

## AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ABORDAGEM POLÍTICO-NORMATIVA A RESPEITO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA AMÉRICA DO SUL – BRASIL, PARAGUAI E URUGUAI

*The policies for inclusive education: a political-normative approach regarding the right to education in South America – Brazil, Paraguay, and Uruguay*

Marcelo Máximo Purificação- UNIFIMES-GO

Nadia Bigarella - UCDB

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi – PUC -GO

Elisângela Maura Catarino- UNIFIMES-GO

Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte – UNIALFA-GO

Lucineide Maria de Lima Pessoni- UNIMAIS, GO

Maria Filomena Rodrigues Teixeira - ESEC - PT

**RESUMO:** O presente artigo resulta de uma investigação comparativa que se propõe analisar as políticas normativas referentes à educação inclusiva nos contextos do Brasil, Paraguai e Uruguai. Esta investigação está inserida no âmbito do programa de pós-doutorado em Políticas Educacionais Inclusivas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, sob a orientação da professora Nadia Bigarella. Destaca-se, ainda, a colaboração dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS-Paranaíba) e do Centro Universitário Mais (UNIMAIS), assim como a participação do Mestrado em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA), além do apoio das iniciativas da Diretoria de Pesquisa e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar do Centro Universitário de Mineiros (NEPEM-UNIFIMES-CNPq). A investigação adotou uma metodologia qualitativa, englobando aspectos de pesquisa exploratória, bibliográfica e documental em educação comparada. A análise da documentação envolveu o exame das normativas vigentes nos três países, incluindo leis, decretos e regulamentações dedicadas à promoção da educação inclusiva e à garantia dos direitos educacionais fundamentais. Os resultados evidenciam que, nos contextos estudados, o direito à educação tem sido consolidado de maneira progressiva, acompanhando a manutenção da gratuidade do ensino público. Essa constatação sublinha os avanços alcançados nos sistemas educacionais dos três países, ao mesmo tempo que não minimiza os obstáculos remanescentes que demandam esforços contínuos para a melhoria da qualidade da educação básica pública, a qual deve ser inclusiva e acessível a todos. Adicionalmente, Brasil, Paraguai e Uruguai delineiam, em suas respectivas abordagens político-normativas, a importância do papel do Estado, dos educadores e das famílias no processo formativo. Conclui-se, portanto, que, apesar da existência de uma estrutura político-normativa comum entre esses três países integrantes do Mercosul, persistem lacunas regulatórias que requerem atenção para garantir uma proteção mais abrangente e robusta do direito à educação.

**Palavras-chave:** Direito à Educação; Educação Comparada; Mercosul; Políticas Educacionais.

**ABSTRACT:** The present article results from a comparative investigation that aims to analyze the normative policies regarding inclusive education in the contexts of Brazil, Paraguay, and Uruguay. This investigation is part of the postdoctoral program in Inclusive Educational Policies, linked to the Graduate Program in Education at the Dom Bosco Catholic University, under the guidance of Professor Nadia Bigarella. The collaboration of the Graduate Programs in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS-Paranaíba) and the Mais University Center (UNIMAI) is also highlighted, as well as the participation of the Master's Program in Regional Development at the Alves Faria University Center (UNIALFA), in addition to the support of initiatives from the Research Directorate and the Multidisciplinary Studies, Research and Extension Center of the Mineiros University Center (NEPEM-UNIFIMES-CNPq). The investigation adopted a qualitative methodology, encompassing aspects of exploratory, bibliographic, and documentary research in comparative education. The analysis of the documentation involved examining the current regulations in the three countries, including laws, decrees, and regulations dedicated to promoting inclusive education and ensuring fundamental educational rights. The results highlight that, in the studied contexts, the right to education has been progressively consolidated, accompanying the maintenance of the gratuity of public education. This finding underscores the advances achieved in the educational systems of the three countries, while not diminishing the remaining obstacles that demand continuous efforts to improve the quality of public basic education, which must be inclusive and accessible to all. Additionally, Brazil, Paraguay, and Uruguay outline, in their respective political-normative approaches, the importance of the role of the state, educators, and families in the educational process. It is concluded, therefore, that despite the existence of a common political-normative structure among these three countries that are part of Mercosur, regulatory gaps persist that require attention to ensure a more comprehensive and robust protection of the right to education.

**Keywords:** Educational Policies; Right to Education; Comparative Education; Mercosur.

---

## 1. INTRODUÇÃO

Em um período de significativas mudanças no papel do Estado, caracterizado pela internacionalização e pela crescente influência de novas organizações nas políticas públicas, este artigo se apresenta como uma forma de debate entre as transformações e permanências nas políticas educacionais voltadas para a inclusão, abrangendo também temas como Educação, Cultura, Sociedade e Diversidade, que enriquecem o diálogo sobre questões contemporâneas. A educação, que se origina e se desenvolve em meio a contrastes econômicos, políticos e sociais, está em contínua evolução e é objeto de constante observação por aqueles que a estudam e aplicam (Purificação, et. al, 2024). À luz dos conceitos propostos por Gramsci (1978), compreende-se que o indivíduo se insere

em uma trajetória histórica que requer uma análise concreta de seu papel ao longo do tempo. Nesse sentido, é imprescindível entender as questões contemporâneas que envolvem o contexto educativo.

Geograficamente, Brasil, Paraguai e Uruguai integram o Mercosul, uma organização internacional intergovernamental estabelecida pelo Tratado de Assunção, assinado em 1991, que inicialmente incluía Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai (Souza, 2017). Ainda que o Mercosul tenha sido criado primordialmente para fortalecer os aspectos econômicos e comerciais, desde o início considerou também setores que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento político, econômico e social dos Estados que o compõem, incluindo a educação (Souza; Kerbauy, 2019).

A questão educacional passou a ser uma diretriz do Mercosul com a criação do Setor Educacional, um espaço institucional que coordena as políticas educacionais entre os países membros, por meio da regulamentação dos Planos de Ação, que visam a assegurar um sistema educacional integrado (Souza, 2017). Nesse contexto, o Protocolo de Intenções estabelecido reafirma que a educação possui um papel crucial para a consolidação e desenvolvimento da integração, além de colaborar na diversificação dos temas abordados pelo bloco (Beshara; Pinheiro, 2008).

É crucial considerar o cenário internacional, as diretrizes e exigências econômicas, assim como as transformações políticas nas reformas educacionais em curso nos países do Mercosul. A efetividade do processo de integração da região depende da criação de políticas públicas que assegurem um sistema de proteção aos direitos sociais, incluindo o direito à educação. Isto é especialmente relevante, dado que esses países têm uma história de vulnerabilidade a mudanças nos contextos econômicos sub e supranacionais (Souza, 2017).

Catani e Oliveira (2000) destacam que a educação desempenha um papel central nas estratégias de desenvolvimento, contribuindo para a competitividade diante dos desafios da globalização e regionalização. Draibe (2007) completa essa visão ao afirmar que as políticas educacionais são fundamentais nos processos de integração regional desde os primórdios, especialmente nas questões relacionadas à movimentação de mão de obra e produtos (Souza, 2017).

Os Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul representam um marco orientador para os projetos e iniciativas que promovem as diversas instâncias que compõem o Mercosul Educacional. Esses documentos são elaborados com base nas sugestões propostas pelas comissões de área e pelos grupos de trabalho a elas vinculados, além do intercâmbio realizado em fóruns e seminários que contam com a participação aberta de diferentes atores (Mercosul, 2021). Tal iniciativa oferece novas oportunidades para centralizar objetivos e metas comuns na região, apresentando um caráter inovador ao estabelecer diretrizes e coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais a serem implementadas na educação. Os documentos produzidos pelo setor são referenciados como Planos de Ação. Até o momento, foram formulados seis planos que estiveram em vigor entre 1992 e 2020. O sétimo plano, com a perspectiva de atuação de 2021 a 2025, começou a ser elaborado em agosto de 2021. Esse plano, ao contrário dos anteriores, não foi desenvolvido no ano anterior a e seu início, em parte devido à pandemia de COVID-19 (Faria, 2021).

É essencial compreender essas questões que permeiam o contexto educativo, pois refletem o desenvolvimento das políticas educativas. Concordamos com Gómez ao afirmar que os significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um grupo social demonstram funcionalidade no desenvolvimento das condições sociais e econômicas locais (Gomez, 2001). Neste aspecto, a diversidade implica em construções conceituais variadas ao longo da história, mobilizando movimentos sociais e determinando políticas públicas que fomentam processos educativos. Nesse sentido, afirmamos que a inclusão deve ser entendida como um estilo de vida, um modo de estar no mundo que se manifesta em diversos espaços sociais: local, com uma abordagem mais específica; global, visando um olhar mais abrangente; e planetário, aspirando à construção de uma totalidade, embora essa busca seja reconhecidamente desafiadora. Acreditamos que, para além de compreender a inclusão, é fundamental internalizá-la como a base de nossa forma de pensar, de ser e de agir. Essa perspectiva sobre a vida e suas relações é construída a partir da epistemologia da complexidade, através de uma ampla reforma do pensamento, conforme as lições propostas por Edgar Morin em suas obras (Guérios, Petraglia, Freire, 2022).

## **METODOLOGIA**

A investigação presente fundamenta-se em uma metodologia de natureza qualitativa, a qual articula elementos exploratórios, revisão bibliográfica, análise documental e educação comparada, aproximando-se dos princípios do método comparativo sob a perspectiva teórica de John Stuart Mill (Gonzalez, 2008).

O corpus documental analisado abrange os conjuntos normativos contemporâneos dos países em questão, incluindo legislações, decretos e regulamentos que visam garantir os direitos educacionais fundamentais e promover a inclusão escolar.

A avaliação realizada revelou que, no contexto dos países analisados, o direito à educação tem se firmado de maneira gradual, acompanhando a continuidade da isenção de taxas educacionais no ensino público.

Para a investigação, foram empregadas estratégias de busca por publicações científicas e outros documentos oficiais, mediadas por terminologias específicas, tais como "Inclusão Educativa", "Educação Especial", "Deficiência", "Equidade" e "Acessibilidade" (Gómez; Fernández, 2018).

No intuito de contextualizar a discussão acerca do tema da inclusão educativa, é necessário considerar tanto a educação básica quanto a superior dentro do espaço geográfico do Mercosul, sob a perspectiva político-normativa dos países analisados - Brasil, Paraguai e Uruguai. O conceito de inclusão educativa é intrinsecamente polissêmico e sofreu uma evolução significativa em relação aos seus diversos significados ao longo de diferentes períodos históricos, o que resultou em considerável ambiguidade acerca do real entendimento do termo "inclusão" ou da expressão "educação inclusiva" (Gómez; Fernández, 2018).

Em consonância com o que aponta Echeita (2006), é relevante reconhecer determinados elementos que moldam uma educação efetivamente inclusiva. Inicialmente, destaca-se a concepção de que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo; ou seja, é uma tarefa incessante que busca desenvolver melhores abordagens para atender à diversidade dos estudantes. Essa perspectiva implica não apenas aprender a conviver com as diferenças, mas também aprender a partir delas (Echeita, 2006).

## **AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ABORDAGEM POLÍTICO-NORMATIVA NO MERCOSUL - BRASIL, PARAGUAI E URUGUAI**

As interações sociais que mitigam desigualdades são fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva, tanto no Brasil quanto no Paraguai e no Uruguai, especialmente no contexto do Mercosul. Antigamente, os contextos culturais eram limitados por barreiras geográficas, mas atualmente são moldados pela interconexão das relações estabelecidas entre diversas culturas. Nesse sentido, a noção de distância transcende uma mera dimensão física, incorporando um significado social mais rico que envolve a inclusão ou exclusão de regiões e centros urbanos nas redes de produção e circulação de bens, sejam eles tangíveis ou intangíveis, além da essencial rede de comunicação.

Na trajetória legislativa da inclusão educacional no Brasil, observamos um processo gradual, marcado por avanços e retrocessos. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação básica como um direito de todos. A Política Nacional de Educação Especial de 1994 propôs a “integração instrucional” que, apesar de buscar promover a inclusão, acabou excluindo muitos alunos com deficiência. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 finalmente reconheceu a importância da inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares (Brasil, 1988-1994-1996).

No âmbito educacional, surge a necessidade de fomentar práticas que promovam trocas simbólicas e internacionalizem princípios, conceitos e conteúdos científicos, sem perder de vista os obstáculos ainda existentes. A educação pode reafirmar as fronteiras nacionais das normas culturais, mas também tem o potencial de incentivar uma cultura crítica, conforme afirma Gómez (2001). Através de diálogos contemporâneos, podemos atingir uma compreensão mais profunda da diversidade cultural e das políticas governamentais, além da educação especial inclusiva. Esse entendimento é crucial para desvincular as dinâmicas políticas de dominação e expor as relações de poder que estruturam a distribuição de bens e serviços sociais.

Essas discussões ganharam força após a edição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008. Juntamente com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2009, essas iniciativas marcaram uma reorientação significativa da abordagem educacional, priorizando a inclusão em ambientes de aprendizado comuns em vez de instituições especiais. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) trouxe à tona a possibilidade de matrícula de estudantes em escolas especiais, vista como retrocesso e

que gerou preocupações entre especialistas quanto à violação dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e à necessidade de priorizar a inclusão, eliminando a segregação de pessoas com deficiência no ambiente educacional (Brasil, 2014).

Em 2015, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, visou assegurar a inserção dessas pessoas na sociedade, especialmente na área educacional. O capítulo IV dessa legislação proíbe a cobrança de taxas adicionais nas instituições de ensino para a implementação de recursos de acessibilidade, buscando construir um sistema educacional inclusivo. Contudo, sua redação não especifica que os alunos com deficiência devem ser matriculados exclusivamente em escolas regulares, gerando controvérsias sobre a efetividade da inclusão desse grupo nas redes de ensino (Brasil, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência fornece um suporte legal adicional, enfatizando a justiça e a promoção da equidade na educação (Franco; Schutz, 2019). Entretanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios significativos no cotidiano escolar, resultando, muitas vezes, em práticas excludentes que comprometem a efetivação da inclusão. Mantoan (2023) destaca a importância de superar essas barreiras por meio de uma abordagem holística que integre teoria e prática, além de enfatizar a vivência pessoal e o papel fundamental da escola na formação de cidadãos críticos.

As mudanças propostas ao longo dos anos suscitaram debates que revelam um panorama complexo das políticas relacionadas à educação inclusiva. O Decreto nº 10.502 de 2020, por exemplo, levantou preocupações sobre um possível retrocesso, promovendo a matrícula em instituições especiais em detrimento das escolas regulares (Brasil, 2020).

Ao examinarmos a diversidade cultural sob a ótica da educação e das políticas públicas, é possível revelar um rico mosaico de projetos e estudos voltados para o fortalecimento das relações sociais, evidenciando contradições e conflitos que emergem dessa complexa teia de interações (Purificação et al, 2024). Esse fenômeno é especialmente evidente nas abordagens de educação inclusiva na região do Mercosul, que buscam não apenas valorizar as diferenças, mas também criar um ambiente propício ao diálogo, à empatia e ao respeito mútuo. A construção de uma infraestrutura educacional que favoreça a convivência entre as diversas manifestações culturais da região é, portanto, essencial para promover um verdadeiro sentido de cidadania plural e inclusiva.

Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser um espaço que não apenas respeite, mas também celebre a diversidade, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades em um ambiente que promove a equidade. A discussão sobre a relação entre globalização e educação, como proposto por Gadotti (2000), evidencia a complexidade desse contexto, sugerindo a necessidade de uma colaboração efetiva entre a União, os estados, os municípios e a comunidade para uma educação básica mais inclusiva e transformadora.

Dentre as políticas internacionais a Declaração de Salamanca, ratificada pela ONU em 1994 durante a Conferência Mundial de Educação Especial, representa um marco importante na abordagem das necessidades educativas especiais, estabelecendo diretrizes que promovem a inclusão educacional em diversos níveis. O documento aborda a gestão educacional, a formação de professores e a participação comunitária, enfatizando a necessidade de uma abordagem colaborativa para atender as particularidades dos alunos com necessidades especiais (ONU, 1994). Em 1999, a Convenção da Guatemala fortaleceu essa luta pela igualdade, culminando na promulgação do Decreto nº 3.956/2001 no Brasil, que assegura que pessoas com deficiência gozem dos mesmos direitos que todos os demais cidadãos; embora use uma terminologia hoje considerada desatualizada, representa um avanço na luta contra a discriminação (Brasil, 2001).

Em 2009, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, comprometendo os Estados a garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas escolares, o que reforçou a necessidade de iniciativas concretas para oferecer acesso à educação de qualidade para todos. Posteriormente, em 2015, o Brasil se uniu ao compromisso da Declaração de Incheon durante o Fórum Mundial de Educação, promovendo uma agenda colaborativa em prol de uma educação acessível. Nesse mesmo ano, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Unesco destacaram a importância da educação inclusiva e equitativa, enfatizando que a inclusão educacional é fundamental para o desenvolvimento sustentável e a justiça social, refletindo a urgência de ações eficazes para garantir educação de qualidade a todos (Unesco, 2015).

No âmbito do Mercosul, a educação especial inclusiva foi implementada como uma proposta integrada, cuja essência reside na troca de boas práticas e na colaboração entre os países participantes. Para compreender a disseminação do direito à educação inclusiva na região, foram delineados diversos Planos de Ação, a saber: o Plano

Estratégico do SEM (2001-2005), o Plano do Setor Educativo (2006-2010), o Plano de Ação do Setor Educacional (2011-2015) e o Plano de Ação (2016-2020).

Cada um desses planos tem como objetivo estabelecer diretrizes e metas, além de criar princípios comuns entre os Estados-Partes. A análise dos documentos revela uma crescente ênfase na educação inclusiva ao longo do tempo. O Plano Estratégico de 2001-2005 abordava o tema de forma pontual, associando-a à melhoria da qualidade educacional de maneira abrangente e reafirmando o conceito de inclusão como um princípio fundamental no contexto do direito humano à educação (Icasatti; Nozu, 2020). Já o Plano de Ação do Setor Educacional (2011-2015) apresentava uma discussão mais aprofundada e reflexiva. Assim, em um período de dez anos, evidencia-se um progresso significativo na abordagem da educação inclusiva nos Planos de Ação do Mercosul, refletindo um compromisso crescente dos países participantes com a promoção de uma educação cada vez mais inclusiva.

A inclusão no sistema educacional do Paraguai é orientada por diretrizes estabelecidas em documentos legais e estratégicos. A Constituição da República do Paraguai, promulgada em 1992, consagra o direito à educação, incluindo explicitamente as pessoas com deficiência na categoria de "excepcionais". Posteriormente, a Lei Geral de Educação (nº 1.264/1998) instituiu a educação para tais pessoas como uma modalidade de ensino. Contudo, essa legislação apresenta uma lacuna ao não utilizar a terminologia "pessoas com deficiência", resultando numa categorização indistinta que suscita implicações diversas para as políticas educacionais (Icasatti; Nozu, 2020).

Paralelamente, o Plano Nacional de Desenvolvimento 2030 do Paraguai aponta que uma parcela significativa de crianças com deficiência ainda não está inserida no ambiente escolar. Essa realidade se deve à falta de acessibilidade nas instituições de ensino e à decisão de familiares em mantê-las em casa. Segundo Daniel (2023) apenas 36% das crianças com deficiência, na faixa etária de 6 a 18 anos, recebem educação formal. Em resposta a essa problemática, a promulgação da Lei nº 5.136 de 2013 institui diretrizes para um modelo educacional inclusivo, fundamentando-se nos princípios de integralidade, equidade e inclusão, e atribuindo ao Ministério da Educação e Ciências a responsabilidade de assegurar igualdade de oportunidades em todos os níveis de ensino (Daniel, 2023).

A Lei de Educação Inclusiva (nº 5.136/2013) daquele mesmo país representa um avanço ao reafirmar o compromisso com a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas e priorizar sua inserção em instituições regulares. No entanto, ainda apresenta lacunas, principalmente em relação à clareza sobre a implementação de serviços de apoio e ajustes razoáveis, não abordando de maneira específica a duração ou a oferta educacional para essa modalidade. Em uma ação mais recente, o governo paraguaio, em colaboração com organizações internacionais, lançou em 2018 os "Lineamentos para um Sistema Educativo Inclusivo", que enfatizam a necessidade de assegurar a escolarização em um sistema regular devidamente assistido (Icasatti; Nozu, 2020). Além dessas medidas, a Lei nº 4.934 sublinha a importância da acessibilidade e resultou na elaboração de um Manual de Acessibilidade Física para escolas, que orienta a construção de ambientes educacionais inclusivos. Em 2014, o Paraguai contava com aproximadamente 70 instituições voltadas exclusivamente para a educação de pessoas com deficiência, enquanto a Direção de Educação Inclusiva buscava a eliminação das escolas especiais, promovendo um sistema inclusivo tanto na educação inicial, quanto na fundamental, média e superior, conforme reportado no Monitoramento Global da Educação da UNESCO (Daniel, 2023).

Assim, a educação inclusiva no Paraguai visa promover maior equidade, destacando a relevância de sua implementação em contextos políticos e sociais específicos. Legislações como a Lei nº 5.136 propõem um modelo educacional que respeita os princípios de integralidade e não discriminação, comprometendo-se com a acessibilidade e inclusão das populações mais vulneráveis. Ademais, a Lei nº 4.934 reforça esse compromisso ao desenvolver diretrizes educacionais inclusivas adaptadas às necessidades de diversos grupos, incluindo comunidades de baixa renda e indígenas (Delgado, 2022).

Por fim, planos de ação, como o Plano de Ação Educativa 2018-2023 e o Plano Nacional de Educação 2024, têm como objetivos aprimorar as condições de aprendizagem, aperfeiçoar as práticas pedagógicas e garantir o acesso à educação de qualidade para todos, com especial ênfase em grupos em situação de vulnerabilidade. Essas iniciativas não apenas visam integrar instituições de ensino especial, mas também democratizar o acesso à educação, alinhando-se aos objetivos de desenvolvimento sustentável (Delgado, 2022).

Nos últimos anos, o Uruguai tem se destacado por avanços na modernização de suas políticas educacionais, privilegiando a inclusão de indivíduos com deficiência. A base do sistema educacional está alicerçada na Lei Geral de Educação Nº 18.437, promulgada em 2008, que estabelece a universalidade da educação e a obrigatoriedade do acesso a todas as etapas do ensino, da educação infantil ao nível superior. O artigo 8º dessa lei reafirma o compromisso do Estado com a proteção dos direitos de grupos minoritários e vulneráveis, promovendo a igualdade de oportunidades e a inclusão social (Gómez; Fernández, 2018).

A inclusão educacional no Uruguai é sustentada por um arcabouço legal, que garante educação de qualidade a todos, independentemente de características pessoais ou sociais, conforme previsto na Lei de Educação e nos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Desde 2005, iniciativas como o Programa Nacional de Deficiência, vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Social, têm buscado implementar políticas que atendam às necessidades desse grupo, conforme refletido na Lei de Proteção Integral das Pessoas com Deficiência Nº 18.651 de 2010 (Gómez; Fernández, 2018).

Ademais, o sistema educacional uruguaio tem se adaptado a diferentes contextos e demandas por meio da flexibilização curricular, com o objetivo de atender à diversidade da população estudantil, incluindo as especificidades de pessoas com deficiência em modalidades educativas variadas. A legislação vigente determina que a educação formal deve acomodar características individuais, em contextos permanentes ou temporários, assegurando igualdade no acesso ao ensino (Lei Nº 18.437, 2008, Cap. II, Art. 33). A trajetória histórica da educação inclusiva no país reflete uma transformação necessária, superando as limitações de políticas anteriores que apresentavam carências em termos de integração entre as esferas educativa e social (Mancebo; Goyeneche, 2010; Viera; Zeballos, 2014; Meresman, 2012).

A abordagem sobre equidade no contexto educacional transcende a igualdade formal, que frequentemente oculta desigualdades profundas. É importante contestar concepções que priorizam a igualdade de oportunidades em detrimento da igualdade de resultados e reconhecimento.

## **DISCUSSÃO E RESULTADOS**

A política educacional consiste em um conjunto padronizado de investimentos e serviços dos estados para garantir o direito à educação. Até agora, falamos sobre o movimento e a evolução das políticas públicas e a sistematização do Brasil, Paraguai e Uruguai na manutenção de seus sistemas educacionais, visando reduzir as desigualdades no acesso à educação, particularmente entre as populações marginalizadas.

A inclusão educacional abrange grupos cujos direitos foram ameaçados, com base na sua etnia, religião, localização geográfica, economia, gênero e deficiência. A comparação educacional aqui desenvolvida centra-se nos recursos de que os estados dispõem para remover barreiras e fornecer apoios que garantam o acesso, manutenção e a aprendizagem nas escolas públicas a esses grupos.

O estudo sistematiza políticas de equidade e inclusão, apresentando iniciativas regionais e suas características. Foram identificadas quatro áreas de intervenção: a expansão da oferta educativa, a infraestrutura escolar, o acompanhamento dos percursos escolares e as iniciativas que visam a melhoria das condições de vida das famílias, fatores que impactam o acesso e a permanência na educação (UNESCO; Siteal, 2021). Apresentamos, a seguir, quatro tabelas com elementos que constituem a abordagem político-normativa da educação especial no Brasil, Paraguai e Uruguai.

**Tabela 1. Leis nacionais destinadas a garantir a educação inclusiva: Brasil, Paraguai e Uruguai**

País	Leis nacionais destinadas à inclusão
Brasil	Lei Nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Portaria Nº98/2013. Saberes Indígenas na Escola
Paraguai	Lei 3.231 que cria a Direção Geral de Educação Escolar Indígena (2007) Lei 5.136 de educação inclusiva (2013) e decreto 2.837 (2014) Regulamenta a Lei 5.136/13 de Educação Inclusiva.
Uruguai	Lei 18.651 de Proteção Integral de Pessoas com Deficiência (2010) Lei 19.122 de afrodescendentes. Normas para favorecer sua participação nas áreas de educação e trabalho (2013) e seu decreto regulamentar 144 (2014)

Fonte: SITEAL, com base em informações dos sites oficiais de cada país, 2024 (adaptado).

As legislações nacionais voltadas para a inclusão social no Brasil, Paraguai e Uruguai exercem um papel preponderante na promoção da igualdade e na garantia dos

direitos fundamentais dos cidadãos. No contexto brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146/2015) institui um arcabouço jurídico que assegura medidas de acessibilidade e igualdade de oportunidades, refletindo, assim, o compromisso do Estado com a diversidade. No Paraguai, a legislação direcionada à inclusão visa combater a discriminação e fomentar a participação das minorias na vida social; enquanto no Uruguai, são implementadas políticas inclusivas para garantir a integração social e econômica de grupos marginalizados. Essas normativas não apenas reconhecem a relevância da diversidade cultural e social, mas também estabelecem um ambiente mais equitativo e justo, propiciando o desenvolvimento humano e a coesão social na região.

Conforme analisado por López (2007), as leis promulgadas representam instrumentos políticos de significativa potência, materializando horizontes propícios à promoção de ações, convocação de atores e mobilização de recursos. Contudo, é crucial ressaltar que, embora os compromissos legais integrem o horizonte da política, não geram, por si sós, as transformações necessárias para o gozo pleno do direito à educação. A efetivação dessas promessas se revela por meio de ações políticas concretas e de planos educacionais que demonstram a maneira como o Estado traduz esses horizontes em compromissos práticos (IIPE Unesco, 2020).

Na Tabela 1, apresentam-se duas legislações brasileiras destinadas a garantir a educação inclusiva: a Lei Nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e a Portaria Nº 98/2013, que versa sobre os Saberes Indígenas na Escola (Siteal, 2024). A primeira norma configura um marco significativo na promoção dos direitos e da inclusão social das pessoas com deficiência no Brasil, ao assegurar acessibilidade e equidade em múltiplos aspectos da vida. Complementarmente, a Portaria Nº 98/2013 destaca a relevância dos saberes indígenas no contexto educacional, valorizando a diversidade cultural e exaltando a riqueza do conhecimento tradicional. Assim, ambas as legislações enfatizam a imperiosa necessidade de um sistema educacional inclusivo que respeite e integre diversas perspectivas e realidades, promovendo um ambiente de aprendizado mais equitativo e respeitoso. A efetividade dessas políticas é, portanto, vital para a construção de uma sociedade plural e democrática.

No contexto paraguaio, também se destacam dois instrumentos legais: a Lei 3.231, que cria a Direção Geral de Educação Escolar Indígena (2007), e a Lei 5.136, que trata da educação inclusiva (2013), acompanhada pelo decreto 2.837 (2014), que regulamenta a Lei 5.136/13 (Unesco, Siteal, 2021). As legislações paraguaias, em especial a Lei 3.231, têm um papel fundamental na promoção da diversidade cultural e na garantia de acesso à educação para as comunidades indígenas. A Lei 5.136 e seu regulamento, o decreto 2.837, reforçam a determinação do país em proporcionar uma educação que respeite e acolha as necessidades de todos os alunos, independentemente de suas condições ou origens. Tais iniciativas representam um avanço significativo na busca por uma educação mais equitativa e acessível, valorizando a identidade cultural e promovendo a inclusão social. A implementação eficaz dessas normas é crucial para transformar o cenário educacional no Paraguai.

No que tange ao Uruguai, duas legislações se destacam neste contexto: a Lei 18.651, que estabelece a Proteção Integral de Pessoas com Deficiência (2010), e a Lei 19.122, que visa favorecer a participação de afrodescendentes nas áreas de educação e trabalho (2013), juntamente com seu decreto regulamentar 144 (2014) (Unesco, Siteal, 2021). As normas em questão asseguram a proteção integral das pessoas com deficiência, promovendo seus direitos à inclusão social e à acessibilidade em diversos âmbitos, incluindo educação e saúde. Além disso, buscam promover a igualdade de oportunidades para afrodescendentes, estabelecendo diretrizes que favoreçam sua participação na educação e no mercado de trabalho. O decreto regulamentar 144 complementa essas iniciativas ao detalhar as diretrizes e ações que devem ser implementadas para garantir esses direitos. Em conjunto, essas legislações representam um avanço relevante no combate à discriminação e na promoção da equidade social no Uruguai.

A comparação educacional é que, no Brasil, as legislações como a Lei N° 13.146/2015 e a Portaria N° 98/2013 garantem educação inclusiva focando na acessibilidade para pessoas com deficiência e na valorização dos saberes indígenas. No Paraguai, a Lei 5.136 e o decreto 2.837 buscam ampliar a inclusão educacional com foco em comunidades indígenas e necessidades diversas, promovendo a diversidade cultural. Já no Uruguai, a Lei 18.651 e a Lei 19.122 visam à proteção integral de pessoas com deficiência e à promoção da igualdade para afrodescendentes, consolidando um compromisso com a equidade social e a inclusão educacional.

A análise acerca do Brasil, Paraguai e Uruguai revela um panorama em que esses países se inserem, por meio de Planos ou Programas, no contexto dos países que compõem o Mercosul, apontando para a necessidade de uma concertação regional em prol da inclusão e equidade educacional.

A Tabela 2 apresenta os planos setoriais de inclusão e equidade na educação, conforme delineado no (Unesco, Siteal, 2021). Tais planos são de suma importância, pois visam assegurar acesso e qualidade educacional a todos os grupos sociais, especialmente aqueles mais vulneráveis. Os planos promovem estratégias que enfrentam desigualdades históricas e estruturais, permitindo que crianças e jovens, independentemente de sua origem, tenham acesso a oportunidades equitativas. Além disso, fortalecem a colaboração entre governos, comunidades e organizações da sociedade civil, promovendo uma educação mais inclusiva e justa, a qual se revela essencial para o desenvolvimento social e econômico da região.

**Tabela 2: Planos setoriais de inclusão e equidade na educação – Brasil, Paraguai e Uruguai**

País	Plano ou Programa
Brasil	III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador 2019-2022 Política Nacional de Alfabetização (PNA) Política Nacional de Educação Especial.
Paraguai	Paraguai Jovem. Hacia una política pública integral Plano de Ação Nacional pelos Direitos das Pessoas com Deficiência 2015-2030 Ñamyendy tata. Encendemos fuego. Política Pública de Educação de Pessoas Jovens e Adultas 2011-2024.
Uruguai	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano de Desenvolvimento Educacional 2020-2024

**Fonte:** SITEAL, com base em informações dos sites oficiais de cada país, 2024 (adaptado).

Em relação aos Planos e Programas delineados na Tabela 2, observa-se que o Brasil se destaca por meio de iniciativas significativas, como o III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019-2022); a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Política Nacional de Educação Especial (Unesco, Siteal, 2021). O referido Plano Nacional emerge como uma iniciativa crucial, uma vez que busca assegurar os direitos fundamentais, promovendo a proteção e o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Em sinergia com a PNA e a Política Nacional de Educação Especial, estas estratégias são indícios do comprometimento do Brasil em avançar na inclusão social e educacional, e a

integração dessas políticas assume um papel preponderante no combate às desigualdades, garantindo o acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades equitativas aos cidadãos. Não obstante, o êxito dessas iniciativas está intrinsecamente ligado à mobilização eficaz de recursos, assim como à articulação entre o governo, a sociedade civil e as famílias. O Paraguai, por sua vez, conforme Unesco, Siteal (2021), apresenta um conjunto de iniciativas notáveis que inclui o programa "Paraguai Jovem", além do "Plano de Ação Nacional pelos Direitos das Pessoas com Deficiência 2015-2030" e da política "Ñamyendy tata - Política Pública de Educação de Pessoas Jovens e Adultas" (2011-2024). O programa "Paraguai Jovem" visa fortalecer a inclusão social e o desenvolvimento juvenil, implementando políticas públicas que respondam às demandas específicas desta faixa etária. Complementarmente, o "Plano de Ação Nacional pelos Direitos das Pessoas com Deficiência" tem como objetivo assegurar a autonomia e os direitos dessa população até o ano de 2030. A iniciativa "Ñamyendy tata" orienta-se para a educação de jovens e adultos, promovendo o acesso a uma educação de qualidade e a formação contínua. Coletivamente, esses programas refletem um compromisso inequívoco com a igualdade e a inclusão no Paraguai.

No contexto uruguaio, os planos setoriais direcionados à inclusão e à equidade na educação são materializados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e no Plano de Desenvolvimento Educacional (2020-2024) (Unesco, Siteal, 2021). As propostas formuladas no Uruguai visam promover a igualdade de oportunidades e a justiça social no âmbito educacional. Tais planos ressaltam a relevância dos direitos humanos na formação de cidadãos críticos e conscientes, abordando as questões de diversidade e inclusão, além da educação que respeite e valorize todas as identidades e contextos sociais.

A nível comparativo, há indícios de que o Brasil se destaca por iniciativas amplas e integradas, como o III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e políticas de alfabetização e educação especial, demonstrando um forte compromisso com inclusão e proteção social. O Paraguai, por sua vez, foca em programas específicos como "Paraguai Jovem" e políticas para pessoas com deficiência, priorizando a inclusão de grupos em situação de vulnerabilidade e a educação de adultos. Já o Uruguai enfatiza a promoção de direitos humanos e justiça social por meio de seus planos educacionais,

evidenciando uma abordagem voltada para a formação crítica e respeitosa das diversidades sociais

As modalidades educacionais alternativas, acompanhadas de um modelo organizacional eficaz e de um currículo inclusivo, têm o propósito de fomentar a equidade e garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. No Brasil, no Paraguai e no Uruguai, essas abordagens orientam-se para favorecer a participação e o desenvolvimento integral de alunos com deficiência, ao mesmo tempo que proporcionam ambientes de aprendizagem mais adaptáveis. Adicionalmente, tais iniciativas não apenas refletem um compromisso regional com os direitos humanos e a diversidade, mas também se alinham às políticas educativas inclusivas e aos desafios sociais contemporâneos.

**Tabela 3: Modalidades educacionais alternativas, modelo organizacional e currículo – Brasil, Paraguai e Uruguai**

<b>País</b>	<b>Programas ou Diretrizes</b>
<b>Brasil</b>	Política Nacional de Alfabetização (PNA)
<b>Paraguai</b>	Programa de Alfabetização Não Formal Juntos podemos. Orientações para trabalhar com os povos indígenas com uma perspectiva intercultural
<b>Uruguai</b>	Programa de Escolas A.PR.EN.D.E.R. - Atenção Prioritária em Ambientes com Dificuldades Estruturais Relativas Programa Escolas de Tempo Integral

Fonte: SITEAL, com base em informações dos sites oficiais de cada país, 2024 (adaptado).

Os programas e diretrizes que regulam as modalidades educacionais alternativas, o modelo organizacional e o currículo em vigor no Brasil, Paraguai e Uruguai incluem, respectivamente, a “Política Nacional de Alfabetização” (PNA), o Programa de Alfabetização Não Formal "Juntos Podemos", as Orientações para trabalhar com os povos indígenas sob uma perspectiva intercultural, o Programa de Escolas “A.PR.EN.D.E.R. - Atenção Prioritária em Ambientes com Dificuldades Estruturais Relativas” e o Programa de Escolas de Tempo Integral (Unesco, Siteal, 2021).

A conjuntura apresentada revela a existência de diversas iniciativas voltadas para a educação alternativa e intervenções que visam a alfabetização e a inclusão social nos referidos países. Essas diretrizes não apenas refletem as singularidades de cada nação, mas também suas realidades sociais e culturais, evidenciando, assim, a busca por soluções

inovadoras aos desafios educacionais enfrentados. Seguimos com os comentários a respeito das iniciativas aludidas.

A “Política Nacional de Alfabetização” (PNA) do Brasil configura-se como uma iniciativa de suma importância, com o intuito de assegurar a alfabetização abrangente de crianças, adolescentes e adultos. A relevância dessa política reside na busca por abordagens que integrem os distintos contextos e realidades das populações, em especial aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade. Ademais, a ênfase em práticas pedagógicas que respeitem a diversidade de saberes e considerem as especificidades linguísticas é essencial para promover uma educação mais inclusiva (Unesco, Siteal, 2021).

O Programa de Alfabetização Não Formal "Juntos Podemos", implementado no Paraguai, reconhece a relevância da alfabetização fora do âmbito formal, abrindo oportunidades de aprendizado para indivíduos que não possuem acesso à educação tradicional. A proposta sugere uma abordagem colaborativa, na qual a comunidade participa ativamente do processo educativo. Tal estratégia tem o potencial de fortalecer os laços sociais e promover uma maior responsabilidade coletiva em relação à educação (Unesco, Siteal, 2021).

As Orientações para trabalhar com os povos indígenas sob uma perspectiva intercultural ressaltam a necessidade de respeitar e integrar as culturas indígenas no currículo educacional. A educação intercultural é fundamental para o reconhecimento e a valorização das diversas identidades culturais, promovendo um ambiente de respeito e de troca de saberes. Essa abordagem é particularmente crucial em países como Brasil e Paraguai, onde a diversidade cultural é uma característica marcante.

O Programa de Escolas “A.P.R.E.N.D.E.R - Atenção Prioritária em Ambientes com Dificuldades Estruturais Relativas”, no Uruguai, responde à imperativa necessidade de atender comunidades que enfrentam barreiras estruturais para a educação. A estratégia de atenção prioritária busca mitigar desigualdades educacionais, oferecendo suporte adequado às escolas que atendem a alunos em condição de vulnerabilidade. Essa iniciativa se mostra especialmente relevante em contextos urbanos e rurais marcados pela escassez de recursos (Unesco, Siteal, 2021).

O Programa de Escolas de Tempo Integral revela-se uma tendência crescente na América Latina, incluindo o Brasil, com o objetivo de proporcionar uma educação mais

abrangente, que abarque atividades além do currículo tradicional. Tal abordagem pode contribuir para o aumento do engajamento dos alunos, oferecer suporte adicional e criar um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor (Unesco, Siteal, 2021).

A comparação educacional entre os países mostra que o Brasil, Paraguai e Uruguai apresentam diferentes estratégias educacionais que refletem suas realidades sociais e culturais: enquanto o Brasil foca na inclusão e alfabetização abrangente com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), o Paraguai prioriza a alfabetização não formal com o programa "Juntos Podemos", promovendo a participação comunitária. O Uruguai, por sua vez, atende a comunidades vulneráveis através do programa "A.P.R.E.N.D.E.R", além de implementar Escolas de Tempo Integral para proporcionar uma educação mais ampla. Essas iniciativas, embora distintas, buscam promover a inclusão e o respeito à diversidade cultural, evidenciando a importância de soluções adaptadas a cada contexto.

Diante desse contexto, as iniciativas mencionadas traduzem um similar esforço dos três países em enfrentar os desafios educacionais por meio de abordagens diversificadas e inclusivas. A adoção de políticas que respeitem as especificidades culturais e sociais revela-se essencial para a construção de sistemas educacionais mais justos e equitativos. Contudo, a eficácia desses programas dependerá da implementação adequada e do envolvimento ativo das comunidades, educadores e gestores na incessante busca por melhorias na educação.

**Tabela 4. Transferência direta de renda e bens voltados para a inclusão e a equidade na educação – Brasil, Paraguai e Uruguai**

País	Programa ou Política
Brasil	Programa Auxílio Brasil Programa Nacional de Alimentação Escolar
Paraguai	Programa de alimentação escolar Programa Tekoporá
Uruguai	Programa de Alimentação Escolar

**Fonte:** SITEAL, com base em informações dos sites oficiais de cada país, 2024 (adaptado).

A Tabela 4 apresenta informações sobre programas de transferência direta de renda e bens destinados à promoção da inclusão e equidade na educação nos três países analisados. No Brasil, destacou-se o "Bolsa Família", que oferece apoio financeiro a famílias de baixa renda com crianças em idade escolar. Já no Paraguai e Uruguai,

iniciativas semelhantes visam garantir acesso à educação de qualidade, reduzindo desigualdades sociais.

A inclusão social e a segurança alimentar são temas centrais nas políticas públicas dos países da América do Sul e os programas mencionados para Brasil, Paraguai e Uruguai buscam abordar essas questões de maneiras diferentes, mas com o objetivo comum de melhorar a qualidade de vida da população mais vulnerável.

Vamos explorar cada um deles sob a perspectiva de inclusão:

**Brasil** – “Programa Auxílio Brasil”: Este programa é uma iniciativa de transferência de renda que visa garantir a segurança alimentar e promover a inclusão socioeconômica de famílias em situação de vulnerabilidade. Ele atua como uma rede de proteção social, oferecendo suporte financeiro direto a famílias de baixa renda, o que pode ajudar a reduzir a pobreza e permitir um melhor acesso a alimentos. A inclusão aqui se dá não apenas através do auxílio financeiro, mas também pela exigência de que as famílias participem de atividades de educação, saúde e assistência social (Unesco, Siteal, 2021).

“PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar”: Este programa é fundamental para a inclusão de crianças e adolescentes em idade escolar, garantindo que recebam alimentação saudável e adequada em escolas públicas. Além de promover a alimentação correta, o PNAE também apoia a agricultura familiar, promovendo a inclusão de pequenos produtores e o desenvolvimento da economia local. A inclusão é ampliada ao garantir o direito à alimentação e ao aprendizado, essencial para o desenvolvimento integral das crianças (Unesco, Siteal, 2021).

**Paraguai** – “Programa de Alimentação Escolar”: Semelhante ao Brasil, este programa busca assegurar que os estudantes recebam refeições nutritivas, contribuindo para a melhoria da saúde e do desempenho acadêmico. O foco na alimentação escolar é uma estratégia importante para reduzir a desnutrição e promover a equidade, especialmente entre as populações mais vulneráveis. A inclusão social é garantida ao oferecer a todos os estudantes um direito básico que pode influenciar sua performance acadêmica, sua saúde e, conseqüentemente, seu bem-estar geral (Unesco, Siteal, 2021).

“Programa Tekoporá”: É um programa de transferência de renda que visa melhorar a condição de vida das famílias em situação de vulnerabilidade. Ao fornecer apoio financeiro e ao incentivar a inclusão em serviços sociais, como saúde e educação, Tekoporá busca romper o ciclo da pobreza. O programa envolve um enfoque integral,

promovendo não apenas a assistência financeira, mas também a capacitação e a inclusão das famílias na economia local (Unesco, Siteal, 2021).

**Uruguai** – “Programa de Alimentação Escolar”: Assim como nos casos anteriores, o Uruguai possui um programa dedicado à alimentação escolar, que busca garantir que todas as crianças tenham acesso a refeições saudáveis e nutritivas nas escolas. A inclusão é um ponto central, já que este programa é destinado a todos os estudantes, independentemente da classe social, ajudando assim a diminuir as disparidades e promovendo a equidade social. Além de servir a um propósito nutricional, este programa é um passo fundamental para garantir que as crianças possam se concentrar melhor em suas atividades escolares e se desenvolverem plenamente (Unesco, Siteal, 2021).

A nível de comparação, no Brasil, o "Programa Auxílio Brasil" e o "PNAE" destacam-se como iniciativas amplas para inclusão socioeconômica e nutricional, exigindo a participação das famílias em atividades educacionais. O PNAE é para todos (incluindo EJA), não apenas vulneráveis. O Paraguai, por sua vez, com o "Programa de Alimentação Escolar" e o "Tekoporá", foca na nutrição estudantil e na transferência de renda para romper o ciclo da pobreza, promovendo acesso e equidade. O Uruguai também prioriza a alimentação escolar com um programa que proporciona refeições nutritivas a todos os estudantes, reforçando a equidade social sem distinções de classe. Todos os programas mencionados buscam um impacto positivo na inclusão social e na segurança alimentar. No Brasil, a combinação de transferência de renda e alimentação escolar reflete uma abordagem multifacetada. No Paraguai, a inclusão é promovida através de programas que integram assistência social e alimentícia, enquanto o Uruguai garante que todos os estudantes tenham acesso ao que é essencial para o seu desenvolvimento. No geral, esses programas são fundamentais para enfrentar as desigualdades e promover o bem-estar das populações mais vulneráveis em seus respectivos países.

## **ANÁLISE COMPARATIVA**

A comparação da inclusão e da equidade no contexto educacional da América Latina – Brasil, Paraguai e Uruguai - revela que, apesar dos avanços normativos e da implementação de políticas públicas voltadas a essas questões, ainda persistem disparidades significativas, especialmente no que diz respeito ao acesso e à conclusão dos

níveis educacionais básicos e secundários. No Brasil, Paraguai e Uruguai, observa-se que a trajetória histórica de exclusão de determinados grupos sociais é um fator determinante e, mesmo com a ampliação dos sistemas educacionais, muitos estudantes ainda se deparam com barreiras substanciais que dificultam sua integração plena e o aproveitamento das oportunidades oferecidas pelo sistema educativo. Assim, a implementação de ações que realmente promovam a inclusão se torna essencial para garantir o direito à educação de forma equitativa (Terigi, 2008; Unesco, Siteal, 2021).

Além disso, a realidade dos sistemas educacionais nesses países evidencia que, embora tenham ocorrido incrementos na frequência escolar, persistem lacunas significativas no que se refere à qualidade do aprendizado e à conclusão dos ciclos educativos. A diferenciação entre áreas urbanas e rurais é marcante, com os estudantes das zonas urbanas alcançando uma média de anos de escolaridade consideravelmente superior em comparação aos de regiões rurais. A estrutura tradicional da educação secundária, que ainda resiste a modificações necessárias, contribui para a problemática, uma vez que não se adapta às novas necessidades dos alunos, criando um descompasso entre o currículo e as realidades contemporâneas enfrentadas pelos jovens. A falta de flexibilidade e inovação na abordagem pedagógica torna-se um empecilho à evolução do ensino, dificultando a formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios do século XXI (Terigi, 2012; Unesco, Siteal, 2021).

Por último, é imperativo que as políticas educacionais na América Latina sejam reformuladas para se tornarem mais inclusivas e integradas, sobretudo considerando as condições sociais nas quais se encontram muitos estudantes. A intersecção entre vulnerabilidades educacionais e violações de direitos humanos exige que as respostas não se restrinjam ao ambiente escolar, mas sim que englobem uma abordagem intersetorial, promovendo ações que atendam às necessidades específicas de cada grupo. Conjuntamente, é crucial que os estados desenvolvam sistemas de monitoramento que permitam acompanhar os alunos de forma efetiva, possibilitando intervenções pontuais que favoreçam não apenas a inclusão, mas também a garantia de um aprendizado de qualidade (Terigi, 2011; Unesco, Siteal, 2021).

## **CONCLUSÃO**

A abordagem político-normativa da educação inclusiva no Brasil, Paraguai e Uruguai revela distintos caminhos e desafios na busca por garantir o direito à educação para todos, especialmente para grupos marginalizados. No Brasil, a legislação educacional - especialmente a Lei Brasileira de Inclusão e o Estatuto da Criança e do Adolescente -, estabelece diretrizes claras para a inclusão, promovendo uma série de serviços e adaptações para atender às necessidades de inclusão dos estudantes. Por outro lado, o Paraguai e o Uruguai também têm avançado em suas legislações, com o Paraguai institucionando a Lei de educação inclusiva e o Uruguai adotando uma abordagem mais integral por meio de suas políticas de inclusão. Embora todos os três países tenham reconhecido a necessidade de uma educação inclusiva, a implementação efetiva das normas e a materialização dos direitos educacionais ainda enfrentam obstáculos variados.

Ao comparar os planos setoriais de inclusão e equidade na educação, observa-se que o Brasil iniciou políticas robustas e sistemáticas, como o Plano Nacional de Educação, que inclui metas específicas para a inclusão de alunos com deficiência. Em contraste, o Paraguai e o Uruguai têm avançado em diretrizes que buscam promover não apenas a inclusão, mas também a equidade educacional, embora a execução dessas políticas ainda careça de recursos e formação continuada de professores. Cada país apresenta suas particularidades, mas a necessidade de garantir recursos adequados, infraestrutura apropriada e formação docente se mostra uma constante na busca por uma educação inclusiva e equitativa.

Na comparação das modalidades educacionais alternativas, do modelo organizacional e do currículo, observa-se uma diversidade de abordagens. O Brasil tem investido na Educação Inclusiva, oferecendo escolas especializadas e classes comuns, porém ainda enfrenta críticas pela falta de articulação entre esses modelos. O Paraguai e o Uruguai, por sua vez, têm promovido uma maior articulação entre o aprendizado inclusivo e a formação integrada de todos os alunos desde a educação infantil. Além disso, a questão da transferência direta de renda e bens voltados para a inclusão também merece destaque, pois enquanto o Brasil implementa programas como o Bolsa Família para auxiliar as famílias de baixa renda a garantirem o acesso à educação, o Paraguai e o Uruguai têm buscado iniciativas similares, mas com um impacto mais limitado. Portanto, essa análise comparativa revela a complexidade dos desafios enfrentados e a necessidade

*Marcelo Máximo Purificação, Nadia Bigarella, Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, Elisângela Maura Catarino, Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte, Lucineide Maria de Lima Pessoni & Maria Filomena Rodrigues Teixeira*

de um compromisso contínuo para avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa na região.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, M.; ANGELINO, M. **De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate.** *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, v. 4, n. 2, p. 10-27, 2014. Recuperado: 3 mar. 2017.

ALMEIDA, Fernando José. **Base Curricular Transnacional para os países do Mercosul. Estudo realizado ao Conselho Nacional de Educação-Unidade responsável: Câmara de Educação Básica.** Em aberto, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Fondo de Inclusión Escolar: La experiencia de Uruguay**, 2004.

BESHARA, Gregory; PINHEIRO, Letícia. **Educação e política externa: a experiência brasileira no Mercosul Educacional.** In: Relatório de Pesquisa “Política Externa e Educação - um estudo comparativo sobre a atuação do Brasil na CPLP e no Setor Educacional do Mercosul”. Instituto de Relações Internacionais da PUC-Rio, 2008.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.**

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2018.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. In: Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DANIEL, G.S. **Leis garantem a educação inclusiva no Paraguai.** Reação, 2023.

DELGADO, J. **Conheça as leis que visam garantir a educação inclusiva no Paraguai.** *Diversa*, 2022.

DRAIBE, S. M. **Coesão social e integração regional: a agenda social do MERCOSUL e os grandes desafios das políticas sociais integradas.** *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, Sup 2, p. S174-S183, 2007.

ECHAITA, G. **Educación para la inclusión o la educación sin exclusiones.** Madrid: Narcea, 2006.

ESPING-ANDERSEN, G. **Social Foundations of Postindustrial Economies.** Oxford: Oxford University, 1999.

FARIA, L. C. **O setor educacional do Mercosul como exemplo da atuação das organizações internacionais nas políticas educacionais.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Geografia. UFF, Campos dos Goytacazes – RJ, 2021.

FERREIRA, A. A.; SILVA, B. D.; LANA MARA, C. Siman. **A colaboração on-line como estratégia para o desenvolvimento profissional de professores.** In: X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2009, Bragança. Portugal.

FRANCO, A. M. S. L.; SCHUTZ, G. E. **Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado.** ENSAIO • Saúde e debate, v. 43, spe4, dez. 2019.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, 2000.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTEMED, 2001.

GÓMEZ, A. J. V.; FERNÁNDEZ, Y. Z. **Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya.** Psicología Escolar e Educacional, São Paulo, n. Especial, p. 97-104, 2018.

GONZALEZ, R. S. **O Método Comparativo e a Ciência Política.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, v. 2, n. 1, jan./jun. 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GUÉRIOS, E.; PETRAGLIA, I.; FREIRE, M. M. **Inclusão como modo de viver: bem viver.** DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S.l.], v. 38, n. 1, 2022.

ICASATTI, A. V.; NOZU, W. C. S. **Abordagem político-normativa da educação especial nos países membros do MERCOSUL.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 508-521, 2020.

LEY Nº 18.437 de 12 de diciembre de 2008. Ley General de Educación. Registro Nacional de Leyes y **Decretos, 2008.**

LEY Nº 18.651. Ley de protección integral a las personas con discapacidad. Registro Nacional de Leyes y **Decretos, 2010.**

LOPEZ, N. **Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región.** Instituto Internacional de Planeamiento Educacional IPE-Unesco. Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação Inclusiva – A diferença na escola. Campos de Promoção para a Inclusão Digital Escolar e Social – CPIDES, 27 set. 2023.**

\_\_\_\_\_. **Uma escola hospitaleira.** DOI: <https://doi.org/10.13037/rae.vol7n13.8589>. Revista Estudos Aplicados em Educação | São Caetano do Sul, SP | v. 7 | n. 13 | p. 5-14 | 2022.

MERESMAN, S. **La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión.** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia e Instituto

*Marcelo Máximo Purificação, Nadia Bigarella, Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, Elisângela Maura Catarino, Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte, Lucineide Maria de Lima Pessoni & Maria Filomena Rodrigues Teixeira*

**Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo.** Montevideo: Masterfrac, 2012.

MERCOSUL. **Plano de Ação 2016-2020.** Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/tratados/viewcategory/7-planos-planes.html>.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação 2021-2025.** Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/planos-de-acao/>.

PURIFICAÇÃO, M.; CATARINO, E. M, CHAMPANGNATTE, D. **políticas, formação de professores, cultura e questões atuais: desdobramentos no desenvolvimento profissional de professores da educação básica e da educação superior - um olhar no contexto nacional e internacional.** In: Purificação; Catarino; Champangnatte (Org.). *Human sciences in perspective: reflections on culture, society, and behavior.* 1ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2024, v. 1, p. 10-22.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. **A normatização do direito à educação nos países do Mercosul.** *Séries - Estudos*, v. 24, n. 52, set./dez. 2019.

SOUZA, Kellcia **Rezende. Direito à educação nos países membros do MERCOSUL: um estudo comparado. Tese de Doutorado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, 2017.

TERIGI, F. **Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles.** *Proposta educativa*, v. 17, n. 29, pp. 63-71, 2008.

\_\_\_\_\_. **Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa.** Projeto Hemisférico: Elaboração de Políticas e Estratégias para a Prevenção do Fracasso Escolar. Organização dos Estados Americanos (OEA) e Agência Interamericana de Cooperação e Desenvolvimento (AICD), 2009.

\_\_\_\_\_. **Ante la propuesta de nuevos formatos: elucidación conceptual,** 2011.

\_\_\_\_\_. **La cuestión curricular en la educación secundaria.** In: *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa.* IIPE UNESCO, 2012.

UNESCO. **Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación,** 2021.

UNESCO, SITEAL - Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina [SITEAL]. *Educación y tecnologías digitales,* 2021. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/inclusion\\_y\\_equidad](https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/inclusion_y_equidad). Acesso 20 dez de 2024.

VIEIRA, A.; ZEBALLOS, Y. **Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible.** *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, v. 4, n. 2, p. 237-260, 2014.

---

## **Credenciais da/os autora/es**

*PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo*, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais (UNIMAIS). Professor Titular na Fundação Integrada Municipal de

*As políticas para a educação inclusiva: abordagem político-normativa a respeito do direito à educação na América do Sul – Brasil, Paraguai e Uruguai*

Ensino Superior -FIMES/UNIFIMES. E-mail: marcelo.ueg@gmail.com Orcid.: <https://orcid.org/0000-0002-4788-016X> , Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5221482223498714>

*BIGARELLA, Nadia*, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, UCDB - Campo Grande MS. E-mail: [4561@ucdb.br](mailto:4561@ucdb.br) , Orcid.: <https://orcid.org/0000-0001-5759-5947> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2605563325860764>

*TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes*, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (M/D) na Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC-GO, Goiânia GO. E-mail: [elianda@pucgoias.edu.br](mailto:elianda@pucgoias.edu.br) , Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2194-8314> , Lattes: [lattes.cnpq.br/1828025455687021](https://lattes.cnpq.br/1828025455687021)

*CATARINO, Elisângela Maura*, docente no Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, Mineiros GO. E-mail: [maura@unifimes.edu.br](mailto:maura@unifimes.edu.br) , Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4185-8911> , lattes: <http://lattes.cnpq.br/7368643483268279>

*CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira*, docente no Programa de Desenvolvimento Regional (M) do Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA, Goiânia GO. E-mail: [dostoiewski.tico@gmail.com](mailto:dostoiewski.tico@gmail.com) , Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4459-7537> , Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2484973026526040>

*PESSONI, Lucineide Maria de Lima*, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (M) do Centro Universitário MAIS – UNIMAIS, Inhumas GO. E-mail: [lupessoni@gmail.com](mailto:lupessoni@gmail.com) , Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3998-919X> , lattes: <http://lattes.cnpq.br/9393586491556184>

*TEIXEIRA, Maria Filomena Rodrigues*, professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC) e membro efetivo do Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores" da Universidade de Aveiro. Email: [filomenatx@gmail.com](mailto:filomenatx@gmail.com) , Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7374-3671> , Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5202429496910500>

**Endereço eletrônico para correspondência:** PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo, e-mail: [marcelo.ueg@gmail.com](mailto:marcelo.ueg@gmail.com).

**Como citar este artigo (Formato ABNT):** PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo *et al.*. As políticas para a educação inclusiva: abordagem político-normativa a respeito do direito à educação na América do Sul – Brasil, Paraguai e Uruguai. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 9, n.1, p. 1-27, v9i1.520, 2025. Doi 10.37444/issn-2594-5343.v9i1.520

**Recebido:** 07/01/2024.

**Aceito:** 20/02/2025.