ISSN: 2177-8574

SCENTIFIC MAGAZINE

Conhecimento que transforma realidades

DOI: 10.29327/218457 - V. 40. - Nº 178/Set/Out/Nov 2026



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL·
Estratégias pedagógicas para favorecer a comunicação, a interação e a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

COTAS PARA PESSOAS TRANS NAS UNIVERSIDADES E A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:
A importância para a cidadania e a efetivação das políticas públicas

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA·
O papel da escola na valorização dos saberes dos povos indígenas

Educação • Inclusão • Diversidade • Cidadania

ISSN: 2177-8574
DOI: 10.29327/218457



SCIENTIFIC MAGAZINE
V. 40. - N° 178/Set/Out/Nov/ 2026

https://scientificmagazine.org/en

E-mail: scientifficmagazine20@gmail.com –

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: 10.29327/218457

R454

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.ª Mestre Fabiana Catellan Erich, Profº Dr. Walmir Chagas - Ano: 2026, Scentific Magazine -V. 40. - Nº 178/Set/Out/Nov/ 2026.

São Paulo -SP.

E-mail: scientifficmagazine20@gmail.com

163 Fls. Color.

Publicação: Mensal

Modo de acesso: http://scientificmagazine.org/en

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.ª Mestre Fabiana Catellan Erich, Profº Dr. Walmir Chagas - Ano: 2026, SCENTIFIC MAGAZINE -V. 40. - Nº 178/Set/Out/Nov/ 2026.

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: 10.29327/218457

Ano de publicação: 2026

1. Educação. 2. Ciência. 3. Pesquisa. 4. Tecnologias.

SCIENTIFIC MAGAZINE
Ano: 2026/ SCIENTIFIC MAGAZINE – V. 39. Nº 177/Julho/Agosto/ 2026. - São Paulo. SP.
Publicação: Mensal –
DOI: 10.29327/218457

Publicação contínua
E-mail: scientifficmagazine20@gmail.com
ISSN: 2177-8574
Versão online
Resumo português
Resumo inglês
Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016. Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024

PERIODICIDADE
Mensal

IDIOMA
A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

PROGRAMAÇÃO VISUAL
Rubens Ranzinny
Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA
http://scientificmagazine.org/en

CONTATO:
E-mail:
scientifficmagazine20@gmail.com
http://scientificmagazine.org/en

CONSELHO EDITORIAL
Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins
Prof. Dr. Fabio Marques Barros
Prof. Dr. José Contenatto
Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa
Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato
Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani
Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa
Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz
Profª Ms. Mara Cristina da Conceição
Profa. Dra Rosana Erenice X. da Silva Lucas
Profa. Dra. Paula Lerner Marques
Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira
Dra. Juliana Luz Rodrigues

DIRETORES
Prof. Ms. Mauricio Furlanetto
Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS
Ms. André Luís
Ms. Francisca Lira Schummer

RELAÇÕES PÚBLICAS
Profª. Drª Fabiana Catellan Erich
Prof. Dr. Walmir Chagas
Prof. Dr. Luiz Carlos Fabian

REVISÃO:
Ms. Joel Farias Pettiere
Profª. Drª Angela Costa Filage
Ms. Marcondes Ferreira Lopes

ORGANIZAÇÃO:
Prof.ª Me. Rozecrei Rosa
Prof.ª Esp. Sherryda Pires Santiago

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profº Dr. Cícero Pereira Batista
Prof.ª Esp. Terezinha de Jesus da Cruz Rodrigues

APRESENTAÇÃO

A Scientific Magazine com registro no ISSN: 2177-8574, composta pelo Conselho Editorial de pareceristas *ad hoc* e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006. É uma publicação eletrônica que tem o intuito de promover a divulgação de pesquisas e estudos, cumprindo a tríplice missão de proporcionar ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável.

A Scientific Magazine se consolidou, não só nos círculos acadêmicos latino-americanos, mas também em todas as universidades ou institutos de pesquisa dedicados aos estudos, como veículo de disseminação de diversas tendências teóricas por meio dos trabalhos publicados em suas páginas.

Os artigos abrangem as áreas de Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Sociais. A amplitude dos temas abordados leva-nos a concluir que o escopo desta revista deve limitar-se, primordialmente, à análise dos problemas inerentes aos amplos campos do conhecimento científico.

O propósito principal desta revista é servir como ferramenta de trabalho para todos aqueles interessados em busca de um veículo para pesquisas sérias e abrangente e, ao mesmo tempo, um meio de disseminação de documentação básica e informações gerais.

Esta Revista, que hoje apresentamos, é fruto do esforço coletivo dos editores que esperam contar com a colaboração de setores mais amplos e indivíduos interessados. Com isso, desejamos expressar que ela está aberta a todos que desejam participar, com seriedade e rigor científico, do estudo das realidades presentes e das perspectivas futuras, independentemente de sua posição.

As conquistas que alcançamos diariamente graças ao trabalho árduo e altruísta de todos os membros de nossa comunidade científica merecem ser reconhecidas. Profissionais da área, que, encontrarão nesta Revista um espaço para apresentar seus trabalhos, opiniões e perspectivas sobre um de nossos bens mais preciosos: o conhecimento.

Equipe Diretiva

TEMAS EM DESTAQUES

A presente edição da revista reúne três estudos que abordam questões relevantes para a educação, a inclusão social e a valorização da diversidade cultural. Os trabalhos apresentam reflexões sobre os desafios e as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com o reconhecimento das diferenças, destacando o papel das instituições educacionais na promoção dos direitos, da cidadania e do desenvolvimento humano.

O primeiro artigo, **"Educação Inclusiva na Educação Infantil: estratégias pedagógicas para favorecer a comunicação, a interação e a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)"**, discute a importância de práticas pedagógicas que assegurem a participação e o desenvolvimento das crianças com TEA no ambiente escolar. O estudo destaca estratégias como a utilização de rotinas visuais, atividades lúdicas, comunicação alternativa e ampliada, mediação docente e interação entre pares, ressaltando também a parceria entre escola e família como elemento fundamental para uma inclusão efetiva.

O segundo artigo, **"Cotas para Pessoas Trans nas Universidades e a Inclusão no Ensino Superior: a importância para a cidadania e a efetivação das políticas públicas"**, analisa as políticas afirmativas destinadas à ampliação do acesso da população trans às universidades brasileiras. A pesquisa enfatiza os fundamentos constitucionais relacionados à igualdade material, à dignidade da pessoa humana e aos direitos fundamentais, evidenciando a importância das cotas como instrumentos de enfrentamento das desigualdades estruturais, promoção da cidadania e democratização do ensino superior.

O terceiro artigo, **"A Construção da Identidade Cultural na Infância: o papel da escola na valorização dos saberes dos povos indígenas"**, apresenta uma reflexão sobre a responsabilidade da escola na valorização das culturas indígenas e na formação da identidade cultural das crianças. O estudo destaca a necessidade de superar representações estereotipadas e desenvolver práticas pedagógicas que contemplem as

histórias, as narrativas, as brincadeiras, as línguas e os conhecimentos dos povos indígenas, reconhecendo sua contribuição para a formação histórica e cultural da sociedade brasileira.

Em conjunto, os três trabalhos reafirmam a educação como um espaço de construção de conhecimentos, reconhecimento das identidades e promoção dos direitos humanos. Ao discutir a inclusão de crianças com TEA, as políticas de acesso ao ensino superior para pessoas trans e a valorização dos saberes indígenas na infância, esta edição contribui para ampliar o debate acadêmico sobre diversidade, equidade e justiça social. Assim, a revista reafirma seu compromisso com a divulgação científica e com a produção de conhecimentos capazes de estimular práticas educativas inclusivas, valorizar as diferenças e fortalecer uma sociedade pautada no respeito, na dignidade humana e na igualdade de oportunidades.

Conselho Editorial

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FAVORECER A COMUNICAÇÃO, A INTERAÇÃO E A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 9

Terezinha de Jesus da Cruz Rodrigues 9

COTAS PARA PESSOAS TRANS NAS UNIVERSIDADES E A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A IMPORTÂNCIA PARA A CIDADANIA E A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 27

Cícero Pereira Batista 27

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA: O PAPEL DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS POVOS INDÍGENAS 46

Terezinha de Jesus da Cruz Rodrigues 46

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FAVORECER A COMUNICAÇÃO, A INTERAÇÃO E A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Terezinha de Jesus da Cruz Rodrigues[1]

RESUMO

A educação inclusiva na Educação Infantil representa um compromisso com o direito de todas as crianças de participar das experiências escolares, estabelecer vínculos e desenvolver suas potencialidades, respeitando suas características e diferentes formas de aprender. Nesse contexto, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige atenção às práticas pedagógicas, principalmente no que se refere à comunicação, à interação social e à aprendizagem. O presente artigo tem como objetivo analisar estratégias pedagógicas que podem contribuir para a participação e o desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em produções científicas da área da educação inclusiva, documentos normativos e estudos sobre o autismo e as práticas pedagógicas. A discussão aborda a importância da mediação docente, da rotina visual, das atividades lúdicas, da comunicação alternativa e ampliada, das interações entre pares e da parceria entre escola e família. Assim, a inclusão não se concretiza apenas pela matrícula da criança na escola regular, mas depende de condições pedagógicas que garantam sua participação nas atividades cotidianas.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Estratégias pedagógicas. Aprendizagem.

ABSTRACT

Inclusive education in Early Childhood Education represents a commitment to ensuring the right of all children to participate in school experiences, establish relationships, and develop their potential while respecting their individual characteristics and different ways of learning. In this context, the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) requires special attention to pedagogical practices, particularly regarding communication, social interaction, and learning. This article aims to analyze pedagogical strategies that can contribute to the participation and development of children with ASD in Early Childhood Education. Methodologically, this is a bibliographic study with a qualitative approach and descriptive character, based on scientific publications in the field of inclusive education, normative

[1]**Licenciada** em Pedagogia, UNINORTE/Centro Universitário do Norte. **Especialista** em Educação Infantil, UFAM/Universidade Federal do Amazonas. **Especialista** em Psicologia do Desenvolvimento Infantil, FAMEESP/Faculdade Metropolitana. **Especialista** em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais pela UEA /Universidade Estadual do Amazonas. E-mail: threka024@gmail.com

documents, and studies on autism and pedagogical practices. The discussion addresses the importance of teacher mediation, visual schedules, playful activities, augmentative and alternative communication, peer interactions, and partnerships between schools and families. Thus, inclusion is not achieved merely by enrolling a child in a mainstream school; it also depends on pedagogical conditions that ensure their participation in everyday school activities.

Keywords: Inclusive education. Early Childhood Education. Autism Spectrum Disorder. Pedagogical strategies. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa muito importante da vida escolar, pois é nesse período que as crianças ampliam suas experiências, constroem vínculos afetivos, desenvolvem diferentes formas de comunicação e começam a compreender o mundo por meio das relações que estabelecem com outras pessoas. Na escola, cada descoberta representa uma oportunidade de aprendizagem, seja durante uma brincadeira, uma conversa, uma atividade coletiva ou mesmo nos pequenos acontecimentos que fazem parte da rotina. Por essa razão, pensar a inclusão nessa etapa significa reconhecer que todas as crianças precisam encontrar condições para participar, aprender e sentir que pertencem ao espaço educativo.

Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa responsabilidade ganha características particulares. Cada criança apresenta uma maneira própria de se comunicar, interagir, demonstrar interesses e responder aos estímulos do ambiente. Algumas utilizam a fala para expressar desejos e sentimentos, enquanto outras recorrem a gestos, imagens, movimentos, expressões faciais ou recursos de comunicação alternativa. Existem também crianças que necessitam de maior previsibilidade nas atividades, apresentam sensibilidades sensoriais ou encontram dificuldades em determinadas situações de interação social. Essas características não devem ser compreendidas como impedimentos absolutos à aprendizagem, mas como aspectos que precisam ser considerados na organização das experiências pedagógicas.

É importante compreender que o autismo não se manifesta de maneira idêntica em todas as pessoas. O próprio termo espectro expressa essa diversidade de características e necessidades de apoio. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconheceu a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Essa compreensão reforça a necessidade de assegurar oportunidades educacionais sem discriminação, respeitando as particularidades de cada criança.

Entretanto, a presença de uma criança com TEA na sala de aula não significa, por si só, que a inclusão esteja acontecendo. É possível que ela esteja matriculada, frequente as atividades e permaneça fisicamente junto aos colegas, mas encontre dificuldades para compreender as propostas, expressar suas necessidades ou participar das brincadeiras. Nesses casos, torna-se necessário olhar para a maneira como a escola organiza seus espaços, apresenta as atividades, estabelece as relações e reconhece diferentes formas de participação.

A questão que orienta este estudo é: de que maneira as estratégias pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil podem favorecer a comunicação, a interação e a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista?

Muitas vezes, os professores demonstram disposição para acolher os estudantes com TEA, mas enfrentam dificuldades para transformar esse compromisso em ações concretas. A falta de formação específica, a ausência de materiais acessíveis, as turmas numerosas e a pouca articulação entre os profissionais podem dificultar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que contemple as diferentes necessidades de aprendizagem.

Diante dessa realidade, o objetivo geral deste artigo é analisar estratégias pedagógicas que favoreçam a comunicação, a interação e a aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretende-se compreender a importância da inclusão nessa etapa

da educação básica; identificar estratégias que contribuam para a participação das crianças nas experiências escolares; discutir o papel do professor na mediação das aprendizagens; e refletir sobre a importância da parceria entre escola, família e profissionais que acompanham a criança.

A discussão parte do entendimento de que incluir não significa exigir que a criança se adapte sozinha a um modelo de ensino previamente estabelecido. Significa, sobretudo, que a escola precisa estar preparada para reconhecer diferentes possibilidades de desenvolvimento e construir caminhos para que cada criança participe de maneira significativa.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO DE APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação inclusiva está fundamentada no reconhecimento de que todas as crianças possuem direito à educação, independentemente de suas características individuais, condições de desenvolvimento ou necessidades específicas de apoio. Esse princípio exige que as instituições educativas assumam a responsabilidade de organizar ambientes que respeitem as diferenças e ofereçam oportunidades reais de aprendizagem. Não se trata apenas de permitir o acesso à escola, mas de assegurar condições para que cada estudante participe das experiências e seja reconhecido como integrante da comunidade escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, estabelece que a educação constitui um direito da pessoa com deficiência e deve ocorrer em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida. O documento também determina a eliminação de barreiras que possam comprometer o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem (Brasil, 2015). Essa perspectiva demonstra que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente à criança ou à família, pois envolve também a organização institucional, a formação dos profissionais e a qualidade das práticas pedagógicas.

Na Educação Infantil, esse compromisso precisa estar presente desde o planejamento das experiências. A Base Nacional Comum Curricular estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes dessa etapa, assegurando às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Esses direitos não devem ser compreendidos como experiências destinadas apenas às crianças que conseguem acompanhar as atividades da maneira convencional. Pelo contrário, precisam ser garantidos por meio de diferentes possibilidades de acesso, comunicação e participação.

Mantoan (2015) contribui para essa discussão ao defender uma transformação das concepções e práticas escolares, de modo que as diferenças não sejam tratadas como justificativa para separar os estudantes. A inclusão exige mudanças na maneira de compreender o ensino e na forma como a escola responde à diversidade presente nas salas de aula. Isso significa abandonar a expectativa de que todas as crianças aprendam no mesmo ritmo e expressem seus conhecimentos de maneira semelhante.

No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa reflexão é especialmente necessária, pois cada criança apresenta maneiras próprias de demonstrar interesse, compreender orientações e participar das experiências escolares. Reconhecer essas manifestações permite ampliar as oportunidades de participação e valorizar as diferentes possibilidades de aprendizagem (Gunn; Delafield-Butt, 2016).

Com a inclusão não deve ser reduzida à elaboração de atividades diferentes para uma criança específica. É necessário construir propostas flexíveis, capazes de acolher diferentes formas de envolvimento e respeitar as características de cada estudante. Uma mesma experiência pode ser apresentada por meio de histórias, imagens, músicas, objetos, movimentos e brincadeiras, permitindo que cada criança encontre uma maneira de participar. Essa compreensão é reforçada por Petersson-Bloom e Holmqvist (2022), que identificam a importância das adaptações pedagógicas e da organização do ambiente escolar para favorecer a inclusão de estudantes autistas.

Essa organização também beneficia os demais estudantes, pois favorece a convivência, a cooperação e o reconhecimento das diferenças. A sala de aula passa a ser um espaço em que aprender não significa necessariamente realizar todas as tarefas da mesma maneira, mas encontrar possibilidades de construir conhecimentos em conjunto.

Assim, conhecer o TEA é importante, mas conhecer a criança é indispensável. O diagnóstico oferece informações relevantes, porém não substitui a observação pedagógica, a escuta da família e a compreensão das formas pelas quais cada estudante participa do ambiente escolar.

2.1 Estratégias pedagógicas para favorecer a comunicação, a interação e a aprendizagem

Conforme as escolhas de estratégias pedagógicas, precisa considerar os momentos em que a criança demonstra maior interesse e disposição para participar. Em vez de limitar a aprendizagem a atividades dirigidas, o professor pode aproveitar situações espontâneas de brincadeira, exploração de objetos, contação de histórias e interação com os colegas para trabalhar habilidades importantes.

Quando os objetivos pedagógicos são incorporados às experiências que fazem parte do cotidiano infantil, a aprendizagem ganha significado e acontece de maneira mais próxima da realidade da criança. Essa perspectiva é defendida por Schreibman et al. (2015), ao apresentarem a importância das intervenções naturalísticas, que integram objetivos de desenvolvimento às atividades e interações do ambiente cotidiano.

Outra ação que consiste em organizar atividades compartilhadas, nas quais os colegas também participem como parceiros nas brincadeiras e nas descobertas. Em uma construção com blocos, por exemplo, o professor pode incentivar a troca de peças, a escolha conjunta de materiais e a realização de pequenas tarefas em parceria, oferecendo apoio quando necessário.

Essas vivencias não devem obrigar a criança a interagir de uma maneira específica, mas criar oportunidades espontâneas de aproximação,

comunicação e convivência. Katz e Girolametto (2013), em estudo realizado em ambientes de Educação Infantil, identificaram avanços nas interações sociais de crianças autistas a partir de intervenções mediadas pelos colegas durante atividades lúdicas.

2.2 Comunicação como possibilidade de expressão e participação

A comunicação representa uma dimensão fundamental do desenvolvimento infantil, pois permite que a criança manifeste desejos, sentimentos, necessidades e interesses, estabelecendo relações com as pessoas e com o ambiente ao seu redor. Entretanto, comunicar-se não significa necessariamente utilizar a fala, uma vez que existem diferentes maneiras de expressar pensamentos e participar das experiências cotidianas. Sendo assim, a Educação Inclusiva, reconhecer essas possibilidades significa compreender a criança para além da linguagem oral, valorizando suas manifestações e respeitando suas formas de interação (Vygotsky, 1998).

No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a comunicação pode acontecer por meio de palavras, gestos, expressões faciais, movimentos, imagens e outros recursos. Algumas crianças utilizam a linguagem oral, enquanto outras necessitam de estratégias alternativas para expressar aquilo que desejam ou compreender determinadas informações. Por isso, é importante que professores e demais profissionais observem atentamente as manifestações de cada criança, evitando interpretar a ausência da fala como ausência de compreensão ou de interesse pelas experiências escolares (Orrú, 2012).

A utilização de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) representa uma possibilidade de ampliar a participação das crianças que apresentam dificuldades na comunicação oral. Pranchas com figuras, cartões ilustrados, símbolos, fotografias e dispositivos tecnológicos podem auxiliar na expressão de escolhas, sentimentos e necessidades. Dessa forma, esses recursos precisam ser selecionados considerando as características individuais e utilizados em diferentes situações do cotidiano, permitindo que

a criança encontre maneiras de se comunicar com maior autonomia (Beukelman; Mirenda, 2013).

Nesse processo, o professor precisa compreender que a comunicação também depende das oportunidades oferecidas pelo ambiente escolar. Quando a criança encontra adultos que observam suas manifestações, respeitam seu tempo de resposta e demonstram interesse pelo que ela deseja expressar, torna-se possível construir relações mais significativas. Essa ação de escuta, nesse sentido, não acontece somente quando existe uma resposta verbal, mas também quando o educador reconhece gestos, movimentos, expressões e outras formas de manifestação infantil (Vygotsky, 1998).

2.3 Estratégias pedagógicas para favorecer a comunicação, a interação e a aprendizagem

A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige planejamento e conhecimento sobre as necessidades de cada criança. Não basta disponibilizar brinquedos, imagens ou atividades diferenciadas sem compreender quais experiências de aprendizagem se pretende favorecer.

O professor precisa observar os interesses dos estudantes, identificar as possibilidades de participação e organizar propostas que permitam diferentes maneiras de explorar, compreender e construir conhecimentos. Essa perspectiva considera que a aprendizagem acontece nas relações sociais e nas experiências mediadas, atribuindo ao educador um papel importante na organização das situações educativas (Vygotsky, 1998).

Entre as possibilidades pedagógicas estão as atividades com histórias ilustradas, músicas, jogos, objetos concretos e materiais relacionados aos interesses das crianças. Uma proposta de contação de histórias, por exemplo, pode envolver imagens, personagens, objetos e movimentos, permitindo que cada estudante participe de acordo com suas possibilidades. O processo educativo mais significativo, pois aproximam os conteúdos das vivências infantis e favorecem diferentes formas de envolvimento. Kishimoto (2011) destaca o papel das brincadeiras e dos jogos na construção de conhecimentos e no desenvolvimento das relações sociais durante a infância.

Com as estratégias espontâneas do cotidiano para estimular a comunicação e a interação. Durante uma brincadeira com blocos de montar, por exemplo, o professor pode incentivar a escolha de peças, a troca de materiais, a construção conjunta e a expressão de preferências. Nessas situações, a aprendizagem acontece de maneira contextualizada, sem exigir que todas as crianças respondam ou participem exatamente da mesma forma. Schreibman et al. (2015) destacam a importância das intervenções naturalísticas, que integram objetivos de desenvolvimento às atividades e interações presentes nos ambientes cotidianos.

A participação dos colegas também pode contribuir para ampliar as experiências de convivência e aprendizagem. Nas brincadeiras coletivas, o professor pode organizar situações de cooperação, incentivar pequenas parcerias e favorecer a aproximação entre as crianças, respeitando seus interesses e seu tempo de interação. O objetivo não é obrigar o estudante autista a estabelecer contato de determinada maneira, mas criar oportunidades para que as relações aconteçam naturalmente. Estudos sobre intervenções mediadas por pares apontam contribuições dessas estratégias para ampliar as interações sociais de crianças autistas em contextos de Educação Infantil (Katz; Girolametto, 2013).

2.4 Organização da rotina, do ambiente e das experiências lúdicas

A organização da rotina constitui uma estratégia importante para favorecer a segurança, a participação e a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente daquelas que apresentam necessidade de maior previsibilidade. Na Educação Infantil, o cotidiano envolve diferentes momentos, como chegada, acolhida, brincadeiras, alimentação, higiene, descanso e atividades pedagógicas. Quando essas atitudes, são organizadas de maneira compreensível, a criança encontra melhores condições para acompanhar as atividades e compreender o que acontece ao seu redor (Mesibov; Shea; Schopler, 2005).

Uma possibilidade é utilizar quadros visuais com fotografias, figuras ou símbolos que representem a sequência das atividades. O professor pode

apresentar imagens da chegada, da roda de conversa, do lanche, da brincadeira e da contação de histórias, permitindo que a criança acompanhe cada etapa do dia. Esses recursos também podem auxiliar na compreensão de mudanças, desde que sejam apresentados com antecedência sempre que possível. A estruturação visual das atividades é uma das estratégias discutidas no modelo TEACCH, desenvolvido para favorecer a compreensão e a autonomia de pessoas autistas (Mesibov; Shea; Schopler, 2004).

A organização do espaço escolar também merece atenção, pois os sons, a iluminação, a movimentação e a quantidade de estímulos podem interferir na maneira como algumas crianças participam das atividades. Cabe ao professor observar essas manifestações e identificar quais adaptações podem tornar o ambiente mais acolhedor e acessível. A criação de um espaço tranquilo, quando necessário, pode ajudar a criança a se reorganizar, sem que isso represente afastamento permanente das experiências coletivas (Grandin e Panek 2015).

A brincadeira ocupa um lugar central na Educação Infantil, pois permite que as crianças explorem objetos, desenvolvam a imaginação, estabeleçam relações e construam conhecimentos. No caso das crianças autistas, as experiências lúdicas podem favorecer oportunidades de comunicação e aproximação com os colegas, respeitando seus interesses e suas formas de participação. Jogos, brincadeiras simbólicas e atividades com materiais concretos precisam ser planejados com intencionalidade, sem desconsiderar a liberdade e a espontaneidade próprias do brincar (Kishimoto, 2011).

Nesse processo, o professor pode ampliar gradualmente as possibilidades de participação, começando por atividades de interesse da criança e introduzindo novas experiências conforme suas respostas. Uma brincadeira com blocos de montar, por exemplo, pode começar com a exploração individual dos objetos e, posteriormente, envolver a construção conjunta com um colega. Histórias ilustradas, músicas, jogos de encaixe, pintura e atividades com diferentes materiais também podem favorecer a aprendizagem (Schreibman et al., 2015).

Cunha (2013) destaca a importância de conhecer o estudante, valorizar suas potencialidades e organizar práticas pedagógicas que considerem suas particularidades. Além disso, as intervenções realizadas em situações naturais de brincadeira e interação podem favorecer o desenvolvimento de habilidades importantes na infância

Portanto, essas práticas educativas que considerem as características do estudante com autismo e valorizem suas possibilidades de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a ludicidade não deve ser entendida como um recurso utilizado apenas para ocupar o tempo, mas como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

2.5 Interação social e aprendizagem entre pares

A convivência com outras crianças representa uma oportunidade importante para o desenvolvimento da comunicação, da socialização e da aprendizagem na Educação Infantil. Nas brincadeiras e atividades coletivas, as crianças aprendem a compartilhar materiais, observar comportamentos, expressar escolhas e construir relações. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas experiências precisam ser organizadas de maneira acolhedora, respeitando seus interesses e suas diferentes formas de participação (Vygotsky, 1998).

Uma estratégia prática consiste em organizar brincadeiras em pequenos grupos, utilizando materiais que despertem o interesse das crianças. Durante uma construção com blocos, por exemplo, o professor pode incentivar a troca de peças, a escolha conjunta de materiais e a participação de cada estudante na montagem de uma estrutura. A criança autista pode participar inicialmente observando, escolhendo objetos, realizando pequenas ações ou compartilhando materiais com os colegas.

Camargo e Bosa (2012) ressaltam a importância das relações sociais e das condições de participação para a inclusão escolar de crianças com autismo. O importante é ampliar gradualmente as oportunidades de interação, sem transformar o contato social em uma exigência.

A mediação do professor também é essencial para favorecer relações de respeito e cooperação entre os estudantes. Por meio de jogos compartilhados, atividades em duplas e brincadeiras cooperativas, o educador pode incentivar atitudes de acolhimento, demonstrando que existem diferentes maneiras de brincar, comunicar-se e aprender.

Estudos de Katz e Girolametto (2013) demonstram contribuições das intervenções mediadas por pares para ampliar as oportunidades de interação social de crianças autistas em ambientes de Educação Infantil. Para tanto, essas experiências não devem atribuir aos colegas a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança autista, mas proporcionar oportunidades de convivência e construção de vínculos.

Portanto, promover a interação social significa reconhecer que nem todas as crianças demonstram envolvimento da mesma maneira. Algumas podem participar por meio da fala, enquanto outras expressam interesse ao compartilhar um brinquedo, imitar uma ação, aceitar a presença de um colega ou permanecer envolvidas em uma atividade conjunta. Cabe ao professor observar essas manifestações e planejar experiências que favoreçam a participação de todos, compreendendo que a inclusão acontece quando cada criança encontra espaço para estabelecer relações e aprender com os outros (Odom et al., 2010).

2.6 Desafios e possibilidades para a efetivação da inclusão

O professor ocupa uma posição fundamental no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois acompanha suas experiências, observa suas manifestações e organiza situações que favorecem a comunicação, a interação e a aprendizagem. Entretanto, incluir não significa apenas receber a criança na sala de aula, mas reconhecer suas particularidades e construir condições para que participe efetivamente das atividades escolares. Essa responsabilidade exige práticas pedagógicas planejadas, sensibilidade e compreensão das diferentes formas de desenvolvimento infantil (Mantoan, 2003).

Nesse contexto, a formação continuada assume grande importância, pois permite que os professores ampliem seus conhecimentos sobre o autismo, conheçam estratégias de comunicação, identifiquem barreiras à participação e reflitam sobre suas próprias práticas. A formação não deve ficar restrita a palestras ou informações teóricas, mas precisa dialogar com os desafios encontrados diariamente na escola. Nóvoa (2009) destaca a importância de uma formação docente construída a partir da reflexão sobre a prática profissional e das experiências compartilhadas entre educadores.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda apresenta desafios no cotidiano escolar, principalmente em relação à formação dos professores, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à organização do planejamento. Muitas vezes, o educador deseja desenvolver um trabalho inclusivo, mas não encontra orientação ou apoio suficientes para atender às diferentes necessidades da turma. Por isso, a inclusão precisa ser compreendida como uma responsabilidade de toda a instituição, e não apenas do professor (Mantoan, 2003).

Outro desafio está relacionado à compreensão das diferentes formas de comunicação e participação. Quando a escola considera somente a fala ou a realização de atividades dela por todas as crianças, pode deixar de reconhecer importantes manifestações de aprendizagem. É necessário observar os gestos, as escolhas, os interesses e as iniciativas de cada estudante, oferecendo oportunidades para que todos participem das experiências escolares (Orrú, 2012).

Como possibilidade de avanço, a escola pode organizar rotinas visuais, adaptar materiais, utilizar brincadeiras, desenvolver atividades em pequenos grupos e oferecer diferentes formas de expressão. Também é importante promover reuniões entre os professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenação pedagógica e famílias, buscando soluções para as situações vivenciadas no cotidiano. Essas ações precisam considerar as características de cada criança e os objetivos de aprendizagem da Educação Infantil (Brasil, 2008; Brasil, 2009).

Portanto, construir uma escola inclusiva exige compromisso, acolhimento e disposição para transformar práticas que dificultam a participação infantil. Mais do que oferecer atividades diferentes, é necessário garantir que cada criança tenha oportunidades de brincar, aprender, conviver e desenvolver suas potencialidades. A inclusão acontece quando a escola reconhece as diferenças como parte da vida humana e organiza suas práticas para que todas as crianças tenham seu espaço respeitado (Carvalho, 2004).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a educação inclusiva na Educação Infantil exige muito mais do que a garantia de matrícula e permanência da criança com Transtorno do Espectro Autista na escola regular. É necessário construir condições para que ela participe das experiências, estabeleça relações, expresse suas necessidades e tenha oportunidades reais de aprendizagem.

As estratégias pedagógicas discutidas demonstram que a comunicação, a interação e a aprendizagem estão relacionadas à maneira como o ambiente educativo é organizado. Recursos visuais, comunicação alternativa e ampliada, brincadeiras, atividades adaptadas, organização da rotina e mediação entre pares podem favorecer a participação das crianças, desde que sejam escolhidos de acordo com suas características e necessidades.

Também foi possível compreender que não existe uma estratégia única capaz de atender a todas as crianças com TEA. Cada uma apresenta uma trajetória própria, com diferentes formas de expressão, interesses e necessidades de apoio. Por isso, o planejamento docente precisa ser flexível e fundamentado na observação cotidiana, evitando comparações e expectativas padronizadas.

A atuação do professor envolve não apenas a escolha de atividades, mas a construção de relações de confiança, o reconhecimento das manifestações da criança e a identificação das barreiras que dificultam sua

participação. Entretanto, essa responsabilidade precisa ser compartilhada com a gestão escolar, os profissionais do AEE, as famílias e os demais integrantes da comunidade educativa.

A formação continuada também se apresenta como uma necessidade permanente. Conhecer o TEA, estudar estratégias pedagógicas e compartilhar experiências contribui para que os profissionais desenvolvam práticas mais conscientes e coerentes com os princípios da educação inclusiva. Entretanto, a formação precisa estar acompanhada de condições institucionais que permitam transformar o conhecimento em ações concretas.

Por isso, favorecer a comunicação, a interação e a aprendizagem de crianças com TEA significa reconhecer que existem diferentes maneiras de participar do mundo e construir conhecimentos. Uma criança pode demonstrar o que sabe por meio de uma palavra, de um gesto, de uma imagem, de uma escolha ou de uma brincadeira. Cabe à escola ampliar seu olhar para perceber essas manifestações e transformá-las em oportunidades educativas.

Assim, mais do que adaptar uma atividade ou disponibilizar um recurso, incluir é compreender que toda criança tem algo a comunicar, possibilidades a desenvolver e experiências que merecem ser valorizadas. Quando a escola se organiza para acolher essas diferenças, a inclusão deixa de ser apenas um princípio registrado nos documentos e passa a fazer parte das relações e das práticas vividas diariamente.

REFERÊNCIAS

BEUKELMAN, David R.; MIRENDA, Pat. Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs. 4. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2013. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/nlmcatalog/101582506. Acesso em: 20 nov. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 20 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 20 nov. 2026.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000300007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/cJXjLQ4GKVsjN6J57VTyvBq/?lang=pt. Acesso em: 20 nov. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004. Disponível em: https://bds.unb.br/handle/123456789/143. Acesso em: 20 nov. 2026.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017. Disponível em: https://wakeditora.com.br/produto/autismo-e-inclusao/. Acesso em: 20 nov. 2026.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. O cérebro autista: pensando através do espectro. Tradução de Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2015.

Disponível em: https://www.record.com.br/products/o-cerebro-autista. Acesso em: 20 nov. 2026.

GUNN, Kerry C. M.; DELAFIELD-BUTT, Jonathan T. Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: a review of evidence for best practice. Review of Educational Research, v. 86, n. 2, p. 408-430, 2016. DOI: https://doi.org/10.3102/0034654315604027. Acesso em: 20 nov. 2026.

KATZ, Esther; GIROLAMETTO, Luigi. Peer-mediated intervention for preschoolers with ASD implemented in early childhood education settings. Topics in Early Childhood Special Education, v. 33, n. 3, p. 133-143, 2013. DOI: https://doi.org/10.1177/0271121413484972. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0271121413484972. Acesso em: 20 nov. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://bdbconsultakoha.cultura.gov.br/cgi-bin/koha/opac-MARCdetail.pl?biblionumber=8897. Acesso em: 20 nov. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: https://bibliotecacircula.prefeitura.sp.gov.br/pesquisa/titulo.jsf?codigo=137541. Acesso em: 20 nov. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015. Disponível em: https://ria.ufpa.br/jspui/handle/prefix/108. Acesso em: 20 nov. 2026.

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria; SCHOPLER, Eric. The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Springer, 2004. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-306-48647-0. Disponível em: https://link.springer.com/book/10.1007/978-0-306-48647-0. Acesso em: 20 nov. 2026.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/projeto-integrador/professores-imagens-do-futuro-presente/. Acesso em: 20 nov. 2026.

ODOM, Samuel L.; COLLET-KLINGENBERG, Lana; ROGERS, Sally J.; HATTON, Deborah D. Evidence-based practices in interventions for children and youth

with autism spectrum disorders. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, v. 54, n. 4, p. 275-282, 2010. DOI: https://doi.org/10.1080/10459881003785506. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10459881003785506. Acesso em: 20 nov. 2026.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Disponível em: https://wakeditora.com.br/produto/autismo-linguagem-e-educacao/. Acesso em: 20 nov. 2026.

PETERSSON-BLOOM, Linda; HOLMQVIST, Mona. Strategies in supporting inclusive education for autistic students: a systematic review of qualitative research results. Autism & Developmental Language Impairments, v. 7, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/23969415221123429. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/23969415221123429. Acesso em: 20 nov. 2026.

SCHREIBMAN, Laura et al. Naturalistic developmental behavioral interventions: empirically validated treatments for autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 45, p. 2411-2428, 2015. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4513196/. Acesso em: 20 nov. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: https://bds.unb.br/handle/123456789/655. Acesso em: 20 nov. 2026.

COTAS PARA PESSOAS TRANS NAS UNIVERSIDADES E A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A IMPORTÂNCIA PARA A CIDADANIA E A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Cícero Pereira Batista[2]

RESUMO

A inclusão de pessoas trans no ensino superior brasileiro constitui temática de elevada relevância jurídica, social e constitucional, especialmente diante das históricas práticas de exclusão estrutural enfrentadas por essa população no acesso à educação formal. Nesse contexto, as políticas afirmativas voltadas à reserva de vagas para pessoas trans nas universidades públicas emergem como instrumentos de concretização da igualdade material, da dignidade da pessoa humana e da justiça social. O presente estudo objetiva analisar a implementação das cotas para pessoas trans no ensino superior brasileiro sob a perspectiva do Direito Constitucional, dos Direitos Humanos e das políticas públicas inclusivas, examinando seus fundamentos jurídicos, impactos sociais e desafios institucionais. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentando-se em artigos científicos publicados em periódicos Qualis A, além de livros, teses, dissertações, jurisprudências e estudos acadêmicos produzidos entre os anos de 2018 e 2025. Verifica-se que a população trans permanece submetida a índices alarmantes de evasão escolar, vulnerabilidade econômica e exclusão universitária, circunstância que legitima a adoção de ações afirmativas específicas destinadas à democratização do acesso ao ensino superior. Ademais, constata-se que a implementação das cotas trans transcende a mera dimensão educacional, constituindo importante mecanismo de promoção da cidadania, reconhecimento identitário e efetivação dos direitos fundamentais. O estudo conclui que a inclusão universitária da população trans representa instrumento indispensável para o enfrentamento das desigualdades estruturais historicamente reproduzidas pela sociedade brasileira.

Palavras-chave: Diversidade de Gênero. Ações Afirmativas. Vulnerabilidade Social. Democratização Educacional. Justiça Distributiva.

ABSTRACT

The inclusion of transgender people in Brazilian higher education is a topic of high legal, social, and constitutional relevance, especially given the historical practices of structural exclusion faced by this population in accessing formal education. In this context, affirmative action policies aimed at reserving places for transgender people in public universities emerge as instruments for achieving material equality, human dignity, and social justice. This study

[2] **Graduação**: em Licenciatura em Filosofia. Faculdade Católica de Anápolis, FCA, Brasil. **Graduação**: em Medicina - Faculdades Integradas da União Educacional do Planalto Central. **Especialização**: em Psicanálise e Sexologia pela Faculdade Dynamus de Campinas - FADYC (2023). **Pós-graduando**: em Saúde Mental pela Faculdades Integradas (AVM). **Mestrado**: em Ciências Jurídicas. Facultad Interamericana de Ciências Sociales, FICS, Paraguai. **Doutorado** em Salud Pública. Facultad Interamericana de Ciências Sociales, FICS, Paraguai.

aims to analyze the implementation of quotas for transgender people in Brazilian higher education from the perspective of Constitutional Law, Human Rights, and inclusive public policies, examining their legal foundations, social impacts, and institutional challenges. This research employs a qualitative approach, of a bibliographic and documentary nature, based on scientific articles published in Qualis A journals, as well as books, theses, dissertations, case law, and academic studies produced between 2018 and 2025. It is observed that the trans population remains subject to alarming rates of school dropout, economic vulnerability, and university exclusion, a circumstance that legitimizes the adoption of specific affirmative action policies aimed at democratizing access to higher education. Furthermore, it is found that the implementation of trans quotas transcends the mere educational dimension, constituting an important mechanism for promoting citizenship, identity recognition, and the realization of fundamental rights. The study concludes that the university inclusion of the trans population represents an indispensable instrument for confronting the structural inequalities historically reproduced by Brazilian society.

Keywords: Gender Diversity. Affirmative Action. Social Vulnerability. Educational Democratization. Distributive Justice.

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui direito fundamental social assegurado constitucionalmente, representando instrumento indispensável para promoção da dignidade humana, redução das desigualdades e consolidação da cidadania democrática. Entretanto, a concretização material desse direito permanece profundamente desigual no contexto brasileiro, especialmente para grupos historicamente marginalizados em razão de raça, classe, orientação sexual e identidade de gênero. Entre tais grupos, a população trans ocupa posição de extrema vulnerabilidade social, enfrentando reiteradas práticas de discriminação institucional, exclusão escolar e negação de oportunidades educacionais ao longo de sua trajetória existencial (SCOTE; GARCIA, 2020).

A marginalização educacional das pessoas trans decorre de múltiplos fatores estruturais relacionados à transfobia socialmente institucionalizada. A evasão escolar precoce, frequentemente motivada por violência simbólica, agressões físicas, rejeição familiar e ausência de políticas inclusivas, contribui para o afastamento dessa população dos espaços formais de ensino.

Como consequência, observa-se significativa sub-representação de pessoas trans nas universidades brasileiras, revelando cenário de exclusão incompatível com os princípios constitucionais da igualdade material e da dignidade da pessoa humana (VIEIRA; ZANON, 2023).

Nesse contexto, as políticas afirmativas direcionadas à população trans passaram a ocupar posição central nos debates acadêmicos e jurídicos relacionados à democratização do ensino superior. As cotas trans surgem como mecanismos de discriminação positiva destinados à compensação das desigualdades historicamente reproduzidas pelo sistema social brasileiro. Tais medidas buscam ampliar o acesso universitário de indivíduos submetidos a processos contínuos de exclusão educacional e marginalização econômica, promovendo inclusão social e reconhecimento da diversidade humana (SANTO, 2014; LUZ, 2024).

O Direito Constitucional brasileiro oferece sólido fundamento jurídico para implementação de ações afirmativas voltadas à população trans. A Constituição Federal de 1988 consagra os princípios da igualdade substancial, da não discriminação e da promoção do bem de todos sem preconceitos relacionados à origem, raça, sexo ou quaisquer outras formas de discriminação. Sob essa perspectiva, as cotas universitárias destinadas às pessoas trans configuram instrumentos legítimos de efetivação dos direitos fundamentais e de redução das desigualdades sociais historicamente consolidadas (PEREIRA, 2018).

A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal também contribuiu significativamente para consolidação da proteção jurídica da população trans no Brasil. O reconhecimento do direito à identidade de gênero, da alteração de prenome e gênero no registro civil independentemente de cirurgia de redesignação sexual, bem como a criminalização da transfobia por equiparação ao crime de racismo, demonstram avanço jurisprudencial relevante na tutela dos direitos fundamentais dessa população vulnerabilizada (BRASIL, STF, ADO 26, 2019).

Além do aspecto jurídico, a inclusão universitária das pessoas trans possui relevante dimensão cidadã. O ingresso no ensino superior amplia oportunidades profissionais, promove reconhecimento social, fortalece vínculos comunitários e contribui para ruptura dos ciclos históricos de marginalização econômica e violência estrutural. Assim, a presença de pessoas trans nos espaços acadêmicos não apenas democratiza o acesso educacional, mas também fortalece a pluralidade epistemológica e o respeito à diversidade nos ambientes universitários (PIZA DUARTE *et al.,* 2025).

Entretanto, a implementação das cotas trans também desperta controvérsias jurídicas e sociais relacionadas aos critérios de acesso, mecanismos de autodeclaração e limites constitucionais das ações afirmativas. Parte da doutrina questiona a constitucionalidade de determinadas modalidades de reserva de vagas, enquanto outros estudiosos defendem a necessidade de ampliação das políticas inclusivas diante da profunda vulnerabilidade social enfrentada pela população trans no Brasil. Tal debate evidencia a complexidade jurídica e política da temática (MARTINS, 2024).

Diante desse cenário, o presente estudo objetiva analisar criticamente a política de cotas para pessoas trans nas universidades brasileiras e sua relevância para promoção da cidadania, inclusão social e efetivação dos direitos fundamentais. Busca-se compreender os fundamentos jurídicos das ações afirmativas voltadas à diversidade de gênero, bem como os impactos sociais decorrentes da inclusão universitária da população trans no contexto contemporâneo brasileiro (NUNES; SANTOS, 2022).

2. METODOLOGIA

A presente investigação científica adotou abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando-se do método dedutivo para análise da política de cotas destinadas à população trans no ensino superior brasileiro e sua repercussão na efetivação da cidadania e dos direitos fundamentais. A

escolha pela pesquisa qualitativa decorre da necessidade de examinar fenômenos sociais complexos relacionados à exclusão educacional, discriminação estrutural e reconhecimento identitário, compreendendo a inclusão universitária como processo jurídico, político e social multifacetado.

O método dedutivo foi empregado a partir da análise dos princípios constitucionais gerais relacionados à igualdade material, dignidade humana e justiça social, permitindo posterior exame das políticas afirmativas direcionadas às pessoas trans no âmbito universitário. A investigação partiu das normas constitucionais e dos tratados internacionais de direitos humanos para compreensão das medidas inclusivas implementadas pelas instituições públicas de ensino superior no Brasil contemporâneo (SEVERINO, 2021).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa fundamentou-se predominantemente em revisão bibliográfica e documental. Foram analisados artigos científicos publicados em periódicos classificados como Qualis A nas áreas do Direito, Educação e Ciências Sociais, além de livros jurídicos, teses, dissertações, monografias, jurispridências e produções acadêmicas produzidas entre os anos de 2018 e 2025. Também foram examinadas decisões judiciais, resoluções universitárias e documentos institucionais relacionados às ações afirmativas voltadas à diversidade de gênero.

A pesquisa documental contemplou análise da Constituição Federal de 1988, tratados internacionais de direitos humanos, resoluções do Conselho Nacional de Educação, normativas universitárias e decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal relacionadas à identidade de gênero, igualdade substancial e proteção da população trans. A investigação jurisprudencial permitiu examinar a evolução interpretativa do ordenamento jurídico brasileiro acerca da proteção constitucional conferida às minorias vulnerabilizadas.

A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa nas plataformas Google Acadêmico, SciELO, Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira

de Teses e Dissertações (BDTD), Revista Direitos Fundamentais & Justiça, Revista Estudos Feministas, Revista Brasileira de Políticas Públicas, Revista Gênero, Revista Direito GV e demais periódicos científicos especializados em direitos humanos, diversidade de gênero e educação superior, além de livros e sites jurídicos.

O lapso temporal adotado compreendeu produções acadêmicas e jurisprudenciais publicadas entre os anos de 2012 e 2025, considerando-se a intensificação dos debates jurídicos e institucionais relacionados às políticas afirmativas voltadas à população trans nas universidades brasileiras nesse período. Excepcionalmente, foram utilizadas obras doutrinárias anteriores ao recorte temporal estabelecido quando indispensáveis à fundamentação teórica e histórica da pesquisa, especialmente no tocante aos direitos fundamentais, teoria da igualdade material e ações afirmativas.

Os critérios de inclusão abrangeram artigos científicos publicados em revistas com avaliação Qualis A, obras doutrinárias reconhecidas na área jurídica e educacional, teses e dissertações relacionadas à inclusão da população trans no ensino superior, além de jurisprudências pertinentes proferidas pelo Supremo Tribunal Federal, Superior Tribunal de Justiça e tribunais federais brasileiros. Foram selecionados exclusivamente materiais científicos que apresentassem pertinência temática direta com ações afirmativas, identidade de gênero, cidadania, diversidade sexual, políticas públicas educacionais e inclusão universitária.

Por sua vez, os critérios de exclusão compreenderam trabalhos sem fundamentação científica consistente, produções desprovidas de pertinência temática com o objeto da pesquisa, artigos duplicados nas bases consultadas, materiais sem identificação autoral confiável, textos opinativos sem rigor metodológico e publicações não compatíveis com os objetivos da investigação acadêmica. Também foram excluídas fontes sem credibilidade institucional ou desatualizadas em relação às transformações normativas e jurisprudenciais ocorridas no período delimitado.

A análise dos dados ocorreu mediante técnica de interpretação hermenêutico-jurídica e análise de conteúdo, permitindo exame crítico das políticas afirmativas destinadas à população trans sob a perspectiva constitucional, social e educacional. Buscou-se identificar convergências doutrinárias, controvérsias jurídicas e impactos institucionais relacionados à implementação das cotas trans nas universidades brasileiras, considerando os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, igualdade substancial, pluralismo e não discriminação.

A pesquisa observou ainda, rigorosamente os princípios éticos da produção científica, especialmente quanto à utilização de fontes confiáveis, vedação ao plágio acadêmico e correta atribuição das ideias aos respectivos autores. Todas as citações e referências foram estruturadas conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), assegurando credibilidade científica, rastreabilidade documental e autenticidade metodológica ao estudo desenvolvido.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 O Direito à educação e a exclusão histórica da população Trans no Brasil

A educação constitui direito fundamental indispensável à concretização da cidadania democrática e à promoção da igualdade social no Estado Constitucional contemporâneo. A Constituição Federal de 1988 elevou o acesso educacional à condição de direito social fundamental, impondo ao poder público o dever de assegurar ensino inclusivo, plural e universalizado. Entretanto, a efetividade material desse direito permanece profundamente limitada para determinados grupos historicamente marginalizados, especialmente para pessoas trans submetidas a processos estruturais de discriminação e invisibilização social (CURY, 2008).

A população trans brasileira encontra-se entre os segmentos sociais mais vulnerabilizados no contexto nacional, enfrentando elevados índices de

evasão escolar, violência institucional e exclusão educacional (SANTO, 2014). Diversos estudos demonstram que a transfobia estrutural presente nos ambientes escolares produz afastamento precoce das pessoas trans das instituições de ensino, comprometendo significativamente suas oportunidades de ascensão acadêmica e profissional. A ausência de políticas educacionais inclusivas contribui para perpetuação do ciclo histórico de marginalização social vivenciado por essa população (VELOSO *et al., 2025*).

O Supremo Tribunal Federal, ao julgar conjuntamente a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n.° 26/DF e o Mandado de Injunção n.° 4733/DF, reconheceu a mora legislativa do Congresso Nacional quanto à edição de norma penal específica destinada à repressão da homotransfobia e da transfobia. A Corte Suprema entendeu que a ausência de legislação protetiva configurava omissão inconstitucional incompatível com os princípios da dignidade da pessoa humana, igualdade material e proteção das minorias vulnerabilizadas. Em razão disso, o STF determinou a aplicação da Lei n.° 7.716/1989 (Lei do Racismo) às condutas discriminatórias praticadas contra pessoas LGBTQIA+, inclusive pessoas trans, até que o Poder Legislativo editasse norma específica sobre a matéria.

No acórdão, o Ministro Celso de Mello afirmou que a transfobia constitui forma contemporânea de discriminação estrutural incompatível com a ordem constitucional inaugurada pela Constituição Federal de 1988. A decisão enfatizou que a liberdade religiosa e a liberdade de expressão não podem servir de fundamento para práticas discriminatórias ou discursos de ódio voltados à exclusão social de pessoas trans. O STF consolidou entendimento segundo o qual o Estado possui dever constitucional de proteção ativa das minorias vulneráveis diante de práticas históricas de violência e marginalização social:

> [...] Até que sobrevenha legislação emanada do Congresso Nacional destinada a implementar os mandados de criminalização definidos nos incisos XLI e XLII do art. 5° da Constituição da República, as condutas homofóbicas e transfóbicas, reais ou supostas, enquadram-se nos crimes previstos na Lei n° 7.716/1989." BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão

> n.° 26/DF e Mandado de Injunção n.° 4733/DF. Relator: Min. Celso de Mello. Tribunal Pleno, julgado em 13 jun. 2019).

O Recurso Extraordinário n.° 670.422/RS constituiu marco paradigmático na proteção constitucional da identidade de gênero no Brasil. O Supremo Tribunal Federal reconheceu o direito das pessoas trans à alteração do prenome e da classificação de gênero diretamente no registro civil, independentemente de cirurgia de redesignação sexual, laudos médicos ou decisão judicial. A Corte compreendeu que a identidade de gênero integra os direitos fundamentais da personalidade, vinculando-se diretamente à dignidade humana, à intimidade, à liberdade individual e ao livre desenvolvimento existencial.

Durante o julgamento, o STF afirmou que o Estado não possui legitimidade para impor modelos identitários compulsórios incompatíveis com a autodeterminação individual. A decisão também reconheceu que a permanência de registros civis incompatíveis com a identidade de gênero da pessoa trans produz sofrimento psíquico, exclusão social e limitação do exercício pleno da cidadania. O precedente consolidou importante avanço jurisprudencial no reconhecimento jurídico das identidades trans no ordenamento constitucional brasileiro:

> [...] O transgênero tem direito fundamental subjetivo à alteração de seu prenome e de sua classificação de gênero no registro civil, não se exigindo nada além da manifestação de vontade do indivíduo.'' (BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário n.° 670.422/RS. Relator: Min. Dias Toffoli. Tribunal Pleno, julgado em 15 ago. 2018).

Nesta decisão, o STF reconheceu o direito de pessoas trans alterarem diretamente nome e gênero no registro civil sem necessidade de laudos médicos ou procedimento cirúrgico. O julgamento consolidou entendimento de que a identidade de gênero integra os direitos fundamentais da personalidade e reforçou a proteção constitucional da autodeterminação individual.

Na Ação Direta de Inconstitucionalidade n.° 4275/DF, o Supremo Tribunal Federal reafirmou a proteção constitucional da identidade de gênero ao reconhecer a possibilidade de alteração do prenome e do gênero no registro civil sem necessidade de cirurgia de redesignação sexual ou autorização judicial. O julgamento representou importante ruptura com concepções patologizantes historicamente impostas às pessoas trans, consolidando entendimento segundo o qual a identidade de gênero constitui expressão legítima da autonomia privada e da dignidade humana.

A Corte entendeu que a autodeterminação identitária representa manifestação essencial dos direitos da personalidade e não pode ser condicionada à realização de procedimentos médicos invasivos. O acórdão também reconheceu que o reconhecimento estatal da identidade de gênero contribui para redução da marginalização social e fortalecimento da cidadania das pessoas trans no Brasil contemporâneo:

> [...] A identidade de gênero é manifestação da própria personalidade da pessoa humana e, como tal, cabe ao Estado apenas reconhecê-la, nunca a constituir.'' (BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade n.° 4275/DF. Relator: Min. Marco Aurélio. Tribunal Pleno, julgado em 1 mar. 2018).

A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.° 186/DF representou importante precedente constitucional relacionado à legitimidade das ações afirmativas no Brasil. Embora o caso tratasse especificamente das cotas raciais na Universidade de Brasília, os fundamentos jurídicos fixados pelo Supremo Tribunal Federal passaram a sustentar constitucionalmente outras modalidades de reserva de vagas destinadas a grupos historicamente vulnerabilizados, incluindo pessoas trans no ensino superior.

O STF reconheceu que a igualdade material exige adoção de medidas concretas voltadas à superação das desigualdades estruturais reproduzidas historicamente pela sociedade brasileira. A decisão consolidou entendimento segundo o qual as políticas afirmativas não violam o princípio da isonomia, mas constituem instrumentos legítimos de justiça distributiva e inclusão

social. Tal precedente tornou-se amplamente utilizado na fundamentação jurídica das cotas trans implementadas por universidades públicas brasileiras:

> [...] As políticas de ação afirmativa revelam-se compatíveis com o princípio constitucional da igualdade material.'' (BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.° 186/DF. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Tribunal Pleno, julgado em 26 abr. 2012).

A exclusão educacional das pessoas trans decorre não apenas de práticas explícitas de violência física e psicológica, mas também de mecanismos institucionais sutis de silenciamento identitário. A recusa ao reconhecimento do nome social, a ausência de formação docente sobre diversidade de gênero e a reprodução de discursos discriminatórios nos ambientes escolares configuram fatores determinantes para o abandono escolar dessa população vulnerável. Tal realidade evidencia a insuficiência histórica das políticas públicas educacionais brasileiras no enfrentamento da transfobia estrutural (XAVIER; VIANNA, 2023).

O direito à educação, enquanto prerrogativa fundamental de natureza social, deve ser interpretado em consonância com os princípios constitucionais da dignidade humana, igualdade substancial e não discriminação. Nesse contexto, o Estado possui obrigação jurídica de implementar medidas concretas destinadas à eliminação das barreiras institucionais que impedem o acesso igualitário da população trans ao ensino formal. A omissão estatal diante da exclusão educacional dessa coletividade representa violação direta aos compromissos constitucionais e internacionais assumidos pelo Brasil no âmbito da proteção dos direitos humanos (PIOVESAN, 2023).

A marginalização educacional da população trans também produz graves impactos econômicos e laborais. A ausência de qualificação acadêmica frequentemente conduz indivíduos trans à informalidade, ao desemprego estrutural e à vulnerabilidade socioeconômica extrema. Nesse sentido, o acesso ao ensino superior assume papel estratégico na promoção

da inclusão social, da autonomia financeira e da ruptura dos ciclos de exclusão historicamente reproduzidos pela sociedade brasileira (LOURO, 2022).

Sob perspectiva sociológica, a exclusão universitária das pessoas trans revela a persistência de estruturas normativas cis heteronormativas que condicionam a legitimidade social à conformidade com padrões binários de gênero. As instituições educacionais historicamente reproduziram mecanismos de controle disciplinar voltados à exclusão de identidades dissidentes, dificultando o reconhecimento pleno da diversidade humana nos espaços acadêmicos. Assim, a democratização universitária demanda não apenas ampliação quantitativa do acesso, mas também transformação qualitativa das estruturas institucionais (BUTLER, 2021).

Diante desse panorama, as políticas afirmativas destinadas à população trans surgem como mecanismos jurídicos de compensação histórica voltados à democratização do ensino superior e à promoção da igualdade material. A reserva de vagas universitárias representa instrumento legítimo de enfrentamento das desigualdades estruturais reproduzidas pela transfobia social e institucional. Mais do que medida assistencial, as cotas trans constituem política pública de justiça distributiva e reconhecimento social da diversidade de gênero no âmbito educacional (FRASER, 2022).

3.2 Ações afirmativas, Direito Constitucional e Políticas Públicas de Inclusão

As ações afirmativas consolidaram-se como importantes instrumentos de promoção da igualdade substancial no constitucionalismo contemporâneo, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades históricas e estruturais. No contexto brasileiro, as políticas de reserva de vagas foram inicialmente direcionadas à população negra e indígena, expandindo-se posteriormente para outros grupos vulnerabilizados, incluindo pessoas trans submetidas à exclusão educacional sistemática. Sob perspectiva jurídica, as cotas trans fundamentam-se na

necessidade de concretização material dos princípios constitucionais da dignidade humana e da igualdade real (BARROSO, 2022).

A igualdade formal, compreendida como mera previsão abstrata de tratamento isonômico perante a lei, mostra-se insuficiente para enfrentamento das desigualdades concretamente experimentadas pela população trans brasileira. Nesse sentido, o princípio da igualdade material autoriza a adoção de medidas diferenciadas destinadas à compensação das desvantagens estruturais impostas historicamente a determinados grupos sociais vulnerabilizados. As ações afirmativas voltadas à diversidade de gênero constituem manifestação legítima dessa perspectiva constitucional inclusiva (ALEXY, 2020).

O Supremo Tribunal Federal consolidou entendimento favorável à constitucionalidade das políticas afirmativas no julgamento da ADPF 186, reconhecendo que medidas compensatórias destinadas à redução das desigualdades sociais não violam o princípio da isonomia, mas constituem instrumentos legítimos de concretização da justiça social. Embora o precedente tenha tratado especificamente das cotas raciais, seus fundamentos jurídicos possuem aplicabilidade às ações afirmativas destinadas à população trans, especialmente diante da situação de vulnerabilidade estrutural vivenciada por essa coletividade (BRASIL, STF, ADPF 186, 2012).

No âmbito das políticas públicas educacionais, diversas universidades brasileiras passaram a implementar sistemas de reserva de vagas destinados especificamente a pessoas trans. Instituições como Universidade de Brasília, Universidade Federal do Sul da Bahia e Universidade Federal da Bahia desenvolveram programas inclusivos voltados à ampliação da presença trans nos espaços acadêmicos (GONZALES JUNIOR, 2019). Essas iniciativas demonstram avanço institucional relevante na promoção da diversidade e no reconhecimento das múltiplas identidades de gênero no ensino superior brasileiro (MARTINS, 2024).

As políticas de inclusão universitária da população trans transcendem a mera dimensão quantitativa do acesso ao ensino superior. A permanência acadêmica constitui elemento igualmente fundamental para efetivação da cidadania educacional. Auxílio financeiro, políticas de permanência estudantil, acolhimento psicológico e reconhecimento do nome social configuram mecanismos indispensáveis para garantia da continuidade acadêmica das pessoas trans nas universidades brasileiras (MISKOLCI, 2023).

Além disso, a inclusão universitária da população trans produz relevantes impactos epistemológicos e culturais nas instituições de ensino superior (SANTO, 2014). A presença de sujeitos historicamente marginalizados nos espaços acadêmicos amplia a pluralidade de perspectivas científicas, fortalece debates sobre diversidade humana e contribui para desconstrução de paradigmas discriminatórios reproduzidos historicamente pela produção do conhecimento tradicional. Assim, as cotas trans também desempenham função transformadora no âmbito cultural e científico das universidades (HOOKS, 2021).

Entretanto, a implementação das políticas afirmativas voltadas às pessoas trans ainda enfrenta resistência política, jurídica e social. Discursos conservadores frequentemente questionam a legitimidade constitucional das cotas trans, alegando suposta violação ao princípio meritocrático ou inexistência de critérios objetivos para definição da identidade de gênero. Tais argumentos, contudo, desconsideram a profunda desigualdade estrutural enfrentada por essa população e ignoram a função compensatória historicamente atribuída às ações afirmativas no constitucionalismo democrático contemporâneo (MBEMBE, 2022).

Portanto, verifica-se que as políticas afirmativas destinadas à população trans constituem instrumentos juridicamente legítimos de promoção da igualdade material e democratização do ensino superior brasileiro. Fundamentadas nos princípios constitucionais da dignidade humana, justiça social e não discriminação, as cotas trans representam importante mecanismo de inclusão cidadã, reconhecimento identitário e

enfrentamento das desigualdades estruturais reproduzidas pela sociedade contemporânea (SARMENTO, 2023).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da população trans no ensino superior brasileiro representa tema de elevada relevância constitucional, social e política, especialmente diante das históricas práticas de marginalização estrutural reproduzidas pelas instituições sociais brasileiras. O presente estudo demonstrou que a exclusão educacional das pessoas trans não decorre de circunstâncias individuais isoladas, mas constitui consequência direta de mecanismos históricos de discriminação, violência simbólica e negação institucional da diversidade de gênero. Nesse cenário, as políticas afirmativas destinadas à população trans surgem como instrumentos legítimos de promoção da igualdade substancial e efetivação dos direitos fundamentais.

Verificou-se que o Direito Constitucional brasileiro oferece sólido fundamento jurídico para implementação das cotas trans nas universidades públicas, especialmente a partir dos princípios da dignidade da pessoa humana, igualdade material, pluralismo social e vedação à discriminação. A interpretação contemporânea da Constituição Federal exige atuação estatal positiva voltada à superação das desigualdades estruturais historicamente impostas às minorias vulnerabilizadas. Assim, as ações afirmativas direcionadas à diversidade de gênero revelam-se compatíveis com os compromissos constitucionais assumidos pelo Estado Democrático de Direito.

A pesquisa também evidenciou que a democratização do acesso universitário transcende a mera ampliação quantitativa das vagas acadêmicas, exigindo implementação de políticas permanentes de acolhimento institucional, assistência estudantil e reconhecimento identitário. A permanência universitária das pessoas trans depende da construção de ambientes educacionais inclusivos, livres de violência e comprometidos com o respeito à diversidade humana em todas as suas manifestações.

Ademais, constatou-se que a presença da população trans nos espaços acadêmicos produz impactos positivos não apenas para os indivíduos diretamente beneficiados, mas para toda a coletividade universitária. A ampliação da diversidade epistemológica fortalece o pluralismo científico, promove reflexão crítica acerca das desigualdades sociais e contribui para construção de ambientes institucionais mais democráticos e inclusivos. Nesse sentido, a inclusão universitária da população trans também representa mecanismo de transformação cultural e fortalecimento da cidadania democrática.

Conclui-se, portanto, que as cotas destinadas à população trans constituem políticas públicas juridicamente legítimas e socialmente necessárias para enfrentamento das desigualdades estruturais reproduzidas historicamente pela sociedade brasileira. A efetivação da cidadania plena exige não apenas reconhecimento formal de direitos, mas implementação concreta de medidas inclusivas capazes de assegurar acesso igualitário à educação superior, à dignidade humana e ao pleno desenvolvimento da personalidade das pessoas trans no contexto democrático contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais.** 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2020.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo.** 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** 3. ed. Salvador: Devires, 2022.

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

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.° 4275/DF**. Relator: Min. Marco Aurélio. Tribunal Pleno, julgado em 1 mar. 2018. Disponível em:

https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691371. Acesso em:

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n.° 26/DF**. Relator: Min. Celso de Mello. Tribunal Pleno, julgado em 13 jun. 2019. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADO26votoMAM.pdf. Acesso em:

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.° 186/DF**. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Tribunal Pleno, julgado em 26 abr. 2012. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=278000&ori=1. Acesso em:

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário n.° 670.422/RS**. Relator: Min. Dias Toffoli. Tribunal Pleno, julgado em 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/862232681. Acesso em:

LIMA, T. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 77, p. 70–87, set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rieb/a/jfYd7V5qLByWf9bY4MgCbqC/?format=html&lang=pt. Acesso em:

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021. 288p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista,** v. 48, p. 205-222, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/PHhyxsVmtHVxX6Hjtn5ZkZp/?lang=pt&format=pdf. Acesso em:

FRASER, Nancy. **Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição "pós-socialista".** São Paulo: Boitempo, 2022. 414p.

GONZALEZ JUNIOR, Jose Luis Gomez Gonzalez. **Experiências escolares de transexuais e travestis participantes do Projeto Muriel em São Paulo: um estudo qualitativo. 2019.** 125f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7924936. Acesso em:

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARTINS, Tatiane Sales. **Transcendendo a norma: um diagnóstico da política de cotas para pessoas trans na Universidade Federal do Ceará**. Dissertação de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, 2024. Tese de Mestrado em Políticas Públicas.182p. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/79486/3/2024_diss_tsmartins.pdf. Acesso em:

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade.** São Paulo: N-1 Edições, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

RIBEIRO, Jheniffer; NASCIMENTO, Vivian. Apenas cinco universidades públicas destinam vagas a pessoas trans. **Gênero e número**, [s.l.], 2023. Disponível em: https://www.generonumero.media/artigos/universidades-publicas-cotas-trans-travestis/#:~:text=De%20acordo%20com%20pesquisa%20elaborada,a%20ser%20feito%20em%202019. Acesso em:

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 2023.

PIZA DUARTE, Evandro; NUNES LAGES, Vitor; MARIA VIANNA POSSAS, Lidia; CARDOZO MOURÃO, Daniela. Cotas trans – reserva de vagas para pessoas trans e travestis no ensino superior: primeiras iniciativas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. **A&C - Revista de Direito Administrativo & Constitucional**, Belo Horizonte, v. 25, n. 100, p. 167–208, 2025. Disponível em: https://revistaaec.com/index.php/revistaaec/article/view/2081. Acesso em:

PEREIRA, Tiago Coacci Rangel. **Conhecimento precário e conhecimento contra-público: a coprodução dos conhecimentos e dos movimentos sociais de pessoas trans no Brasil.** 2018. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Pós Graduação em em Ciência Política. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B32NG7. Acesso em:

SANTO, Ana Cristina do Espírito. **A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes da Universidade Federal da Bahia, nos cursos de alta**

demanda, pós-sistema decotas. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/14364. Acesso em:

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais.** 14. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2022.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia.** Belo Horizonte: Fórum, 2023.

SCOTE, Fausto; GARCIA, Marcos. Exclusão escolar da população trans no Brasil contemporâneo. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65334. Acesso em:

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

VELOSO *et al.* **Educação e Contemporaneidade: desafios e possibilidades na cultura digital.** Organização Braian Veloso, Claudinei Zagui Pareschi, Achilles Alves de Oliveira. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. ISBN 978-85-7221-308-0.

VIEIRA, Paula; ZANON, Beatriz. Educação superior e inclusão trans: desafios da permanência universitária. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 1-17, 2023.

XAVIER, T. P. DE O.; VIANNA, C. A Educação de Pessoas Trans*: relatos de exclusão, abjeção e luta. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e124022, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/g8MwFhhYPQktwdH6tn737Dk/?lang=pt. Acesso em:

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA: O PAPEL DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS POVOS INDÍGENAS

Terezinha de Jesus da Cruz Rodrigues[3]

RESUMO

A construção da identidade cultural na infância constitui um processo que envolve as relações familiares, sociais, históricas e educativas vivenciadas pelas crianças. Nesse percurso, a escola assume uma importante responsabilidade na valorização das diferentes culturas, especialmente no reconhecimento dos conhecimentos, das histórias, das tradições e das formas de organização dos povos indígenas. Apesar dos avanços legais relacionados à educação para a diversidade, ainda existem práticas escolares que apresentam os povos indígenas de maneira limitada, muitas vezes associando suas culturas exclusivamente ao passado, a datas comemorativas ou a representações estereotipadas. Perante a realidade, a presente pesquisa mostra através dos objetivos, refletir sobre a construção da identidade cultural na infância e analisar o papel da escola na valorização dos saberes dos povos indígenas, considerando sua contribuição para uma educação comprometida com o respeito às diferenças e com a formação humana.Com método, onde trata-se de uma pesquisa qualitativa, de forma bibliográfica e documental, fundamentada sobre inevidências sobre o sujeito, cultura, educação e diversidade, bem como em documentos legais que orientam a educação brasileira. A discussão aborda, que o reconhecimento dos conhecimentos indígenas precisa fazer parte do cotidiano escolar, por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas, com a literatura, das narrativas, das brincadeiras, da valorização das línguas e do diálogo com representantes das comunidades. Dessa forma, a escola pode contribuir significativamente para a formação de crianças capazes de reconhecer a diversidade cultural como parte da construção da sociedade.

Palavras-chave: Infância. Identidade cultural. Povos indígenas. Educação. Diversidade cultural.

ABSTRACT

The construction of cultural identity during childhood is a process shaped by family, social, historical, and educational relationships experienced by children. In this context, schools have an important responsibility to promote cultural diversity, particularly by recognizing the knowledge, histories, traditions, and forms of social organization of Indigenous peoples. Despite

[3] **Licenciada** em Pedagogia, UNINORTE/Centro Universitário do Norte. **Especialista** em Educação Infantil, UFAM/Universidade Federal do Amazonas. **Especialista** em Psicologia do Desenvolvimento Infantil, FAMEESP/Faculdade Metropolitana. **Especialista** em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais pela UEA /Universidade Estadual do Amazonas. E-mail: threka024@gmail.com

legal advances in education for diversity, some school practices still present Indigenous peoples in a limited way, often associating their cultures exclusively with the past, commemorative dates, or stereotypical representations. In view of this reality, this study aims to reflect on the construction of cultural identity during childhood and analyze the role of schools in valuing Indigenous knowledge, considering their contribution to an education committed to respecting differences and promoting human development. Methodologically, this is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, grounded in studies on identity, culture, education, and diversity, as well as in legal documents that guide Brazilian education. The discussion emphasizes that the recognition of Indigenous knowledge must be part of everyday school life through contextualized pedagogical practices involving literature, storytelling, play activities, the appreciation of Indigenous languages, and dialogue with community representatives. Thus, schools can make a significant contribution to educating children who are able to recognize cultural diversity as an essential part of the construction of Brazilian society.

Keywords: Childhood. Cultural identity. Indigenous peoples. Education. Cultural diversity.

1 INTRODUÇÃO

No contexto social a infância denota um momento com descobertas, atitudes e relações que ajudam diretamente no seu desenvolvimento, criando a formação da criança. Nesse sentido, ela cria um avanço a partir de histórias que fazem parte do seu convívio do dia a dia, em conjunto ao ambiente. Esses conhecimentos, cria situação que não são isoladas na sua aprendizagem, identificando as brincadeiras e, ajustadas nos espaços educativos onde integram sua trajetória.

Ao entrar na escola, a criança encontra diferentes formas de viver, pensar, falar, brincar e interpretar a realidade. Nesse encontro, a instituição escolar tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos e favorecer o reconhecimento das diferenças culturais como parte natural da convivência humana. Entretanto, essa responsabilidade exige mais do que apresentar conteúdos sobre nova cultura. Assim, construir experiências que permitam compreender, dialogar com cada vivência da sua própria história, seus conhecimentos, sua forma de organização e suas contribuições para a sociedade.

Na realidade educacional, discutir a identidade cultural na infância significa reconhecer a diversidade que constitui o país e, particularmente, a presença histórica e atual dos povos indígenas. Esses povos não representam apenas uma parte distante da história nacional. São comunidades vivas, com diferentes línguas, tradições, conhecimentos, organizações sociais, expressões artísticas e modos de compreender a relação entre as pessoas e a natureza.

A questão merece atenção porque a maneira como a criança aprende a olhar para o outro também influencia a maneira como compreende a si mesma. Quando a escola reconhece diferentes histórias e experiências culturais, contribui para que as crianças desenvolvam atitudes de respeito, pertencimento e valorização da diversidade. Por outro lado, quando determinadas culturas são ignoradas ou apresentadas de maneira preconceituosa, podem ser reforçadas ideias incorretas, que acompanham as pessoas durante seu desenvolvimento na aprendizagem.

Nesse sentido, o valor dos saberes indígenas, precisa ser compreendida como um conteúdo complementar, ou uma atividade realizada apenas em momentos específicos do calendário escolar. Trata-se de um compromisso educativo que envolve o currículo, a formação dos professores, os materiais pedagógicos, as relações estabelecidas na sala de aula e a maneira como a instituição compreende a diversidade cultural.

A Lei n° 11.645/2008 representa um marco importante nesse processo, pois abordou de forma necessária, para a pesquisa da história e da cultura afro-brasileira e, indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados. Essa legislação também estabelece que esses recursos, devem ser trabalhados no ambiente de todo o currículo, e não restritos a uma disciplina específica (Brasil, 2008).

Embora a obrigatoriedade prevista no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se refira expressamente ao ensino fundamental e médio, a valorização das diferentes culturas também encontra fundamento

nas orientações gerais para a Educação Infantil, que reconhecem a importância das experiências culturais na formação das crianças.

Perante a essas considerações, este artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira a escola pode contribuir para a construção da identidade cultural na infância, valorizando os saberes dos povos indígenas e promovendo uma educação comprometida com o respeito à diversidade?

O objetivo geral consiste em refletir sobre a construção da identidade cultural na infância, destacando o papel da escola na valorização dos conhecimentos e das manifestações culturais dos povos indígenas. Como objetivos específicos, pretende-se compreender a relação entre infância, cultura e identidade; discutir a presença dos saberes indígenas no contexto educacional; identificar possibilidades de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural; e compreender a importância da formação dos professores, para o desenvolvimento de uma educação intercultural.

A relevância da discussão está relacionada à necessidade de construir ambientes escolares nos quais todas as crianças possam reconhecer a diversidade como uma característica fundamental da sociedade. Mais do que ensinar sobre diferentes povos, é importante proporcionar experiências que ensinem a respeitar suas histórias, reconhecer seus conhecimentos e compreender que nenhuma cultura deve ser considerada superior a outra.

2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA

Na etapa da infância, onde é um período de descobertas, com experiências que atribui em sua formação no desenvolvimento na relação com a família, em um ambiente escolar, com pessoas que constroem esta vivência proporciona compreender estar no meio do seu crescimento perto fazendo com que participe de brincadeiras, palavras essas que traduzem costumes presentes no seu dia a dia auxiliando de maneira reflexiva e sentindo como a transformação auxilia infância é uma etapa fundamental da

vida, marcada por descobertas, experiências e relações que contribuem para a formação da identidade de cada criança.

Hall (2006) explica que a identidade é construída historicamente e está sujeita a transformações, conforme as experiências e os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. A identidade, portanto, não é algo que nasce pronto, mas se desenvolve nas relações sociais e culturais estabelecidas ao longo da vida.

Cada criança chega à escola trazendo consigo uma história que merece ser conhecida e respeitada. Por isso, o trabalho educativo não deve desconsiderar essas experiências, como se todas as crianças tivessem os mesmos conhecimentos e as mesmas referências familiares e sociais. Kramer (2007) chama atenção para a necessidade de compreender a criança como sujeito histórico e social, que possui direitos, experiências e formas próprias de participar da sociedade. Essa compreensão ajuda a escola a reconhecer que a aprendizagem também acontece quando os conhecimentos trazidos pelas crianças são acolhidos e valorizados.

Silva (2000) destaca que identidade e diferença são construídas nas relações sociais e culturais, não sendo características isoladas dos sujeitos. Por outro lado, quando suas características culturais são ignoradas, ridicularizadas ou tratadas como inferiores, podem surgir situações de exclusão e desvalorização. Essa reflexão permite compreender que a escola precisa estar atenta às formas como apresenta as diferenças e às mensagens que transmite às crianças sobre os diversos grupos que compõem a sociedade.

Nesse contexto, o professor tem um papel importante na formação de atitudes de respeito e valorização da diversidade. As histórias escolhidas para leitura, as imagens presentes nos materiais didáticos, as brincadeiras propostas e os assuntos discutidos em sala de aula também comunicam ideias sobre as pessoas e suas culturas. Quando o planejamento contempla diferentes experiências culturais, a criança tem a oportunidade de ampliar

seu olhar e perceber que existem diversas maneiras de viver, aprender e participar da sociedade.

Freire (1996) defende uma prática educativa fundamentada no diálogo e no respeito aos saberes dos educandos, destacando que ensinar exige reconhecer os conhecimentos construídos pelos sujeitos em suas experiências cotidianas.

Essa reflexão torna-se especialmente importante quando se trata da identidade cultural dos povos indígenas. Durante muito tempo, a escola brasileira apresentou os indígenas por meio de representações simplificadas, frequentemente associadas apenas ao passado, às ocas, aos cocares e a determinados costumes. Entretanto, essa abordagem não contempla a diversidade dos povos indígenas nem reconhece plenamente sua presença na sociedade atual.

Baniwa (2006) demonstra que os povos indígenas possuem diferentes histórias, línguas, organizações sociais e formas de compreender o mundo. Assim, trabalhar essa temática na infância exige apresentar as comunidades indígenas em sua diversidade, reconhecendo suas contribuições e evitando generalizações que reforcem preconceitos.

Valorizar a identidade cultural na infância significa criar oportunidades para que cada criança conheça sua própria história e aprenda a respeitar as histórias dos outros. A escola pode contribuir para essa formação por meio de experiências que envolvam literatura, música, brincadeiras, narrativas, conhecimentos tradicionais e manifestações culturais apresentadas com responsabilidade e contextualização.

Nessa perspectiva, Kramer (2007) compreende a criança como sujeito histórico e social, que produz cultura e constrói conhecimentos nas relações que estabelece com o mundo. Essa compreensão também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam a valorização das diferentes culturas e a oferta de experiências que ampliem as referências culturais das crianças (Brasil, 2009).

Nesse sentido, a cultura dos povos indígenas, é importante que as crianças tenham contato também com produções de autores indígenas e conheçam diferentes comunidades por meio de suas próprias narrativas. Dessa maneira, a educação deixa de tratar a diversidade como um assunto restrito a determinadas datas e passa a incorporá-la às experiências cotidianas de aprendizagem.

2.1 Educação Inclusiva e o Direito de Aprender na Educação Infantil

A construção da identidade começa muito antes de a criança compreender conceitualmente o significado da palavra cultura. Ela acontece nas experiências do dia a dia, nos vínculos afetivos, nas histórias contadas pelos familiares, nas palavras que aprende, nas brincadeiras que compartilha e nas relações que estabelece com as pessoas que fazem parte de sua vida.

Cada criança chega à escola trazendo consigo uma história. Algumas experiências estão relacionadas ao lugar onde vive, outras aos conhecimentos transmitidos por seus familiares, às tradições de sua comunidade e às formas particulares de compreender o mundo. Esses elementos participam da formação de sua identidade e não devem ser desconsiderados pelo trabalho pedagógico.

Hall (2006) contribui para essa compreensão ao discutir a identidade cultural como uma construção histórica e social, que não permanece necessariamente fixa ou acabada. O sujeito constrói sua identidade nas relações que estabelece com o contexto em que vive, com as representações culturais e com as transformações sociais. Dessa maneira, compreender a identidade infantil exige considerar que a criança está constantemente construindo significados sobre si mesma e sobre o mundo.

Na infância, esse processo acontece de maneira especialmente significativa porque as experiências vividas podem influenciar a forma como a criança reconhece suas características, valoriza suas origens e estabelece relações com pessoas que possuem histórias diferentes da sua.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender que a prática educativa precisa respeitar os saberes dos educandos e reconhecer que ensinar não significa desconsiderar as experiências que eles trazem consigo. O conhecimento ganha significado, quando estabelece relações com a realidade dos sujeitos e possibilita novas formas de compreender essa realidade.

Na prática escolar, isso significa que o professor não deve considerar a criança apenas como alguém que chega para receber informações. Ela é um sujeito que observa, interpreta, questiona e participa ativamente da construção do conhecimento. Seus saberes familiares e culturais podem ser pontos de partida para experiências educativas mais significativas.

É importante compreender, ainda, que a identidade cultural não se desenvolve pelo isolamento em relação a outras culturas. Ao contrário, ela também se fortalece no contato respeitoso com diferentes experiências e formas de viver. Quando as crianças conhecem outras histórias, podem ampliar sua percepção sobre a sociedade e compreender que existem diferentes maneiras de organizar a vida, produzir conhecimentos e estabelecer relações com a natureza.

Nesse processo, a diversidade não deve ser tratada como um problema a ser administrado pela escola, mas como uma possibilidade de aprendizagem. A convivência entre diferentes culturas permite desenvolver atitudes de respeito, curiosidade, solidariedade e reconhecimento das particularidades de cada sujeito.

A infância, portanto, precisa ser compreendida como um período em que as experiências educativas contribuem para a formação de sujeitos que reconhecem tanto suas próprias referências culturais quanto a legitimidade das experiências dos outros.

2.2 Os Povos Indígenas e a Riqueza de Seus Saberes Culturais

Falar sobre os povos indígenas no Brasil exige superar uma visão histórica que, durante muito tempo, apresentou esses grupos como se constituíssem uma única cultura, com os mesmos costumes, as mesmas tradições e as mesmas formas de organização. Essa maneira de compreender a população indígena desconsidera a existência de diferentes povos, com histórias, identidades e modos próprios de viver. A realidade dos povos indígenas, significa mostra sua diversidade cultural, social, linguística e política, sem reduzir suas experiências a uma representação única Baniwa (2006).

O Brasil possui uma grande diversidade de povos indígenas, cada qual com suas experiências históricas, línguas, conhecimentos, práticas culturais e relações com seus territórios. Por essa razão, não é adequado falar de uma cultura indígena única, como se todas as comunidades compartilhassem as mesmas manifestações culturais. Essa ação diversa também precisa ser compreendida, considerando que as culturas não permanecem imutáveis: elas se reorganizam, estabelecem relações com outras sociedades e encontram diferentes formas de continuidade ao longo do tempo (Baniwa, 2006; Perrelli, 2008).

Baniwa (2006) destaca a importância de compreender os povos indígenas a partir de suas próprias realidades históricas e sociais, reconhecendo a diversidade existente entre eles e sua participação na construção da sociedade brasileira. Essa compreensão ajuda a questionar representações simplificadas que ainda aparecem em alguns materiais escolares, especialmente quando os indígenas são apresentados como personagens de um passado distante, sem considerar sua presença e atuação na sociedade contemporânea.

Os conhecimentos indígenas estão presentes em diferentes dimensões da vida. Envolvem formas de compreender o território, identificar plantas, reconhecer os ciclos da natureza, produzir alimentos, cuidar da saúde, organizar a vida coletiva e transmitir narrativas. Esses conhecimentos são construídos nas experiências das comunidades e fazem parte de suas

formas de organização e de relacionamento com o ambiente. Ao estudar os conhecimentos tradicionais dos Kaiowá e Guarani, Perrelli (2008) demonstra que esses saberes possuem formas próprias de aquisição, organização e transmissão, relacionadas às experiências culturais de cada povo.

Esses saberes não devem ser compreendidos como conhecimentos menores ou inferiores aos conhecimentos científicos. São produções culturais e históricas construídas a partir de experiências coletivas, observações, práticas e relações estabelecidas ao longo do tempo. Perrelli (2008) chama atenção para a necessidade de reconhecer esses conhecimentos também no espaço escolar, evitando que apenas determinadas formas de compreender o mundo sejam consideradas legítimas. Essa reflexão permite pensar em uma educação que valorize diferentes maneiras de produzir e compartilhar conhecimentos.

Krenak (2019), ao problematizar a maneira como a sociedade contemporânea se relaciona com a natureza, oferece importantes reflexões sobre a necessidade de rever a ideia de que os seres humanos estão separados do ambiente em que vivem. Suas reflexões ajudam a compreender que a terra, os rios, as florestas e os demais elementos da natureza não devem ser vistos apenas como recursos disponíveis para exploração. Essa perspectiva amplia o debate sobre a relação entre sociedade, natureza e diferentes modos de existência.

Sob essa perspectiva, o conhecimento deixa de ser apresentado como uma única interpretação possível e passa a ser compreendido em sua pluralidade. Nesse sentido, a escola pode aproximar as crianças de diferentes experiências culturais, valorizando os saberes indígenas sem transformá-los em curiosidades ou atividades isoladas do cotidiano escolar (Krenak, 2019; Perrelli, 2008).

Em diferentes comunidades indígenas, os mais velhos desempenham um papel importante na preservação das memórias, das narrativas, das línguas e dos conhecimentos tradicionais. A aprendizagem não acontece somente por meio de livros ou atividades formais, mas também pela

observação, pela participação nas práticas comunitárias e pela convivência. Uma pesquisa realizada com o povo Terena, em Mato Grosso do Sul, identificou justamente a importância dos anciãos como transmissores de conhecimentos e referências para a formação das novas gerações (Vilarim et al., 2022).

Munduruku (2012) contribui para a compreensão do protagonismo indígena e da importância de reconhecer as histórias e as experiências desses povos a partir de suas próprias vozes. Essa perspectiva é essencial para que a escola não continue reproduzindo uma narrativa na qual os indígenas aparecem somente como personagens do passado, sem participação nas questões sociais, políticas e culturais do presente.

Valorizar os saberes indígenas significa reconhecer que esses povos continuam produzindo conhecimentos, defendendo seus territórios, preservando suas línguas e participando das transformações da sociedade brasileira.

Portanto, a presença da temática indígena na escola precisa contemplar a diversidade de povos, suas experiências contemporâneas e suas contribuições para a construção do país. É necessário apresentar às crianças não somente aspectos de suas tradições, mas também suas produções intelectuais, artísticas, linguísticas e sociais.

2.3 O Papel da Escola na Valorização da Identidade Cultural Indígena

A escola é um espaço de convivência, aprendizagem e construção de valores. Por meio das relações estabelecidas diariamente, as crianças aprendem conteúdos, mas também desenvolvem maneiras de compreender as diferenças, reconhecer o outro e posicionar-se diante das situações que vivenciam.

Por essa razão, a valorização da identidade cultural não pode ficar restrita aos discursos presentes no projeto pedagógico ou às atividades realizadas em datas comemorativas. Ela precisa aparecer nas escolhas curriculares, nas práticas dos professores, nos livros utilizados, nas imagens

apresentadas e nas relações construídas no ambiente escolar. A valorização da diversidade deve fazer parte de todo o processo educativo, e não apenas de momentos isolados (Candau, 2008; Oliveira; Almeida, 2023).

Quando uma escola apresenta os povos indígenas apenas por meio de imagens de ocas, cocares e pinturas corporais, sem contextualização e sem considerar a diversidade existente entre as comunidades, pode acabar reforçando uma compreensão limitada sobre essas populações. O problema não está em apresentar manifestações culturais, mas em transformá-las em representações genéricas, desconsiderando seus significados e suas particularidades. Pesquisas realizadas com estudantes do Ensino Fundamental também identificaram a presença de ideias estereotipadas sobre os povos indígenas, demonstrando a importância de desenvolver práticas educativas que ampliem esse conhecimento (Rocha; Saravali, 2022).

Uma educação comprometida com a valorização cultural precisa oferecer às crianças oportunidades para conhecer diferentes povos indígenas, compreender suas histórias e reconhecer que suas culturas permanecem vivas. É importante apresentar autores indígenas, narrativas produzidas por representantes dessas comunidades, obras literárias, músicas, expressões artísticas e conhecimentos relacionados ao território. Dessa maneira, a escola contribui para que as crianças reconheçam os povos indígenas como parte presente e atuante da sociedade brasileira (Graúna, 2013; Thiél, 2012).

O trabalho pedagógico com a temática indígena também precisa envolver experiências que permitam às crianças questionar ideias preconcebidas e construir novos conhecimentos. Nesse sentido, Oliveira e Almeida (2023) mostram, em uma experiência desenvolvida em uma escola pública do Distrito Federal, que intervenções pedagógicas interculturais podem contribuir para problematizar estereótipos e ampliar as possibilidades de abordagem da temática indígena no currículo escolar. Essa perspectiva reforça a necessidade de um ensino que não apenas apresente informações, mas estimule o respeito às diferenças e o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos de sua própria história.

A prática intercultural exige, portanto, que o professor esteja atento à maneira como os conteúdos são apresentados e às oportunidades de participação oferecidas às crianças. Não basta falar sobre diversidade; é necessário criar situações em que diferentes conhecimentos, histórias e formas de compreender o mundo sejam respeitados. A escola pode contribuir para esse processo quando reconhece que a aprendizagem também acontece por meio do diálogo, da escuta e do contato com diferentes experiências culturais (Rocha; Saravali, 2022).

A Lei nº 11.645/2008 fortalece esse compromisso ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena no currículo oficial do ensino fundamental e médio. Sua implementação representa uma oportunidade para rever práticas pedagógicas que historicamente invisibilizaram a participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira.

Entretanto, a existência de uma legislação não garante, por si só, a transformação das práticas escolares. Para que a valorização aconteça efetivamente, é necessário que os professores tenham acesso à formação, a materiais pedagógicos adequados e a condições para desenvolver propostas que considerem a diversidade cultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012, apresentam princípios relacionados à especificidade, ao bilinguismo, à interculturalidade e ao reconhecimento dos conhecimentos tradicionais. Embora se destinem especificamente à organização da educação escolar indígena, constituem uma referência importante para compreender a necessidade de respeitar os processos próprios de aprendizagem e as realidades socioculturais dos povos indígenas.

A escola não indígena também precisa refletir sobre a maneira como aborda esses conhecimentos. Não se trata de reproduzir práticas próprias de uma comunidade sem considerar seu contexto, mas de desenvolver uma

abordagem respeitosa, contextualizada e comprometida com o reconhecimento de sua diversidade.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico precisa superar a ideia de que valorizar a cultura indígena significa apenas realizar uma apresentação artística ou confeccionar objetos associados a determinadas comunidades. É necessário trabalhar os significados culturais, conhecer a história dos povos, compreender suas lutas e reconhecer sua participação na sociedade atual.

A escola pode contribuir para essa transformação quando oferece às crianças experiências que aproximam o conhecimento escolar das histórias e das realidades dos diferentes grupos sociais. Assim, o currículo deixa de apresentar uma visão única da sociedade e passa a contemplar diferentes formas de interpretar e construir o conhecimento.

2.4 A Prática Pedagógica e as Possibilidades de Educação Intercultural

A valorização dos saberes indígenas exige que o professor desenvolva práticas pedagógicas capazes de estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a diversidade cultural presente na sociedade. Para a educação intercultural pressupõe diálogo, respeito e reconhecimento das diferenças. Não significa simplesmente colocar diferentes manifestações culturais lado a lado, mas criar condições para que elas sejam conhecidas, contextualizadas e respeitadas em suas particularidades. Nessa perspectiva, a escola precisa superar práticas que apresentam uma cultura como referência principal e as demais como conhecimentos secundários, reconhecendo a diversidade como parte constitutiva da formação humana (Candau, 2008; Walsh, 2009).

Uma possibilidade consiste na utilização da literatura de autoria indígena. A leitura de obras produzidas por escritores indígenas permite que as crianças tenham contato com narrativas construídas a partir de diferentes experiências e perspectivas. Essa escolha também contribui para ampliar a presença de autores indígenas no espaço escolar e superar a prática de falar

sobre esses povos sem lhes conceder espaço de expressão (Graúna, 2013; Thiél, 2012).

Nesse sentido, o trabalho com histórias pode ser acompanhado de rodas de conversa, desenhos, registros coletivos e atividades de interpretação. O professor pode incentivar as crianças a identificar os personagens, compreender os ambientes apresentados e refletir sobre as relações estabelecidas nas narrativas. Essas experiências contribuem para aproximar a literatura da realidade infantil e favorecer o reconhecimento de diferentes modos de viver, pensar e compreender o mundo (Freire, 1996; Kramer, 2007).

Sobe essa ação, o conhecimento e a valorização das línguas indígenas. O Brasil possui uma expressiva diversidade linguística que precisa ser reconhecida pelas instituições educativas. Apresentar às crianças informações contextualizadas sobre essas línguas permite compreender que a linguagem é parte fundamental da identidade cultural e que sua preservação representa também a continuidade de conhecimentos e memórias coletivas (Maher, 2006; Rodrigues, 2005).

As brincadeiras e os jogos também podem contribuir para essa aprendizagem, desde que sejam apresentados com informações sobre sua origem, contexto e significado. É importante evitar a criação de atividades supostamente indígenas sem fundamentação ou a reprodução de práticas culturais descontextualizadas. O trabalho pedagógico precisa considerar que cada povo possui suas próprias formas de organização social, manifestações culturais e maneiras de transmitir conhecimentos às novas gerações (Grupioni, 2001; Bergamaschi; Gomes, 2012).

As evidências entre as relações entre os povos indígenas e a natureza também pode ser desenvolvido por meio de propostas interdisciplinares. As crianças podem investigar diferentes formas de compreender o território, a alimentação, a biodiversidade e os conhecimentos relacionados às plantas e aos animais.

Nesse trabalho, o professor deve evitar generalizações, identificando os povos e os contextos aos quais os conhecimentos apresentados estão relacionados. Essa abordagem favorece o reconhecimento dos saberes indígenas como conhecimentos legítimos, construídos historicamente por meio das relações entre comunidade, território e natureza (Luciano, 2006; Krenak, 2019).

A participação de representantes indígenas em atividades escolares, quando possível e realizada com diálogo e respeito, constitui outra oportunidade de aprendizagem. A presença de pessoas que possam compartilhar suas experiências e conhecimentos contribui para que as crianças compreendam que os povos indígenas não são apenas temas de livros, mas sujeitos que possuem voz, história e participação na sociedade.

É importante, entretanto, que essa participação não seja tratada como uma apresentação folclórica. O diálogo precisa ser construído com respeito à autonomia dos convidados, às suas formas de expressão e aos conhecimentos que desejam compartilhar. Também é necessário reconhecer que ninguém representa, individualmente, todos os povos indígenas.

A prática pedagógica pode incluir, ainda, a análise de materiais visuais. Fotografias, documentários, mapas e produções audiovisuais podem ajudar as crianças a conhecer a diversidade dos territórios e das comunidades. O professor precisa selecionar materiais confiáveis, contextualizados e que apresentem os indígenas como sujeitos contemporâneos.

Essas propostas podem ser desenvolvidas em diferentes etapas da educação básica, respeitando as características de cada faixa etária. Na Educação Infantil, por exemplo, as experiências devem privilegiar a brincadeira, a interação, a escuta e a exploração de diferentes linguagens, sem antecipar processos de escolarização inadequados à infância.

O fundamental é compreender que uma prática intercultural não se constrói pela quantidade de atividades realizadas, mas pela qualidade das relações e dos conhecimentos desenvolvidos. Uma proposta pedagógica

pode ser simples e, ainda assim, contribuir profundamente para a formação das crianças quando favorece o diálogo, questiona preconceitos e reconhece a diversidade cultural.

2.5 A Formação Docente e o Enfrentamento dos Estereótipos

O professor possui um papel fundamental na construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Entretanto, desenvolver práticas comprometidas com a valorização dos povos indígenas exige conhecimentos que nem sempre foram contemplados de maneira suficiente durante a formação inicial. Nesse sentido, é necessário que o educador compreenda a importância de revisar suas próprias concepções e ampliar seus conhecimentos sobre a história, a cultura e os direitos dos povos indígenas (Candau, 2008; Freire, 1996).

Muitos profissionais tiveram contato com conteúdo históricos que apresentavam os povos indígenas de maneira reduzida, frequentemente associados ao período colonial ou a manifestações culturais consideradas exóticas. Essas representações podem permanecer nas práticas pedagógicas quando não são questionadas por meio da formação continuada e da reflexão sobre o currículo. Para romper com essa visão, é importante compreender os povos indígenas como sujeitos históricos, contemporâneos e participantes da construção da sociedade brasileira (Grupioni, 2001; Luciano, 2006).

Por isso, é necessário que os professores tenham oportunidades de estudar a história dos povos indígenas, conhecer diferentes produções intelectuais e compreender as especificidades culturais e linguísticas de suas comunidades. A formação docente precisa ultrapassar informações superficiais e proporcionar contato com conhecimentos produzidos pelos próprios indígenas, reconhecendo suas experiências, suas narrativas e suas contribuições para a sociedade. Essa aproximação permite que o educador desenvolva práticas mais conscientes e respeitosas (Bergamaschi; Gomes, 2012; Graúna, 2013).

A formação docente também precisa favorecer uma postura crítica diante dos materiais utilizados na escola. Livros, ilustrações, vídeos e atividades devem ser analisados para identificar possíveis estereótipos, informações desatualizadas e generalizações que desconsideram a diversidade indígena. Muitas vezes, uma imagem aparentemente simples pode reforçar ideias equivocadas, principalmente quando apresenta os indígenas como se todos vivessem da mesma maneira ou pertencessem exclusivamente ao passado (Maher, 2006; Thiél, 2012).

Uma questão importante está relacionada à escolha das palavras utilizadas no cotidiano escolar. A linguagem pode contribuir para o reconhecimento dos sujeitos, mas também pode reproduzir preconceitos e desvalorizar determinadas identidades culturais. Por isso, o professor precisa estar atento à maneira como apresenta os povos indígenas e como conduz situações de discriminação ou desrespeito. A educação deve favorecer o diálogo e ensinar às crianças que as diferenças culturais não justificam atitudes de exclusão (Freire, 1996; Candau, 2008).

O enfrentamento dos estereótipos não deve acontecer apenas quando surge uma situação explícita de preconceito. Ele precisa integrar o planejamento pedagógico, a seleção dos materiais e as conversas realizadas com as crianças. Quando a temática indígena aparece somente em datas comemorativas, existe o risco de limitar sua riqueza histórica e cultural a atividades pontuais. É necessário desenvolver experiências permanentes que permitam conhecer a diversidade dos povos, suas histórias e suas formas de organização social (Grupioni, 2001; Bergamaschi; Gomes, 2012).

Nesse contexto, a escola precisa compreender que a valorização da diversidade não depende exclusivamente da iniciativa individual de um professor. A construção de um currículo que contemple a história e a cultura indígena exige planejamento, continuidade e responsabilidade coletiva, conforme estabelece a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (Brasil, 2008; Candau, 2008).

Quando a instituição assume essa responsabilidade, a temática indígena deixa de ser trabalhada de maneira isolada e passa a fazer parte de um projeto educativo mais amplo, comprometido com a formação de sujeitos capazes de conviver com as diferenças e reconhecer a dignidade de todos os grupos sociais. Nesse processo, o professor não atua apenas como transmissor de informações, mas como mediador de experiências que ajudam as crianças a desenvolver respeito, sensibilidade e consciência sobre a diversidade cultural brasileira (Walsh, 2009; Freire, 1996).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste este estudo, mostra como compreender a construção da identidade cultural na infância está diretamente relacionada às experiências vividas pelas crianças e às relações que estabelecem nos diferentes espaços sociais. A família, a comunidade e a escola participam desse processo, oferecendo referências que contribuem para a maneira como cada sujeito compreende sua história e se posiciona diante do mundo.

Nesse contexto, a escola possui uma responsabilidade importante na valorização dos saberes dos povos indígenas, pois participa da formação de concepções, atitudes e conhecimentos que podem acompanhar as crianças ao longo de sua vida. Sua atuação precisa superar abordagens superficiais e reconhecer que os povos indígenas são diversos, possuem histórias próprias e continuam participando ativamente da sociedade brasileira.

A discussão também evidenciou que a legislação representa uma conquista importante, mas sua existência precisa estar acompanhada de mudanças nas práticas pedagógicas. A Lei nº 11.645/2008 fortalece a presença da história e da cultura indígena no currículo do ensino fundamental e médio, enquanto os documentos que orientam a educação brasileira oferecem fundamentos para uma formação comprometida com a diversidade cultural.

Entretanto, o trabalho educativo não pode se limitar ao cumprimento de determinações legais. É necessário que a valorização cultural esteja

presente no cotidiano da escola, nas escolhas dos materiais, nas propostas de leitura, nas atividades interdisciplinares e nas relações estabelecidas entre professores e estudantes.

Dessa maneira, a formação docente, para trabalhar com a diversidade indígena de maneira responsável, os professores precisam conhecer diferentes realidades, buscar fontes confiáveis, valorizar produções de autoria indígena e desenvolver uma postura crítica diante de representações estereotipadas.

Por isso, a educação intercultural exige escuta e respeito. Os conhecimentos indígenas não devem ser apropriados de maneira descontextualizada, nem apresentados como manifestações pertencentes a um passado distante. É necessário reconhecer seus significados, suas particularidades e o direito de cada povo de preservar e transmitir seus conhecimentos.

A valorização da identidade cultural na infância começa nas pequenas experiências: quando uma história é ouvida com atenção, quando uma criança aprende que existem diferentes línguas, quando um livro apresenta um autor indígena, quando uma prática pedagógica questiona um preconceito ou quando a escola reconhece que os conhecimentos de diferentes povos também merecem espaço no currículo.

São essas experiências que podem contribuir para uma educação mais humana, na qual a diferença não seja motivo de afastamento, mas uma oportunidade de aprendizagem e convivência. Assim, a escola não precisa falar pelos povos indígenas, mas precisa garantir espaço para que suas histórias, seus conhecimentos e suas produções sejam reconhecidos.

Mais do que ensinar às crianças que os povos indígenas fazem parte da história do Brasil, é necessário ajudá-las a compreender que esses povos fazem parte do presente e da construção do futuro. Quando a escola assume esse compromisso, contribui para formar sujeitos mais conscientes, respeitosos e capazes de reconhecer a diversidade cultural como uma dimensão essencial da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: https://repositorio.imei.edu.br/handle/123456789/241. Acesso em: 21 nov. 2026.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf. Acesso em: 21 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 nov. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2296-cne-resolucao005-2009-pdf. Acesso em: 21 nov. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/. Acesso em: 21 nov. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://search.worldcat.org/search?q=bn%3A8521902437. Acesso em: 21 nov. 2026.

GRAÚNA, Graça. Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. ISBN 9788571605917. Disponível em: https://search.worldcat.org/search?q=bn%3A8571605912. Acesso em: 21 nov. 2026.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Índios no Brasil. 4. ed. São Paulo: Global, 2000. 279 p. ISBN 8526006150. Disponível em: https://search.worldcat.org/search?q=bn%3A8526006150. Acesso em: 21 nov. 2026.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p. ISBN 9788574904023. Disponível em: https://acervo.bn.gov.br/sophia_web/acervo/detalhe/171097. Acesso em: 21 nov. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://biblioteca.ifap.edu.br/bib/2145. Acesso em: 21 nov. 2026.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnoveapres1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2026.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. ISBN 9788535933581. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535933581/ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo-nova-edicao. Acesso em: 21 nov. 2026.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acesso em: 21 nov. 2026.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012. ISBN 9788535633047. Disponível em: https://biblioteca.iftm.edu.br/acervo/detalhe/14100. Acesso em: 21 nov. 2026.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto de; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de. Práticas pedagógicas interculturais sobre a temática indígena em uma escola do Distrito Federal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 49, e258073, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349258073. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/jjmxxspzWBJCJ35T5MS5Ydt/. Acesso em: 21 nov. 2026.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. "Conhecimento tradicional" e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. Ciência & Educação, Bauru, v. 14, n. 3, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/kyk6mbRj3Vbcp6JZDb6HDWf/. Acesso em: 21 nov. 2026.

ROCHA, Ivana Aparecida de Araujo; SARAVALI, Eliane Giachetto. Identidade, diversidade e cultura dos povos indígenas: pesquisa-ação com estudantes do Ensino Fundamental. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 31, n. 67, p. 75-97, 2022. DOI: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n67.p75-97. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/14947. Acesso em: 21 nov. 2026.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005. Disponível em: https://www.etnolinguistica.org/artigo:rodrigues-2005. Acesso em: 21 nov. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102. Disponível em: https://www.uems.br/anexos/download/23601. Acesso em: 21 nov. 2026.

THIÉL, Janice Cristine. Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. ISBN 9788582172391. Disponível em: https://ebooks.grupoautentica.com.br/library/publication/pele-silenciosa-pele-sonora. Acesso em: 21 nov. 2026.

VILARIM, Paulo Roberto; MARTINS, Décio Ruivo; RODRIGUES, Sérgio Paulo Jorge; OLIVEIRA, Jorge Eremites de. O papel dos anciãos na preservação e divulgação do etnoconhecimento Terena em escolas indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 227-243, 2022. DOI: https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.17517. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/download/17517/10464. Acesso em: 21 nov. 2026.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. Disponível em: https://uchile.cl/dam/jcr%3A9a895201-1689-4c50-8f2d-df419340df47/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.pdf. Acesso em: 21 nov. 2026.