

Versão impressa **ISSN 1413-0963**  
Versão eletrônica **ISSN 2674-9947**

# interMeio

**NÚMERO 61**

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**DOSSIÊ**

**Educação, Internacionalização, Gestão**



**REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)

ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo**  
Reitora

**Albert Schiaveto de Souza**  
Vice-reitor

**Milene Bartolomei Silva**  
Diretora da Faculdade de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

#### CONSELHO EXECUTIVO

---

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS  
Prof. Dr. Linoel de Jesus Leal Ordóñez – UFMS  
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS  
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS  
Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS  
Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS  
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

#### CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP  
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP  
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC  
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR  
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL  
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG  
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU  
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)  
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ  
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília  
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB  
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA  
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM  
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS  
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

#### CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Francesca Davida Pizzigoni Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa (INDIRE), Torino, Itália – IT  
Prof. Dr. Freddy Marin - Universidade de la Costa, Colômbia  
Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile  
Prof. Dr. José Carlos Morgado Instituto de Educação Universidade do Minho, Braga, Portugal  
Profa. Dra. Lidia Govea de Bustamante - Universidade Politécnica do Litoral, Guayaquil, Equador  
Profa. Dra. Mahly Martinez - Universidade Nacional de Educação, Cuenca, Equador  
Profa. Dra. Mariëtte de Haan Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands. Holanda  
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra - Universidad Granada, Espanha  
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto, Portugal.  
Profa. Dra. Pilar Lacasa Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de Documentación, Aulario Maria de Guzmán. Madrid, Espanha



Esta publicação está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. A publicação pode ser compartilhada desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.pt>

*interMeio*

Editores Científicos Responsáveis

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Doutora em Educação: História,

Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany.tavares@ufms.br

**Linoel de Jesus Leal Ordonez**

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de

Zulia/Venezuela (Divisão de Estudos para Graduados

da Faculdade de Humanidades e Educação)

*A revisão linguística e ortográfica é de  
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade dos autores,  
com declaração de tradução assinada por profissional na área*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Secretaria da Editora UFMS

**InterMeio tem seus artigos indexados na:**

**BBE** • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

**IBICT** • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

**GEODADOS** [www.geodados.uem.br](http://www.geodados.uem.br)

Os artigos devem ser encaminhados para:

**REVISTA INTERMEIO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: [intermeio.faed@ufms.br](mailto:intermeio.faed@ufms.br)

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616



Revista publicada com recursos da

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Intermeio [recurso eletrônico] : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação. -- Vol. 1, n. 1, (1995)- .  
-- Dados eletrônicos. -- Campo Grande, MS : UFMS, 1995- .

Semestral

Modo de acesso: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/index>

Descrição baseada em: Vol. 25, n. 49 (jan./jun. 2019)

ISSN Online 2674-9947

1. Educação superior. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de  
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD (23) 378

## Sumário

---

### DOSSIÊ EDUCAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO, GESTÃO

#### IMPACTOS DA ROTA DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA NO TERRITÓRIO INDÍGENA KADIWÉU 10

*IMPACTS OS THE LATIN AMERICANINTEGRATION ROUTE ON THE  
KADIWÉU INDIGENOUS TERRITORY*

*IMPACTOS DE LA RUTA DE INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA EM EL  
TERRITORIO INDÍGENA KADIWÉU*

*IMPACTS DE LA ROUTE D'INTEGRATION LATINO-AMERICAINE SUR  
LE TERRITOIRE DE LA COMMUNAUTE AUTOCHTONE KADIWEU*

Léia Teixeira Lacerda  
Kátia Cristina Nascimento Figueira

#### CORREDOR BIOCEÂNICO, UNIRILA E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA GOVERNANÇA EDUCACIONAL 40

*BIOCEANIC CORRIDOR, UNIRILA AND INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION:  
EXPERIENCES AND CHALLENGES IN EDUCATIONAL GOVERNANCE*

*CORREDOR BIOCEÁNICO, UNIRILA Y INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS EN GOBERNANZA EDUCATIVA*

*ROUTE BIO-OCEANIQUE, UNIRILA ET INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT  
SUPERIEUR : EXPERIENCES ET DEFIS DANS LA GOUVERNANCE EDUCATIVE*

Arlinda Cantero Dorsa  
Ruberval Franco Maciel

CONSELHOS ESCOLARES COMO MECANISMO DE GESTÃO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA NO MARCO NORMATIVO BRASILEIRO

60

*SCHOOL COUNCILS AS A MECHANISM FOR MANAGING BASIC  
EDUCATION IN THE BRAZILIAN REGULATORY FRAMEWORK*

*CONSEJOS ESCOLARES COMO MECANISMO DE GESTIÓN DE LA  
EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MARCO NORMATIVO BRASILEÑO*

*LES CONSEILS SCOLAIRES COMME MÉCANISME DE GESTION DE  
L'ÉDUCATION DE BASE DANS LE CADRE NORMATIF BRÉSILIEN*

Andréia Vicência Vitor Alves

SENTIDOS COMPARTILHADOS E LIÇÕES DAS PRÁTICAS DE  
PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

77

*SHARED MEANINGS AND LESSONS FROM THE PRACTICES OF HIGH SCHOOL  
TEACHERS IN TIMES OF PANDEMIC*

*SENTIDOS COMPARTIDOS Y APRENDIZAJES DE LAS PRÁCTICAS  
DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DURANTE LA PANDEMIA*

*SENS PARTAGES ET ENSEIGNEMENTS DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES  
AU LYCÉE EN TEMPS DE PANDMIE*

Laeda Bezerra Machado

SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR EM CIÊNCIAS DOS ESTUDANTES DO  
ENSINO FUNDAMENTAL EM 20 ANOS (1999 E 2019)

95

*ON THE SCHOOL PERFORMANCE IN SCIENCE OF ELEMENTARY  
SCHOOL STUDENTS IN 20 YEARS (1999 AND 2019)*

*SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN CIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE  
ENSEÑANZA FUNDAMENTAL EN 20 AÑOS (1999 Y 2019)*

*SUR LA PERFORMANCE SCOLAIRE EN SCIENCES DES ÉLÈVÉS DE  
L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL SUR UNE PÉRIODE DE 20 ANS (1999 ET 2019)*

Fábio Alexandre Ferreira Gusmão

ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
TACKLING SCHOOL VIOLENCE IN ELEMENTARY EDUCATION

120

*ENFRENTAMIENTO A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA*

*LUTTE CONTRE LA VIOLENCE SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL*

José Leon Crochick

Maria Terezinha Bellanda Galuch

Este número reúne um conjunto de reflexões erigido diante dos desafios, das experiências e das perspectivas educativas fomentados pelo tripé **Educação, Internacionalização, Gestão**.

Abrimos este *Dossiê* com **IMPACTOS DA ROTA DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA NO TERRITÓRIO INDÍGENA KADIWÉU**, da autoria de Léia Teixeira Lacerda e Kátia Cristina Nascimento Figueira, que apresentam os resultados de pesquisa interinstitucional sobre os efeitos educativos e sociais da Rota Bioceânica em comunidades indígenas, com foco na escuta, participação e proteção territorial.

Em continuidade, Arlinda Cantero Dorsa e Ruberval Franco Maciel em **CORREDOR BIOCEÂNICO, UNIRILA E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: experiências e desafios na governança educacional**, destacam a consolidação da Rede Universitária de Integração Latino-Americana (UniRila), na valorização do conhecimento, na cooperação acadêmica e na integração entre instituições de ensino superior dos países envolvidos no corredor.

Na sequência, com análises acerca dos Conselhos Escolares como instrumentos de gestão democrática, com destaque para a recente Lei n. 14.644/2023, no artigo intitulado **CONSELHOS ESCOLARES COMO MECANISMO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MARCO NORMATIVO BRASILEIRO**, de Andréia Vicência Vitor Alves.



Em **SENTIDOS COMPARTILHADOS E LIÇÕES DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA**, Laêda Bezerra Machado investiga as representações sociais construídas por professores durante a pandemia, revelando sentimentos de tristeza, adaptação forçada e valorização da escola como espaço de convivência.

Fábio Alexandre Ferreira Gusmão, revisita duas décadas de avaliação educacional, evidenciando a persistência de baixos índices de proficiência em Ciências e a urgência de reconfiguração curricular, em **SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR EM CIÊNCIAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 20 ANOS (1999 E 2019)**.

Encerrando esse Dossiê, José Leon Crochick e Maria Terezinha Bellanda Galuch, propõem uma reflexão crítica sobre cultura, formação e os mecanismos escolares que dificultam a individuação e perpetuam a pseudocultura, articulando questões sociais e educacionais presentes no cotidiano escolar, em **ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**.

Por fim, os artigos convidam à escuta atenta e ao debate qualificado, a partir de abordagens teóricas e empíricas que lançam luz sobre questões que atravessam a educação em territórios marcados pelas políticas educacionais, pela diversidade, pelas desigualdades históricas e pelos efeitos de grandes empreendimentos de integração regional. Convidamos nossos leitores ao mergulho nessas reflexões, certos de que elas provocam, inspiram e ampliam horizontes.

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

**Linoel de Jesus Leal Ordóñez**

*Editores*

Dossiê

---

Educação, Internacionalização, Gestão

# IMPACTOS DA ROTA DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA NO TERRITÓRIO INDÍGENA KADIWÉU

*IMPACTS OS THE LATIN AMERICAN INTEGRATION ROUTE ON THE KADIWÉU INDIGENOUS TERRITORY*

*IMPACTOS DE LA RUTA DE INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA EM EL TERRITORIO INDÍGENA KADIWÉU*

*IMPACTS DE LA ROUTE D'INTEGRATION LATINO-AMERICAINE SUR LE TERRITOIRE DE LA COMMUNAUTE AUTOCHTONE KADIWEU*



Léia Teixeira Lacerda\* 

Kátia Cristina Nascimento Figueira\* 

Maria Leda Pinto\* 

## Introdução

A Rota de Integração Latino-Americana (Rila) também denominada Corredor Rodoviário Bioceânico (Porto Murtinho - Portos do Norte do Chile), interligará o Brasil com o Paraguai, a Argentina e o Chile atravessando o estado de Mato Grosso do Sul. Perfaz um total de 2,2 mil quilômetros entre Campo Grande e os portos localizados no norte do Chile, ligando o oceano Atlântico ao Pacífico. Assim, o escoamento da produção para a Ásia e costa oeste americana terá redução da distância para a comercialização da produção. Com essa construção os governos do Brasil, Paraguai, Argentina e Chile reafirmaram a intenção por meio de documentos assinados pelos seus representantes como a Declaração de Assunção em dezembro de 2015, no Paraguai e, em 2017, a Declaração de Brasília (Projeto, 2018, p. 2).

Após a formalização da Declaração de Assunção pelos presidentes desses países, constituiu-se um Grupo de Trabalho integrado pelos representantes dos Ministérios das Relações Exteriores, Ministério dos Transportes

\* Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

e setores de transporte e logística. Para a produção acadêmica envolvendo as Instituições de Ensino Superior foram criados subgrupos de trabalho: I) Transporte e Logística, II) Comércio, III) Integração Aduaneira e IV) Turismo. Em decorrência dessa organização, nasceu a Rede Universitária do Corredor Bioceânico (UniRila), formada por pesquisadores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Grande Dourados (Brasil); Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil); Uniderp/Anhanguera (Brasil) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil) instituições integrantes da Rede Universitária, da qual participam também a Universidad Nacional de Assunción (Paraguai); a Universidad Nacional de Salta (Argentina); a Universidad Nacional de Jujuy (Argentina), a Universidad Católica de Salta (Argentina); a Universidad Católica do Norte (Chile); a Universidad de Antofagasta (Chile).

Os pesquisadores organizaram-se nos seguintes eixos de trabalho: 1. Internacionalização e Mobilidade Acadêmica; 2. Desenvolvimento Local e Turístico e 3. Impactos Sociais, englobando a educação municipal de Porto Murtinho.

A Rota passará por 12 (doze) localidades tendo como ponto de partida Campo Grande estendendo-se até Porto Murtinho, cidades localizadas em Mato Grosso do Sul e percorrerá Carmelo Peralta, Mariscal Estigarribia, Pozo Hondo (Paraguai), Misión La Paz, Tartagal, Jujuy, Salta (Argentina), Sico, Jama até alcançar os portos no Pacífico de Antofagasta - Mejillones e Iquique (Chile).

De acordo com Asato *et al.* (2019, p. 47) essa construção contribuirá com o desenvolvimento de infraestrutura e desburocratização, nos seguintes aspectos:

- i) simplificação dos processos alfandegários nas divisas entre os países; ii) pavimentação de cerca de 530 km em trechos de estrada na Argentina e Paraguai; iii) promoção de meios de sinalização turística; iv) capacitação de pessoas com relação aos atrativos da Rota de Integração, desde os que já existem até outros que possam ser viabilizados com a sua abertura, assim como v) a integração cultural que envolve o Corredor Rodoviário, por estabelecer trajeto e relações entre quatro países da América do Sul.

O desenvolvimento econômico que a Rila será acompanhado por impactos sociais nas populações fronteiriças e periféricas que se encontram em

seu entorno. Essa configuração demandará dos agentes públicos e dos pesquisadores envolvidos, estudos que permitam evidenciar como a realidade local será transformada em seus aspectos territoriais, sociais, econômicos e culturais.

Porto Murtinho localiza-se em uma região de fronteira fazendo divisa com a cidade de Carmelo Peralta no Paraguai. Essa particularidade tem permitido a circulação de pessoas e mercadorias pelo Rio Paraguai e, com a construção da ponte entre os dois países, essa condição se intensificará do Brasil para o Chile e vice-versa que pode resultar em convivência entre ambas as cidades ora de forma tranquila ora de forma conflituosa, característica típica de regiões de fronteira (Martins, 1997; Meneses; Rodrigues, 2015).

Assim, é preciso considerar as singularidades desse contexto social da região de fronteira, pois:

[...] para entender os processos da realidade social dos sujeitos que habitam uma região de fronteira, é imprescindível conhecer os contextos vivenciados no cotidiano, considerando que as fronteiras políticas são criações humanas, delimitadas e demarcadas por processos de ocupação militar, demográfica, econômica, política e cultural nos territórios nacionais, apresentando variados sentidos e significados construídos pelas populações que convivem em seu dia-a-dia com as travessias e os controles estatais (Albuquerque, 2010 *apud* Projeto, 2018, p. 10).

Essa concepção de fronteira articula-se com a compreensão de território, pois historicamente, o conceito de fronteira foi estruturado em uma perspectiva geográfica de limite territorial entre países. No entanto, essa visão foi ampliada ao incorporar aspectos de interação e cooperação propiciada pelo contexto no qual os grupos sociais estão inseridos e se destacam como elementos de diferenciação:

As fronteiras foram e serão sempre um elemento chave de diferenciação, comunhão e comunicação, interpondo-se entre a ordem e a desordem, entre o formal e o funcional, abraçando, nem sempre com equilíbrio, as regras e os ritos socioculturais conexos e desconexos (Oliveira, 2015, p. 235).

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) é constituído por 79 municípios, sendo 44 na faixa de fronteira. Esse termo é definido pela Constituição Federal de 1988, como uma "faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é

considerada fundamental para a defesa do território nacional e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei” (Brasil, 2016, p. 26).

Além de possuir ampla faixa de fronteira, Mato Grosso do Sul possui sete cidades gêmeas, entendidas como cidades próximas de países vizinhos com grande circulação de capitais, bens e pessoas: Corumbá (Brasil)-Puerto Suárez (Bolívia); Porto Murtinho (Brasil)-Capitán Carmelo Peralta (Paraguai); Bela Vista (Brasil)-Bella Vista Norte (Paraguai); Ponta Porã (Brasil)-Pedro Juan Caballero (Paraguai); Coronel Sapucaia (Brasil)-Capitán Bado (Paraguai); Paranhos (Brasil)-Ypejhu (Paraguai); Mundo Novo (Brasil)-Salto del Guairá (Paraguai).

Neste texto norteamos a nossa discussão elencando alguns impactos sociais que envolvem a região de fronteira da população do entorno da Rota de Integração latino-Americana, notadamente os povos que habitam o Território Indígena Kadiweu em Porto Murtinho - MS evidenciados nas entrevistas com moradores e professores que atuam na Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Polo e Extensões, localizada nesta comunidade. Para tanto, o texto apresenta um recorte dos resultados da pesquisa “Análise dos Impactos Educacionais da Rota Bioceânica sobre os Povos Originários da Reserva Indígena Kadiwéu, Mato Grosso do Sul, Brasil” financiada por meio do Chamada Fundect Nº 31/2021 - Universal 2021 – ODS.

Inicialmente visitamos o cacique, os moradores, e gestores da escola, bem como os gestores da Secretaria Municipal de Educação de Porto Murtinho a fim de apresentar a proposta e obter os Termos de Consentimento. Em outro momento, fomos recebidos para as intensas festividades de comemoração da Cultura ocorrida na Escola Municipal Marechal Rondon – Extensão polo localizada na Aldeia Campina. Em um terceiro momento, nos deslocamos para a aldeia Alves de Barros, *locus* da Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi”. Assim, obtivemos como resultado 7 (sete) entrevistas com moradores, ceramista, gestores da escola e professores; 5 (cinco) vídeos dos entrevistados; 245 (duzentos e quarenta e cinco) fotografias; 52 (cinquenta e dois) vídeos em evento produzido pela comunidade para a comemoração da cultura e, ainda, Instrumento diagnóstico da referida escola. Os dados referem-se a esses momentos vividos junto aos moradores no interior do Território, por quem fomos muito bem recebidos e publicamente agradecemos a generosidade de todos.

## Contexto histórico das etnias do Território Indígena Kadiwéu

A instituição escolar Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Polo e Extensões está localizada no Parque Nacional da Serra de Bodoquena, área protegida que abrange os municípios de Porto Murtinho, Bonito e Jardim:

As áreas protegidas no Brasil são denominadas unidades de conservação. Esses territórios, que não devem ser confundidos com propriedades rurais, são espaços instituídos pelo poder público com objetivo de proteção da biodiversidade, conforme dispõe o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) (BRASIL, 2000). O território de Porto Murtinho integra parte do Parque Nacional da Serra da Bodoquena, a Área de Proteção Ambiental (APA) do Rio Perdido e um pequeno parque, o Parque Natural Municipal Cachoeira do Apa, num total de 60.907,95 hectares dos 1.773.500 hectares que perfazem a superfície territorial do município, ou seja, as unidades de conservação não alcançam 4% do território (Benites *et al.*, 2019, p. 270).

No que se refere aos dados quantitativos o Censo Demográfico de 2022 contabilizou a população indígena do Brasil em um total de 1.693,535 mil pessoas, representando 0,83% da população total do país. O estado de Mato Grosso do Sul possui população indígena com 116.346 mil pessoas conforme apontam os dados do IBGE (Brasil, 2022) com a seguinte configuração:

Os povos indígenas atualmente assentados em Mato Grosso do Sul são onze: Terena e Kinikinau, ambos da família linguística arawak; Kaiowa e Guarani, da família linguística tupi-guarani; Kadiwéu, de língua guaikurú; Ofaié (também conhecidos como Ofaié-Xavante) e Guató, do tronco macrojê; Chamacoco e Ayoreo de língua zamuco; Atikum e Kamba, cada um com uma língua original isolada, que hoje não falam mais (Chamorro; Combès, 2015, p. 20).

Nincao (2008) aponta que as etnias existentes em Mato Grosso do Sul estão distribuídas em dois territórios etnoeducacionais: o Cone Sul que abriga os Guarani e os Kaiowá e o Povos do Pantanal que abriga os Terena, os Kinikinau, os Kadiwéu, os Ofaié-Xavante, os Guató, os Kamba e os Atikum.

O território etnoeducacional é definido por meio do Decreto nº. 6861, de 27 de maio de 2009, o Art. 6, parágrafo único:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracte-

rizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, [sic] valores e práticas culturais compartilhados (Brasil, 2009, p. 1).

Esse Decreto preceitua que a territorialidade étnica se configura independente das unidades federativas, pois, o território é um lugar de sustentabilidade e de reafirmação da identidade étnica. No que se refere às demarcações territoriais para os indígenas, a terra permite a produção material da vida e, ao mesmo tempo, sua ancestralidade alinhada à cosmovisão dos grupos:

É preciso sublinhar a diferença entre um conceito de terra como meio de produção, lugar do trabalho agrícola ou solo onde se distribuem recursos animais e de coleta, e conceito de território tribal, de dimensões sócio-político-cosmológicas mais amplas. Vários grupos indígenas dependem, na construção de sua identidade tribal distintiva, de uma relação mitológica com um território, sítio da criação do mundo, memória tribal, mapa do cosmos — [...]. Via de regra, são os grupos que praticam formas de subsistência mais sedentárias os que apresentam tal enraizamento simbólico com seu território (Seeger; Castro, 1979, p. 104).

O território, portanto, é primordial para os povos originários enquanto local de produção e reprodução econômica e cultural. Em Porto Murtinho, MS, os grupos mais afetados com a construção da Rota Bioceânica serão os Kadiwéu em maior número, Kinikinau em menor número pois, desde 2017 para outros Territórios, notadamente para a aldeia Mãe Terra, Território Indígena Cachoeirinha em Miranda e os Terena, que constituem relações por meio dos casamentos interétnicos, todos residentes no Território Indígena Kadiwéu. Conforme indicam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística essa área territorial possui aproximadamente 538.536 hectares, com uma população de aproximadamente 1.697 indivíduos e se constitui em uma das maiores áreas territoriais indígenas (Brasil, 2022).

No que se refere a demarcação do Território Kadiwéu, o pesquisador Giovani José da Silva localiza sua gênese entre o final do século XIX e início do XX por ocasião da Guerra do Paraguai (1864-1870):

A Reserva foi demarcada pela primeira vez entre 1899 e 1903, como forma de reconhecimento por parte do governo do capitão-de-mar-e-guerra Antonio Pedro Alves de Barros (1842-1922), então presidente de Mato Grosso, aos atos de bravura demonstrados pelos indígenas nas escaramuças entre oligarquias locais que lutavam pelo poder em Mato Grosso (Silva, 2018, p. 140).



## Em relação ao idioma, o autor informa:

Os Kadiwéu falam um idioma filiado linguisticamente à família Guaikuru, única no Brasil. Homens e mulheres se expressam utilizando distintas variações dialetais dessa língua, o que provoca ainda mais confusão para um não falante. Os Kadiwéu se dividem em estratos sociais: os *Otagodepodi* ou 'senhores' (considerados 'puros') e os *Niotagipe* ou 'cativos' (descendentes de índios de outras etnias e, portanto, na visão Kadiwéu, considerados 'misturados') (Silva, 2012, p. 67).

O *ethos* guerreiro dos Kadiwéu constitui seus mitos e eventos nos quais tiveram atuação relevante e são recriados, narrados, vivenciados e atualizados constantemente, tendo em vista que estão vinculados aos seus códigos e tradições culturais.

Os Kadiwéu diferenciam pelo menos duas categorias de narrativas [...] parte delas pode ser classificada imediatamente na categoria de mitos, aquelas que os Kadiwéu chamam de 'histórias de admirar', ou 'histórias que fazem milagres', ou 'exemplos de primeira indiada'. São histórias 'sagradas', já que 'sagrado' foi um qualificativo atribuído pelos próprios índios. Referem-se a um tempo não localizável no tempo cronológico, a não ser como tempo fundante.

Um outro tipo de narrativas seria aquele que reúne histórias que, segundo os informantes, são 'histórias que aconteceram mesmo'. Nessa categoria, incluem-se as narrativas sobre guerras contra outros povos, a memória de um passado que se apresenta como 'descrição histórica' de determinados acontecimentos (Pechincha, 1994, p. 80).

Essas categorias de narrativa elaboradas pela autora foram compreendidas por Giovani José da Silva por meio da seguinte distinção:

A diferença entre elas reside no fato de que na primeira categoria estão aquelas histórias que não precisam de comprovação, pois são contadas para provocar o espanto, a admiração de quem as escuta. Na outra categoria estariam histórias contadas pelos mais velhos e apenas a confiança na palavra destes seria suficiente para que se acredite nelas (Silva, 2012, p. 68-69).

Esses rituais de rememoração e/ou vivência de um passado incluem a Festa do Navio, ou *Etogo*, um ritual descrito em detalhes pela pesquisadora Mônica Pechincha, e podem ser impactados com o aumento do tráfego quando a Rota de Integração for implantada.

Segundo Ribeiro (1980, p. 62) os Kadiwéu dominaram boa parte do Chaco até o fim do século XVIII e resistiram à expansão da civilização europeia ameaçando os espanhóis do Paraguai em seus estabelecimentos, bem como as vias de acesso das monções paulistas a Cuiabá. Para o antropólogo a vida guerreira dessa etnia só foi definitivamente abandonada no início do século XX, por meio dos contatos interétnicos e da consolidação processual de sua fixação à margem do rio Paraguai:

Os Kadiwéu começaram a fixar-se definitivamente à margem esquerda do rio Paraguai no começo do século XIX, quando iniciaram o convívio pacífico com os brancos, que só se consolidou um século depois com a cessação total da vida guerreira e a acomodação, que ainda se processa, aos meios de luta pela subsistência aprovados pelos dominadores brancos. Hoje, embora vestidos como os vizinhos neobrasileiros, pastoreando o gado, caçando e curtindo couros com os mesmos métodos destes, ainda conservam muitas das características do povo senhorial, os célebres Índios Cavaleiros que dominaram quase todas as tribos chaquenhãs, submetendo muitas delas à servidão (Ribeiro, 1980, p. 62).

Em sua divisão de tarefas os homens Kadiwéu são caçadores, coletores e ligados à pecuária, e as mulheres produzem cerâmicas, se constituindo uma das principais fontes de renda do grupo e constitui-se em dois estilos: os padrões geométricos, abstratos, e o estilo figurativo. Já os Terena e os Kinikinau são ceramistas e agricultores. Estes últimos chegaram ao Território Kadiwéu no início da década de 1940, pois suas terras localizadas entre Miranda e Corumbá foram tomadas por fazendeiros no início do século XX.

Silva (2019) indica que preliminarmente, a pesquisa em escritos produzidos por cronistas, viajantes e exploradores do período colonial luso-brasileiro permite inferir que 4 subgrupos Guaná atravessaram o Rio Paraguai, passando para suas margens orientais: a) Exoaladi; b) Terena; c) Layana; e d) Kinikinau.

O autor registra que destes, apenas os Exoaladi não apresentam, até o momento, descendentes autodeclarados no atual território sul-mato-grossense. Esses subgrupos se deslocaram por meio do Rio Paraguai em fluxos sucessivos a partir da segunda metade do século XVIII e se instalaram na região banhada pelo Rio Miranda, entre os paralelos 19º e 21º de Latitude Sul, onde foram encontrados por não indígenas no século XIX. O autor salienta que os Terena compõem o grupo de maior expressão dentre os remanescentes dos

Guaná na atualidade e os Layana vivem dispersos em aldeias Terena dos municípios de Aquidauana e Miranda.

Os Kinikinau teriam ficado “ocultos” em meio ao grupo majoritário Terena e entre o final do século XIX e o início do século XX foram pouco mencionados em documentos escritos. Tomou-se “natural” se referir a eles como um subgrupo Terena, especialmente após a destruição do último aldeamento reconhecidamente pertencente ao grupo, localizado próximo à região do Rio Miranda, por volta de 1910. A autodenominação do grupo é Koinukunôen, que em seu idioma materno quer dizer “índio guerreiro”, em contraposição a uma identidade Terena impingida a eles através dos tempos (Silva, 2019).

O historiador narra que durante muito tempo os Koinukunôen foram obrigados pelo órgão indigenista oficial a renunciar à sua identidade e a se autodeclarar Terena. Dessa forma, identificar-se como Terena representou, durante muito tempo, uma das estratégias utilizadas pelo grupo Kinikinau para sobreviver a toda sorte de perseguições a que foi submetido.

Os Kinikinau não desejam ser Kadiwéu por terem habitado terras desses índios e muito menos Terena, de quem estão próximos cultural e linguisticamente, oriundos do mesmo grande grupo Guaná/Chané no passado (Silva, 2019, p. 109).

Na atualidade, os Kinikinau vivem, sobretudo, de atividades agrícolas e artesanais. Os mais velhos ainda falam cotidianamente a língua, filiada à família linguística Aruak, e a maioria, composta por crianças, jovens e adultos, comunica-se apenas em língua portuguesa.

Atualmente há um número reduzido de pessoas da etnia Kinikinau vivendo na aldeia São João, nesse Território, mas também há membros desse grupo residindo em aldeias terena nos municípios sul-mato-grossenses de Aquidauana (nas aldeias Bananal, Limão Verde), Miranda (Cachoeirinha, Lali-ma) e Nioaque (Água Branca, Taboquinha, Cabeceira e Brejão), dentre outras. Além disso, há uma parte do grupo nas chamadas “retomadas” de terras, entre Aquidauana e Miranda, lutando por territórios outrora ocupados pelos ancestrais (Silva, 2019).

No que se refere aos aspectos culturais, a Dança do Bate-Pau cuja encenação pelos homens é denominada *Kipaé’xoti* e *Siputerêna* quando encenada pelas mulheres (Flores; Lacerda; Pinto, 2025, p. 135) também desenvolvi-

da entre os Terena, integra as festividades comemoradas anualmente pelos Kinikinau, como abril indígena, por exemplo. A dança refere-se à participação do grupo na Guerra do Paraguai (1864-1870) e é apresentada por homens e mulheres de várias idades, de crianças a idosos (Silva, 2013).

De acordo com essa autora

[...] toca-se flauta e tambor, para dar ritmo aos passos dos dançarinos. As cores adotadas nos rituais são a vermelha, a azul e a branca. Os figurinos se constituem de penas de ema e de palha e são especialmente preparados para a dança. Os homens e as mulheres carregam longas taquaras nas mãos e com elas desenvolvem uma coreografia, ora batendo as taquaras com as de outros dançarinos, ora batendo-as no chão. O final da dança é marcado pela reunião dos dançarinos em círculo e a união das taquaras, sobre as quais é colocado um guerreiro, que é então erguido e ovacionado. Também registram que na versão dos Terena, apenas homens dançam o Bate-Pau (Silva, 2013, p. 65).

Semelhante aos Terena e os Layana (outros subgrupos Guaná), os Kinikinau também possuíam curandeiros denominados *Koixomunetí*, que realizavam rituais utilizando um chocalho e um penacho com penas de ema, elementos comuns a curandeiros de outros grupos de origem chaquenha, como os Mbayá-Guaikuru, ancestrais dos Kadiwéu. Aparentemente, não há mais *Koixomunetí* entre os Kinikinau. Hoje em dia, muitos são adeptos de religiões cristãs, principalmente de orientação protestante (Souza, 2013).

De acordo com os autores, a cultura material, inclusive a cerâmica elaborada pelas mulheres Kinikinau, segue as antigas tradições culturais Guaná. Escolhida, além de outros, como símbolo de diferenciação do grupo em relação aos Kadiwéu – a despeito de ser inspirada nos desenhos da cerâmica Kadiwéu – e a outros indígenas, a cerâmica Kinikinau tem um papel importante como sinal diacrítico e é comercializada, sobretudo na cidade de Bonito.

Por sua vez, os Terena (*Xané* ou *Poké*) vivem em aldeias localizadas em diversos municípios de Mato Grosso do Sul. Algumas famílias estão espalhadas em aldeias pertencentes a outros povos, inclusive em aldeias Kadiwéu, devido a casamentos interétnicos, e também em áreas urbanas da capital do Estado, Campo Grande. Eles são excelentes agricultores e as mulheres se destacam como ceramistas (Lacerda, 2021). A importância dos Terena é expressa nos seguintes termos:

A etnia Terena foi uma das protagonistas na constituição e consolidação dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste brasileira. Lutou por seus territórios contra os paraguaios e depois contra os brasileiros, que se apossaram das terras terenas quando do término da guerra contra o Paraguai. Fortaleceram-se enquanto etnia e receberam novos territórios, nos quais produziram e reproduziram o *modus vivendi* terena/arawak (Acçolini; Moura, 2015, p. 249).

Esse grupo étnico é pertencente ao subgrupo Chané e são falantes do tronco linguístico Aruák. Os Terena se autodenominam *Poké'e*, que significa Povo da Terra cuja origem, de acordo com o antropólogo Herbert Baldus, em 1947, está vinculada aos mitos que narram e explicam essa história ao tempo em que se recriam e ressignificam no curso do processo histórico.

Dessa perspectiva, o impacto social da construção da Rota Bioceânica sobre as etnias que vivem na Reserva Indígena Kadiwéu foi dimensionado por meio de várias estratégias metodológicas, como a aplicação de um instrumento diagnóstico e entrevistas semiestruturadas. O ponto de convergência étnico escolhido para essas reflexões é a Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Polo e Extensões, mantida pela Prefeitura Municipal de Porto Murtinho, no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.

## O que o percurso teórico e metodológico nos informa

Com a utilização das ferramentas da História Oral estabelecemos um processo de escuta e diálogo com alguns moradores que atuam na Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Polo e Extensões do Território Indígena Kadiwéu. A História Oral foi utilizada de acordo com a conceituação apresentada por Alberti:

A História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (Alberti, 2010, p. 155).

De acordo com a definição adotada pelo Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC):

[...] As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar.

[...] O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas. Quando a pesquisa é feita por uma instituição que visa a constituir um acervo de depoimentos aberto ao público, é necessário cuidar da duplicação das gravações, da conservação e do tratamento do material gravado. (Cpdoc, 2015, p. 1).

A produção dos dados orais buscou evidenciar as pistas para a reconstituição do passado por meio da utilização dos roteiros temáticos como forma de apreender as percepções e elementos do cotidiano, do exercício profissional, das relações sociais, dentre outros, dos moradores e educadores. O crivo da análise perpassa a atribuição de sentidos, o reconhecimento dos vestígios e os seus significados, tanto no plano individual, quanto no plano social.

A conexão entre identidade e memória é parte inerente do grupo social. A memória mantém os acontecimentos vivos e se fixam de acordo com o vivido em que a lembrança enfatiza alguns aspectos que são escolhidos e outros esquecidos pelo sujeito. A partir dos diálogos buscamos reconstruir por meio da memória narrada as percepções dos entrevistados sobre os impactos da Rila no Território e no processo educacional da Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Polo e Extensões.

A memória ao capturar o tempo revivido suscitou que nossa análise do discurso dos entrevistados desnaturalizasse a narrativa, fazendo os nexos que se constrói recuperando nas teias do dito sobre si, as reconstituições subjetivas da narrativa memorial e os sentidos sociais que o indivíduo evidencia em seu percurso histórico.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 construiu-se uma nova política voltada para a educação escolar indígena:

A partir deste preceito legal, dentro de um panorama de luta por direitos humanos e sociais, é que a “escola para os índios” ou “escola indígena”, começou a

ser pensada. Foi reconhecida a relação da educação como direito de se apresentar as várias culturas e experiências sociais e políticas dos povos indígenas e os problemas decorrentes do seu contato com a sociedade mais ampla.

[...]

A Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilingüe, a qual vem sendo regulamentada por meio de vários textos legais. (Mato Grosso do Sul, 2002, p. 2).

Com a finalidade de compreender a atual configuração dessa escola e a oferta de educação nesse local elaboramos um instrumento que diagnosticou a referida escola, adaptado a partir do instrumento produzido pelo INEP para a realização do Censo Escolar.

De acordo com Silva (2012) há funcionamento de escolas no Território Kadiwéu desde os anos 1940. A atual Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Polo e Extensões, foi criada em 1998 e localiza-se na Aldeia Indígena Alves de Barros, Porto Murtinho - MS. Oferece as etapas do Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais nas modalidades de ensino regular. O autor registra que,

Até 1997 as escolas localizadas nas aldeias Kadiwéu e Kinikinawa ofereciam somente as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e eram administradas pela FUNAI, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, missões evangélicas, Secretarias Municipais de Educação de Bonito e de Bodoquena e o então Summer Institute of Linguistics, hoje Sociedade Internacional de Linguística (SIL) (Silva, 2003, p. 2).

Pelas narrativas sobre a escolarização dos Kadiwéu colhidas pelo autor, a Escola Alves de Barros, atualmente vinculada a Secretaria de Estado de Educação, nos anos 1950 foi administrada pelo SPI e sua rotina se estruturava por meio de disciplinamento, que envolvia castigos e punições, forma que se intensificou na década seguinte com a chegada dos militares ao poder e perdurou até a década de 1980.

No final de 1998, foi criada por Lei Municipal de Porto Murtinho (Lei nº 1.149/1998), a Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” — Polo na aldeia Bodoquena, com extensões nas aldeias Barro Preto (Extensão Barro Preto), Cam-

pina (Extensão Campina), São João (Extensão Aquidabã) e Tomázia (Extensão Tomázia) (Silva, 2014).

Os professores indígenas tiveram representação no Comitê de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul (CEEI/MS) desde 1999, ano da sua criação. No início de 2004, fundaram a Associação de Professores do Território Indígena Kadiwéu (Aprotik). Em 2008, por meio do Decreto nº 12.540, de 18 de abril de 2008, foi instituído o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso do Sul em que as etnias Kadiwéu, Kinikinau e Terena, dentre outras possuem assento. Além disso, atualmente existe o Fórum de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul com assento de todas as etnias. Outras ações do poder público foram implementadas por meio da Secretaria de Educação de Porto Murtinho que desenvolve ações na área educacional dentro do Território Indígena Kadiwéu desde a segunda metade da década de 1990. Essas ações emergiram das reivindicações das comunidades indígenas que habitam o referido Território.

Em 1999, foram planejados e executados os cursos de *Formação Linguística* e de *Metodologia do Ensino na Escola Indígena*, em parceria com a UEMS, e, ainda, a *I Etapa de Capacitação Continuada de Professores do Reserva Indígena Kadiwéu*, com recursos exclusivamente municipais.

Por conta dessas ações, a partir de 2000, os professores não indígenas atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental foram substituídos por docentes indígenas. A comunidade indígena da Escola da aldeia Bodoquena, havia reivindicado a instalação de uma turma de Educação Infantil a fim de instalar a 5ª série do Ensino Fundamental, para que os indígenas pudessem dar continuidade aos estudos na própria aldeia.

Na atualidade, a escola conta em seu quadro com 8 (oito) professores indígenas, sendo 7 (sete) com formação no ensino superior e 01 (um) no ensino médio. Desse total, 02 (dois) professores possuem Especialização e 01 (um) professor com mestrado. Quanto aos polos o total de professores é de 39 professores (Qedu, 2025, p. 1).



## Quadro 1 - Área de formação dos professores indígenas

Disciplina ministrada na escola	Turma que atua	Formação do professor
Filosofia, Sociologia, História, Literatura e Produção de texto , Projeto de vida	1º,2º e 3º	Cursando Ed. Física
Geografia e História	1º,2º e 3º	Licenciatura em Geografia
Língua Materna e Questões Indígenas	1º,2º,3º	Intercultural Indígena – Linguagens
Língua Portuguesa, Projeto de vida	1º e 2º	Licenciatura em Letras
Biologia e Química	1º,2º e 3º	Intercultural Indígena – Matemática
Arte e Educação Física	1º,2º e 3º	Intercultural Indígena – Linguagens
Matemática e Física	1º ,2º e 3º	Intercultural Indígena – Matemática
Língua Inglesa ,Literatura e Produção de texto e Língua Portuguesa	1º,2º e 3º	Licenciatura em Letras

Fonte: Figueira; Lacerda; Pinto, 2024.

A língua em que o ensino é ministrado é a Portuguesa, porém há em sua matriz curricular o ensino da língua Kadiwéu por 2 (dois) professores indígenas, tendo em vista que há diferença nos falares feminino e masculino, estruturando-se por meio do gênero:

Mais uma observação interessante é o fato de que as crianças, quando bem pequenas, costumam utilizar a fala da mulher, visto que ficam sob os cuidados da mãe. Os meninos com um pouco mais de idade, quando já conseguem compreender que existe a diferença na fala de homens e mulheres, começam a cuidar mais de sua fala e são corrigidos pelos pais de modo a utilizarem a forma correta. Até os meninos dominarem a fala dos homens, eles são motivo de brincadeira pelas crianças maiores quando pronunciam uma palavra que pertence à fala das mulheres. Para as meninas o processo se torna um pouco mais simples, visto que são criadas pela mãe e não precisam “corrigir” sua fala quando maiores. Mas necessitam compreender a fala masculina para que a comunicação se efetive, por exemplo, nos casos em que a diferença de fala está no nível lexical (Souza, 2012, p. 30-31).

Sobre a questão da língua o professor Osmar Francisco e a professora Vanda Pires fazem as seguintes considerações, respectivamente:

Sim, a língua Kadiwéu tá indo pro rumo do enfraquecimento. Como nós temos 840 pessoas da aldeia Alves de Barros, que é a aldeia centralizada, e agora nós só temos apenas 240 pessoas falantes. Tem casas que não tem mais ninguém que fala. E que são 72 famílias. Tem casas que você não acha um falante (Francisco, 2024, p. 1).

Agora com a língua feminina. A diferença dela é a duplicação de uma vogal da língua feminina. E como o Osmar já falou, as meninas mais novas estão deixando de falar.

Estão mais falando a língua de idioma. Então, nem na escola a gente consegue ensinar. Não dá na grade curricular também. E o professor só é masculino. Então a gente não consegue ajudar.

Eu ensino muito as minhas filhas bastante. Às vezes elas acompanham o Osmar. E aí às vezes eu corrijo sempre (Pires, 2024, p. 1).

A questão apontada pela professora Vanda Pires é que em sala de aula não existe uma dupla de professores homens e mulheres falantes para dirigir-se de forma adequada a alunos e alunas na língua Kadiwéu. Assim, a existência de um único gênero em sala de aula ministrando a disciplina fragiliza o aprendizado do outro gênero.

Sobre a gestão da escola ela ocorre da seguinte forma:

Nós temos aqui duas escolas, a escola estadual e a escola municipal. A municipal atende desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, até o 9º ano, que os professores são os indígenas. Mas o que me deixa um pouquinho triste é porque a secretaria da escola não fica [no Território], fica em Porto Mortinho, a 400 km daqui, né? Então o diretor fica lá e o secretário, o único que responde aqui é o adjunto diretor e o coordenador pedagógico. Então, e aí fica essa questão pra nós, mas espero que um dia a gente poder alcançar e atingir o objetivo de trazer a secretaria aqui dentro da aldeia, e funcionar ela como escola (Francisco, 2024, p. 1).

Questionado sobre como são as tomadas de decisões internas da escola foi-nos respondido que:

Nesse caso, a gente é comunicado pela direção da escola. A gente senta e conversa. E aí, se tem questão pra levar para os pais, a gente comunica aos pais. A liderança tribal, o Cacique. O Cacique sempre é presente na escola, às vezes ele

não faz nada, mas ele vai lá só pra ver como que tá, como que funciona, se precisar de alguma ajuda dele, né? Então, a gente também fica grato pela disposição dele, porque a gente vê que o Cacique ele não tem salário, né? Ele trabalha pelo amor de cuidar da sua comunidade. Então, eu acho fantástico o trabalho dele, né? E aí, a questão do ensino médio, a escola estadual, ela atende só ensino médio. Da noite, nós temos primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. E aí, também a nossa secretaria, diretora, fica na cidade de Bodoquena. Agora, a sede vai ser de um espaço onde ela vai ficar, né? A sua secretaria, né? Todas as coisas lá em Bodoquena. Só fica aqui o coordenador pedagógico aqui. Então, todo diretor, diretor adjunto, secretária fica em Bodoquena. E eles não são indígenas, né? São brancos, né? Mas o coordenador pedagógico, ele é indígena. E os alunos, por exemplo, terminam o ensino médio? Eles [os alunos do ensino médio] entraram nas escolas públicas, nas universidades públicas. Então, a gente fica muito feliz pelo avanço, né? Acho que cada conquista de cada aluno para nós é um troféu (Francisco, 2024, p. 1).

A escola disponibiliza seu espaço para as festividades da comunidade, tais como festas culturais, encontros de famílias. Desse modo, o estudo da história e das culturas que circulam em uma instituição escolar contribui para analisarmos como a construção da Rila – Rota de Integração Latino-Americana impactará essa instituição como organização social com sua prática cultural singular.

As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham (Brunet, 1988 *apud* Nóvoa, 1995, p. 28).

Para esse autor a cultura externa, bem como as variáveis culturais existentes no contexto influenciam também a identidade da escola, pois os elementos da cultura organizacional interagem com a comunidade. Assim, adaptando o esquema de Hedley Beare (1989), Nóvoa afirma que é possível visualizar alguns elementos da cultura organizacional da escola como:

[...] *ZONA DE INVISIBILIDADE*: bases conceituais e pressupostos invisíveis: Valores, crenças ideologias *ZONA DE VISIBILIDADE*: 1) Manifestações verbais e conceituais: (fins objetivos, currículo e linguagem) 2) Manifestações visuais e simbólicas: (artefatos e logotipos, arquitetura, imagem externa, uniformes etc); 3) Manifestações comportamentais: rituais, cerimônias, normas regulamentos, procedimento operacional etc. (Nóvoa, 1995, p. 30, grifo do autor).

De acordo com Nóvoa (1995) as bases conceituais e pressupostos invioláveis são um conjunto de elementos que integra os valores, as crenças e as ideologias dos componentes da escola. Os valores dão significado às ações sociais e são referências para o comportamento individual e para as condutas grupais. Assim, no interior da escola temos a compreensão da importância e valorização dos elementos da cultura, expressos na fala da coordenadora Rosilene da Silva Matchua de Práticas Inovadoras que por ocasião da entrevista estava organizando em conjunto com os docentes uma feira de ciências que, dentre outras ações previa:

Eles vão trabalhar com bastante plantas medicinais também na Feira e é uma coisa interessante também.

Alguns professores estão desenvolvendo a metodologia de trabalhar com árvores. Trabalho de campo, né? Primeiro eles vão em busca dessas árvores, fazer a coleta.

Depois eles vão escrever sobre a pesquisa deles para depois poder apresentar.

Aí falam para o que que serve, o benefício (Matchua, 2024, p. 1).

Questionada sobre quem os alunos consultariam para fazer as coletas, foi-nos respondido:

Primeiro é o professor, né? O professor vai orientar. Segundo a gente conversar com eles para eles perguntarem para os familiares e terceiro para os anciãos. Tipo os familiares têm sua própria visão e aí eles vão consultar com os anciãos que têm mais sabedoria também (id. Ibid).

As manifestações visuais e simbólicas são todos os elementos que possuem uma forma material e que podem ser identificados visualmente (Nóvoa, 1995). Os aspectos destacados por Nóvoa nos possibilita compreender a produção das artesãs com o grafismo Kadiwéu em roupas, telas, vasos e com a expressiva cerâmica.

**Figura 1.** Camisetas para comercialização na Comemoração da Cultura na Escola Marechal Rondon – Aldeia Campina



Fonte: Figueira; Lacerda; Pinto, 2024.

**Figura 2.** Telas para comercialização na Comemoração da Cultura Kadiwéu



Fonte: Figueira; Lacerda; Pinto, 2024.

**Figura 3.** Exposição de artefatos na Comemoração da Cultura na Escola da Aldeia Campina



Fonte: Figueira; Lacerda; Pinto, 2024.

**Figura 4.** Preparação para a Comemoração da Cultura na Escola da Aldeia Campina



Fonte: Figueira; Lacerda; Pinto, 2024.

### A ceramista Cleuza Vergílio descreve o processo de fabricação da cerâmica:

Então ela é feita de argila, a cerâmica, a gente vai produzindo ela com argila e vai depois que seca que vai no forno, aí no forno que a gente passa a cor preta que é a resina de pau santo, aí depois quando esfriar ou talvez no dia seguinte pra gente passar o branco e depois vai as cores, os pigmentos de várias cores, esse branco aí é feito esse branco a gente retira debaixo do córrego, tudo isso é natural, os pigmentos a gente consegue aqui dentro do território também, a cor branca, verde, amarelo, vermelho, todas as cores também já quero falar um pouco, como a gente preservar a natureza, o território, porque através dela que a gente consegue a resina, as cores da terra (Vergílio, 2024, p. 1).

**Figura 5.** Ceramista Cleuza Vergílio



Fonte: Figueira; Lacerda; Pinto, 2024.

**Figura 6.** Ceramista Brandina Vergílio



Fonte: Figueira; Lacerda; Pinto, 2024.

**Figura 7.** Cerâmica antes da pintura



Fonte: Figueira; Lacerda, 2024.

**Figura 8.** Pau santo



Fonte: Figueira; Lacerda, 2024.

Nóvoa (1995) trata da importância das manifestações comportamentais. Essas manifestações são todos os elementos capazes de influenciar o comportamento dos membros da escola, tais como as atividades normais da escola e o modo como são desempenhadas. Por ocasião das festividades da Cultura, ocorrida no pátio da escola polo Marechal Rondon com a presença da comunidade, houve desfile para eleger as misses Guardiã da Cultura disputada por jovens e meninas, dança dos homens e das mulheres e almoço com churrasco, exposições fotográficas, de artesanatos, dentre outras atividades que reafirmam o valor da cultura Kadiwéu.



## Sobre os impactos da Rila – Rota de Integração Latino-Americana temos as seguintes considerações:

Eu acho que vai ajudar em algumas partes, mas também eu acho que vai prejudicar o território.

Uma vez eu estava comentando com o senhor, ele estava lembrando, eu falei porque aqui tem a vantagem e a desvantagem, porque se o governo abrir o estado dentro do território indígena, é mais fácil de sair...

Os traficantes para dizer por dentro que tem a saída entre Bonito até o rio Naitaca e o rio Nabiléque, aí já sai na fronteira com a Bolívia, que você vê a de Bonito nessa estrada que sai de Bonito, aí entra na aldeia Tomasia, da aldeia Tomasia entra na Nabiléque, na Nabiléque vem a Naitaca.

Já aconteceu, mas assim, roubo de gado.

Já aconteceu várias vezes, aí os próprios, a comunidade vai e resolve.

No ano passado, ano retrasado, teve roubo de gado.

O cara roubou o gado de um fazendeiro e entrou por dentro do território, só que daí o próprio índio viu e denunciou para a comunidade e a comunidade prenderam o carro e entregaram para a polícia.

Então é isso que tem essas coisas, imagina quando a estrada é aberta, mas também tem a vantagem, que vai melhorar a nossa estrada e melhorar, eu creio que vai melhorar a venda de mercadoria (Vergílio, 2024).

Quando perguntado sobre a implantação da Rota, a mesma preocupação aparece na fala de Osmar Francisco que trabalha desde 2004 na Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Polo e Extensões e é, atualmente, professor de matemática:

Eu tenho duas visões que eu vejo. Ela [a Rota] tem uma vantagem que cruza aqui pela nossa região, que facilita as vendas do nosso povo. Pode ser artesanato e pode ser outras coisas que eles podem vender, então facilita. Mas, também, eu tenho um, assim, medo, vamos dizer, que pode também entrar outras coisas que não é agradável e pode atingir a nossa comunidade. Dentro da nossa região, nossas aldeias, dentro da nossa comunidade. Pode causar algumas coisas negativas.

– O que você acha que de negativo teria?

Eu acho que negativo, uma facção, alguma coisa, pode trazer alguns elementos que não prestam, que prejudicam a saúde das pessoas, drogas, outras coisas assim. Porque terminando essa ponte fica bem mais fácil de ir para outro lugar e vir para cá.

– É grande o número de usuários de droga?

Daqui na nossa aldeia vejo, são poucos que a gente sabe que eles são usuários. Nosso coração chora por eles, porque são juventudes que poderiam ter uma outra visão, ter uma vida digna diante da sua família, diante da comunidade, mas eles acabaram caindo nesse caminho que é desagradável. Então, estão amarrados com esse elemento, esqueceram do futuro. Então eles vivem procurando esse elemento e aí eles não estudam, né? (Francisco, 2024, p. 1).

O professor Etelvino de Almeida, geógrafo, também se manifestou sobre os impactos:

Eu vejo assim, vai trazer umas coisas boas e ao mesmo tempo vai trazer um impacto nas aldeias, porque o acesso tá ali, né? O acesso tá ali perto. E vai vir muita gente. E o território aqui é aberto, não tem nada pra controlar. E a gente não sabe o que que vai passar por dentro das aldeias, das vias, né? Porque aqui tá Tomásia, ali no norte, e tem uma estrada aqui. Se a pessoa vier, sai lá na saída de Corumbá. E é preocupante isso com essa nova geração no meu ponto de vista. Esse daí é um dos grandes problemas.

Apesar que a cidade vai ter uma estrutura assim de melhoria, só que a cidade de Porto Mortinho vai ter esse impacto também, né?

[...]

Olha, professora, se o município nosso preparar a população, a juventude vai ter bastante melhoria. Porque vai abrir espaço, emprego para as pessoas. Só que eu acho que as pessoas têm que se preparar.

- Então aumenta o emprego para vocês aqui também?

Eu acho que sim. Eu acho que vai abrir o acesso para os turistas. E vai ter bastante...

Eu acho que vai ser bom para os artistas. Para vender os produtos. Mais gente passando pode ser consumidores (Almeida, 2024, p. 1).

A mesma preocupação emerge na fala do professor Laércio Barbosa Victor, formado pela licenciatura indígena ofertada pela UFMS e coordenador pedagógico da Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Polo e Extensões ao

manifestar seu temor em relação ao tráfico por conta do Território ser aberto e não possuir proteção policial, questão já discutida pelos pais dos alunos:

É um território aberto e como nós não temos segurança pública dentro não é que nem a cidade que tem a segurança pública, aqui nós não temos segurança nenhuma. Então, quem cuida da comunidade é a liderança, mas ela não é polícia. Ele não faz essa atuação como o serviço da cidade, a segurança pública. Então, aqui praticamente a gente cuida um do outro (Victor, 2024, p. 1).

Assim, a segurança do Território e da comunidade, notadamente as crianças, é o principal fator de preocupação dos participantes da pesquisa.

## Considerações finais

Os povos do Território Kadiwéu residem na maior área do Centro-Oeste do Brasil com 538 mil hectares e trazem em sua constituição histórica a luta pela implantação e fortalecimento de instituições escolares desde a primeiro quartel do século passado. Essa área localiza-se no município de Porto Murtinho – MS e engloba em seu interior várias aldeias cujas escolas polos convergem para a principal, que é a Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Polo e Extensões. A denominação *Ejiwajegi* é como os indígenas referem-se a si próprios na língua Kadiwéu (Griffiths, 2002, p. 42).

Quando o governo brasileiro começou as tratativas para a implantação da Rota de Integração Latino-América envolveu vários governos, universidades e setores da sociedade civil, os pesquisadores debruçaram-se sobre os impactos em vários níveis de abrangência a fim de perscrutar os envolvidos e contribuir para a discussão, como forma de atenuar /resolver os problemas que advirão.

Nessa perspectiva, os dados empíricos evidenciam por parte dos entrevistados a preocupação com a implantação da Rota de Integração latino-Americana (Rota Biocênica) que pode provocar raptos de crianças que circulem livremente em um amplo território aberto, sem cercamento que possa proteger essa área. Além disso, na perspectiva dos Kadiwéus pode ocorrer com mais intensidade o tráfico de drogas e de pessoas, pois passaram a ter possibilidade de alcançar com mais rapidez a fronteira com a Bolívia.

Essa condição impactará no ir e vir das crianças que circulam livremente pelo território tanto para o deslocamento de suas casas para a escola quanto para brincarem com os colegas e visitarem os familiares.

Também há expectativa de aumento de fluxo de turismo e que incrementará a venda do artesanato, pois a produção da cerâmica, uma das atividades produtivas a cargo das mulheres Kadiwéu e que em muitos casos representa o sustento familiar, aspecto que tem merecido atenção dos entrevistados.

Um aspecto positivo desse impacto poderá ser o aumento nas vendas dos produtos e no valor agregado, porém a intensificação da demanda pode acarretar em alterações nas relações produtivas, visto que exigirá mais tempo de dedicação em detrimento de outras atividades no âmbito dos coletivos familiares e ou na associação das mulheres artesãs ao longo da consolidação da Rota de Integração Latino-Americana. Assim, os entrevistados também esperam a instalação de pontos de comércio variados, oferecendo as cerâmicas Kadiwéu para os caminhoneiros/as, turistas e viajantes em geral.

---

## IMPACTOS DA ROTA DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA NO TERRITÓRIO INDÍGENA KADIWÉU

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados da pesquisa interinstitucional "Análise dos Impactos Educativos e Sociais da Construção da Rota Bioceânica sobre os Grupos Originários da Reserva Indígena Kadiwéu, MS, Brasil" vinculada ao Eixo de Trabalho Impactos Sociais desenvolvido em parceria com as Universidades da Rota de Integração Latino-Americana (UniRila). A pesquisa qualitativa realizada no Território Indígena Kadiwéu localizado em Porto Murtinho, foi construída em três momentos: o primeiro com a apresentação da proposta para as lideranças, moradores, professores, gestores da Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Polo e Extensões e a Secretária de Educação de Porto Murtinho; o segundo com a participação nas festividades da Cultura Kadiwéu e o terceiro com a escuta e diálogo com moradores, professores e gestores da referida Escola. Dessa forma, foram doados materiais escolares, aplicado um diagnóstico da escola e realizadas entrevistas, registros fotográficos e filmes. A preocupação com a implantação da Rota de Integração latino-Americana (Rota Bioceânica) evidencia os seguintes pontos: preocupação com o rapto de crianças que circulam livremente em um território aberto (538 mil hectares); Intensificação do tráfico de drogas e de pessoas; Interferências no ir e vir das crianças; Expectativa de aumento de fluxo de turismo e venda do artesanato.

**Palavras-chave:** Rota de Integração Latino-Americana, educação escolar indígena; cultura indígena; Corredor Rodoviário Bioceânico; Território indígena.

## IMPACTOS DE LA RUTA DE INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA EN EL TERRITORIO INDÍGENA KADIWÉU

**Resumen:** Este artículo presenta los resultados del proyecto de investigación interinstitucional "Análisis de los Impactos Educativos y Sociales de la Construcción de la Ruta Bioceánica en los Grupos Indígenas de la Reserva Indígena Kadiwéu, Mato Grosso do Sul, Brasil", vinculado al Eje de Trabajo de Impactos Sociales, desarrollado

em colaboração com las Universidades de la Ruta de Integración Latinoamericana (UniRila). La investigación cualitativa, realizada en el Territorio Indígena Kadiwéu en Porto Murtinho, se desarrolló en tres fases: el primero con la presentación de la propuesta a los dirigentes, moradores, profesores, directivos de la Escuela Municipal Indígena “Ejiwajegi” – Polo y Extensiones y al Secretario de Educación de Porto Murtinho;; la segunda con la participación en las festividades de la Cultura Kadiwéu; y la tercera con la escucha y el diálogo con residentes, docentes y administradores de la escuela mencionada. Así, se donaron útiles escolares al docente y a la escuela, se realizó una evaluación escolar y se realizaron entrevistas, fotografías y filmaciones. Las preocupaciones sobre la implementación de la Ruta de Integración Latinoamericana (Ruta Bioceánica) resaltan los siguientes puntos: preocupación por el secuestro de niños que deambulan libremente en un territorio abierto (538 mil hectáreas); intensificación del tráfico de drogas y personas; interferencia en el movimiento de niños; expectativa de aumento del flujo turístico y de ventas de artesanías.

**Palabras clave:** Ruta de la Integración Latinoamericana, educación escolar indígena, cultura indígena; Corredor Vial Bioceánico; Territorio indígena.

## IMPACTS OS THE LATIN AMERICAN INTEGRATION ROUTE ON THE KADIWÉU INDIGENOUS TERRITORY

**Abstract:** This article presents the results of the interinstitutional research project “Analysis of the Educational and Social Impacts of the Construction of the Bioceanic Route on the Indigenous Groups of the Kadiwéu Indigenous Reserve, Mato Grosso do Sul, Brazil,” linked to the Social Impacts Work Axis developed in partnership with the Universities of the Latin American Integration Route (UniRila). The qualitative research, conducted in the Kadiwéu Indigenous Territory in Porto Murtinho, was constructed in three phases: the first with the presentation of the proposal to the leaders, residents, teachers, managers of the Municipal Indigenous School “Ejiwajegi” – Polo and Extensions and the Secretary of Education of Porto Murtinho;; the second with participation in the festivities celebrating Kadiwéu Culture; and the third with listening and dialogue with residents, teachers, and administrators of the aforementioned school. Thus, school supplies were donated to the teacher and the school, a school assessment was conducted, and interviews, photographs, and film were taken. Concerns about the implementation of the Latin American Integration Route (Bioceanic Route) highlight the following points: concern about the kidnapping of children who roam freely in an open territory (538 thousand hectares); Intensification of drug and human trafficking; Interference in the movement of children; Expectation of increased tourism flow and sales of handicrafts.

**Keywords:** Latin American Integration Route, indigenous school education; indigenous culture; Bioceanic Road Corridor; Indigenous territory.

---

## SOBRE AS AUTORAS

### Kátia Cristina Nascimento Figueira

Graduada em História (1987), mestre em Educação (1997), doutora em Educação (2011) e pós-doutora em Educação (2020). Professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul nos cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado e Doutorado Profissional em Educação. Vice-líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade da UEMS vinculado à Rede de Pesquisa Internacional para a América Latina, Europa e Caribe - ALEC. Coordena o Centro de Documentação em Educação, Diversidade Cultural e Linguagens. Exerceu, na UEMS a função de gerente da Unidade Universitária de Campo Grande, a de coordenadora de curso *lato sensu* em Currículo e Diversidade: Gênero, raça e etnia, coordenadora do Mestrado Profissional em Educação e coordenadora do curso *lato sensu* em Gestão Universitária. E-mail: katiafigueira@uems.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4101-9480>.

### Lêia Teixeira Lacerda

Professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no Curso de Pedagogia e no Programa de Doutorado e Mestrado Profissional em Educação. Editora da Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem

- Qualis Capes (B1). Atualmente é Coordenadora do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão Educação, Linguagem, Memória e Identidade/CELMI-UEMS e líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Bolsista PQ Fundect-CNPq. E-mail: leia@uems.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-0790>.

### Maria Leda Pinto

Docente Sênior do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Unidade Universitária de Campo Grande, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil. Pesquisadora Associada do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e identidade. e-mail: [marialedapinto25@gmail.com](mailto:marialedapinto25@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2826-7730>.

## Referências

- ACÇOLINI, G.; MOURA, N. Os Terena em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, G.; COMBES, I. (Orgs.). **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Dourados: Editora UFGD, 2015. p. 249-266.
- ALBERTI, Verena. Fontes Oraís. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Oraís**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.
- ALMEIDA, Etelvino. Entrevista a Kátia Cristina Nascimento Figueira, Léia Teixeira Lacerda e Roney Pires, Território Kadiwéu, 11 de junho de 2024.
- ASATO, Thiago Andrade; CONSTANTINO, Michel; DORSA, Arlinda Cantero; MARIANI, Milton Augusto Pasquotto. Rota de Integração Latino-Americana (RILA) para o desenvolvimento turístico. **Interações**, Campo Grande, v. 20, n. especial, p. 45-56, 2019. Disponível em: <https://interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/1994>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- BENITES, Maristela; MAMEDE, Simone; CENTENO, Carla Villamaina; ALVES, Gilberto Luiz. Porto Murinho, Mato Grosso do Sul, e o Corredor Bioceânico: caminhos possíveis para a sustentabilidade socioambiental. **Interações**, Campo Grande, v. 20, n. especial, p. 267-284, 201.
- BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: 10 jul. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2022**: mais da metade da população indígena vive nas cidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42277-censo-2022-mais-da-metade-da-populacao-indigena-vive-nas-cidades>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- CENTRO de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Cpdoc. Fundação Getúlio Vargas. **O que é história oral?** Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>. Acesso em: 06 nov 2015.
- CHAMORRO, Graziela; COMBÉS, Isabelle. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Dourados-MS: Editora UFGD, 2015.
- FLORES, Nilzilene Paiz; LACERDA, Léia Teixeira; PINTO, Maria Leda. A dança Kipaé'xoti e Sípiterêna na escola municipal indígena feliciano pio da aldeia ipegue, Aquidauana, MS, Brasil. **Tellus**, [S. l.], v. 24, n. 53, 2025. DOI: 10.20435/tellus.v24i53.1072. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/1072>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- FRANCISCO, Osmar. Entrevista a Kátia Cristina Nascimento Figueira, Léia Teixeira Lacerda e



GRIFFITHS, Glyn. **Dicionário da Língua Kadiwéu**. Cuiabá, MT: Sociedade Internacional de Linguística, 2002. Disponível em: <https://www.sil.org/system/files/ reapdata/74/06/08/74060839706011162756896570533590209458/KDDict.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

LACERDA, Léia Teixeira. **Corpos indígenas, cultura e alteridade Kadiwéu em fronteiras**. Curitiba: CRV, 2021.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Indicação n. 38, de 25 out 2002**. Estabelecer normas para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, para a oferta da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/indica%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-38.pdf>. Acesso em: 13 jul 2025.

MATCHUA, Rosilene da Silva. Entrevista a Kátia Cristina Nascimento Figueira, Léia Teixeira Lacerda e Roney Pires, Território Kadiwéu, 13 de junho de 2024.

MENESES, Antônio Vaz de; RODRIGUES, Francilene dos Santos. A construção de uma cultura de fronteira no espaço transfronteiriço do Brasil e da Guiana. **Textos&Debates**, Boa Vista, n.º 27, v.1, pp. 53-66, jan/jun 2015.

OLIVEIRA, T. C. M de. Para além das linhas coloridas ou pontilhadas – Reflexões para uma tipologia das relações fronteiriças. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, v. 11, n. 15, p. 233-256, 2015.

NINCAO, O. S. **Kóho Yoko Hovôvo/ O Tuiuiu e o Sapo**: identidade, biletamento e política linguística na formação continuada de professores Terena. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PECHINCHA, M. T. S. **Histórias de admirar**: mito, rito e história Kadiwéu. 1994. 202f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 1994.

PIRES, Vanda. Entrevista a Kátia Cristina Nascimento Figueira, Léia Teixeira Lacerda e Roney Pires, Território Kadiwéu, 11 de junho de 2024.

PROJETO DE PESQUISA. **Rotas das fronteiras**: Os impactos sociais junto às comunidades locais dos territórios que integram o corredor rodoviário bioceânico. 2018, 21p.

QEDU. Em Indígena Ejiwajegi - polo e extensoes. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/50000764-em-indigena-ejiwajegi-polo-e-extensoes/censo-escolar>. Acesso em 13 jul 2025.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

SEEGER, Anthony; CASTRO, Eduardo B. Viveiros de. Terra e territórios indígenas no Brasil. **Encontros com a Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 101-109, jun. 1979.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Interdisciplinaridade na temática indígena**: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura. 2013. Tese. (Doutorado em Educação Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: [https://www5.pucsp.br/gepi/downloads/TESES\\_CONCLUIDAS/ana\\_lucia\\_gomes\\_2013.pdf](https://www5.pucsp.br/gepi/downloads/TESES_CONCLUIDAS/ana_lucia_gomes_2013.pdf). Acesso em 10 ago. 2024.

SILVA, Giovani José da. **A reserva indígena Kadiwéu (1899 – 1984)**: memória, identidade e história. Dourados: Editora UFGD, 2014.



SILVA, Giovani José da. Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. **Revista História Hoje**, v. 1, p. 59-79, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/41>. Acesso em: 13 set. 2023.

SILVA, Giovani José da. Desafios do ensino de história em uma escola indígena de Mato Grosso do Sul (ou de como os Kadiwéu tornaram-se "antropólogos de si mesmos"). In: ANPUH – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., João Pessoa, 2003. **Anais [...]**. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177543\\_15dafbf6f87bf5d6f509830590c1d3c0.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177543_15dafbf6f87bf5d6f509830590c1d3c0.pdf). Acesso em: 13 set. 2023.

SILVA, Giovani José da. Protagonismos indígenas em Mato Grosso (do Sul): Memórias, narrativas e ritual Kadiwéu sobre a Guerra (sem fim) do Paraguai. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 10, p. 136-157, 2018.

SILVA, Giovani José da. Trajetórias diaspóricas indígenas no tempo presente: terras e territórios Atikum, Kamba e Kinikinau em Mato Grosso (do Sul). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 11, n. 28, p. 98 - 126, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180311282019098>. Acesso em: 28 set. 2021.

SOUZA, Lilian Moreira Ayres. **Descrição da fala masculina e da fala feminina na língua Kadiwéu**. 2012. 137fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

VICTOR, Laércio Barbosa. Entrevista a Kátia Cristina Nascimento Figueira, Léia Teixeira Lacerda e Roney Pires, Território Kadiwéu, 12 de junho de 2024.

VERGÍLIO, Cleuza. Entrevista a Kátia Cristina Nascimento Figueira, Léia Teixeira Lacerda e Roney Pires, Território Kadiwéu, 11 de junho de 2024.

**The Creative Commons License in Revista InterMeio**

**CC BY-NC-SA:** This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

# CORREDOR BIOCEÂNICO, UNIRILA E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: experiências e desafios na governança educacional

*BIOCEANIC CORRIDOR, UNIRILA AND INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: experiences and challenges in educational governance*

*CORREDOR BIOCEÁNICO, UNIRILA Y INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: experiencias y desafíos en gobernanza educativa*

*ROUTE BIO-OCEANIQUE, UNIRILA ET INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : experiences et défis dans la gouvernance éducative*



Arlinda Cantero Dorsa\* 

Ruberval Franco Maciel\*\* 

## 1. Introdução

O Corredor Bioceânico de Capricórnio representa um projeto logístico e estratégico de integração física e comercial entre países da América do Sul e os mercados asiáticos, bem como a costa oeste do Canadá e dos Estados Unidos. Mais do que um empreendimento de infraestrutura, trata-se de uma oportunidade para o fortalecimento das relações multilaterais em diversas áreas, incluindo a educação superior. Nesse cenário, destaca-se a atuação da Rede Universitária de Integração Latino-Americana (UniRila), criada em 2016, como um espaço de articulação entre pesquisadores e universidades do Brasil, Paraguai, Argentina e Chile. A Rede tem se consolidado como agente estratégico na construção de uma governança educacional regional, pautada na valorização do conhecimento, na cooperação acadêmica e na integração entre instituições de ensino superior dos países envolvidos. Ao longo de sua trajetória, os coordenadores institucionais enfrentam desafios como a neces-

\* Universidade Católica Dom Bosco.

\*\* Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

sidade de resiliência, capacidade de articulação política e diplomacia acadêmica para mobilizar atores e promover o engajamento em ações multilaterais.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir as contribuições da UniRila para a construção de uma governança educacional transnacional no contexto da Rota Bioceânica, destacando iniciativas, atores envolvidos e os impactos no território regional de influência, bem como evidenciar os indicadores de produção que demonstram a consolidação desta rede. Em outras palavras, descrevemos de que maneira a Rede UniRila tem contribuído, e pode contribuir ainda mais, para consolidar uma governança educacional integrada entre os países participantes da Rota Bioceânica.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, com caráter exploratório e analítico, utilizando procedimentos metodológicos como revisão bibliográfica sobre governança educacional, integração regional e redes acadêmicas transnacionais, análise documental de atas, relatórios, projetos e produções da UniRila, desde sua criação, além da observação participante, a partir da vivência direta destes autores desde a fundação da Rede.

As ações promovidas pela UniRila revelam um processo contínuo de fortalecimento de alianças interinstitucionais entre os países da Rota, justificando o empenho coletivo na construção de um espaço latino-americano de cooperação. Tais esforços respondem a desafios históricos, como a ausência de articulações sistemáticas entre universidades do Cone Sul e a baixa taxa de internacionalização e mobilidade acadêmica de docentes e discentes, uma vez que o foco se voltava para o norte global e a Europa.

Na UniRila, diversos pesquisadores vêm assumindo o papel de articuladores e mobilizadores em suas respectivas instituições de ensino superior, promovendo a cooperação multilateral e a integração interinstitucional. O papel das universidades como agentes de transformação territorial, integração regional e produção de conhecimento exige uma base educacional e científica comum, que promova ações colaborativas em sintonia com agendas governamentais, sociais e empreendedoras.

A governança educacional, compreendida como eixo estruturante da Rota Bioceânica, torna-se um dos principais desafios enfrentados pelos pesquisadores da UniRila, pois exige a construção coletiva do conhecimento,

ancorada em valores de formação cidadã e nos princípios das hélices tríplice e quádrupla.

Ao enfatizar a colaboração entre instituições acadêmicas, empresas e governo, Etzkowitz e Leydesdorff (1995), destacam que esta rede poderia estimular o empreendedorismo, a inovação e o desenvolvimento econômico em uma sociedade que valoriza o conhecimento. Outros modelos propostos por Carayannis e Campbell da Quádrupla (2009) e Quíntupla Hélice (2010) inserem a democracia (sociedade pública ou civil) e a ecologia (ambientes naturais da sociedade), as duas últimas consideradas espécies ameaçadas (Carayannis; Campbell; Grigoroudis, 2022).

Nesse contexto, a atuação da UniRila pode ser compreendida como uma expressão concreta dos modelos da Tríplice, Quádrupla e Quíntupla Hélice. A Rede tem promovido a articulação entre universidades, governos e setor produtivo na construção de soluções compartilhadas para os desafios impostos pela implementação da Rota Bioceânica, estimulando a inovação, o empreendedorismo e o desenvolvimento regional baseado no conhecimento (Etzkowitz; Leydesdorff, 1995). Além disso, ao fomentar o diálogo com a sociedade civil e ao incorporar a dimensão socioambiental em suas agendas de pesquisa, a UniRila amplia sua atuação para os domínios da democracia participativa (Carayannis; Campbell, 2009) e da sustentabilidade ecológica (Carayannis; Campbell; Grigoroudis, 2022), pilares essenciais de uma governança educacional voltada ao desenvolvimento integrado e sustentável dos territórios envolvidos.

A UniRila, como rede de cooperação entre universidades do Brasil, Paraguai, Argentina e Chile, tem atuado não apenas como promotora da integração acadêmica regional, mas como um agente articulador de uma governança educacional multissetorial. As universidades reunidas na Rede têm buscado promover pesquisas e formar profissionais em diálogo com as demandas do setor produtivo e das políticas públicas envolvidas na Rota Bioceânica. Ao adotar uma postura propositiva, com produção de conhecimento voltada para o desenvolvimento regional, a UniRila também incorpora elementos da Hélice Quádrupla, ao buscar o engajamento gradativo da sociedade civil em eventos, fóruns e projetos de extensão que ampliam a participação cidadã nas decisões sobre os impactos e oportunidades da Rota.

Este artigo está organizado em seções que abordam o papel da eicUniRila na integração acadêmica, governamental e empresarial, na articulação de produções científicas e no processo de internacionalização e, por fim, aponta os desafios e perspectivas futuras da governança educacional na região.

## 2. A UniRila e seu papel na integração acadêmica, governamental e empresarial

A formação da Rede Universitária da Rota de Integração Latino-Americana (UniRila) perpassa por antecedentes históricos importantes voltados à implementação de um Corredor Rodoviário Bioceânico, com origem em Campo Grande e Porto Murtinho (Brasil) passando por Carmelo Peralta, Mariscal Estigarribia, Pozo Hondo (Paraguai), Missão La Paz, Tartagal, Jujuy, Salta (Argentina), Sico e Jama, chegando aos portos de Antofagasta-Mejillones e Iquique (Chile), no Pacífico.

O primeiro antecedente foi a Declaração Presidencial de Assunção, aprovada em dezembro de 2015 por Altos Funcionários da Argentina, Brasil, Chile e Paraguai que comprova o compromisso dos quatro países com esta implementação, a partir da criação de três grupos de trabalho: governamental, acadêmico e empresarial. foram realizadas diversas reuniões presenciais e por videoconferência, visando promover a agenda presidencial. Fato este ocorrido pela Declaração de Brasília, aprovada em dezembro de 2017.

Ainda em outubro de 2017, ocorreu o I Seminário da Rede Universitária da Rota de Integração Latino-Americana realizado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e na Universidade Católica Dom Bosco. Esse seminário foi importante por reunir representantes das universidades da Argentina, do Chile, do Paraguai e de pesquisadores brasileiros para discutir quais poderiam ser os focos de pesquisa e conhecermos um pouco mais das potencialidades das universidades envolvidas. Foram planejados grupos de trabalhos que apontaram diversas temáticas. Por sugestão do Itamaraty, cada grupo deveria focar em três objetivos principais que poderiam ser exequíveis nos anos seguintes.

A partir desse seminário, a UNIRILA teve sua composição foi instituída da seguinte maneira: Brasil (UEMS, UCDB, UFMS, IFMS e Uniderp);

Paraguay: (Universidad Nacional de Asunción); Argentina: (Universidad Nacional de Salta; Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Católica de Salta); Chile: (Universidad Católica del Norte y Universidad de Antofagasta) sob a coordenação geral da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. De acordo com XXX (2019), a Unirila inicialmente priorizou três eixos estratégico: i) Internacionalização e Mobilidade Acadêmica; ii) Impactos sociais; iii) Desenvolvimento Local e turismo. É importante ressaltar também que neste evento, foram definidas três ações principais: i) Elaboração do regulamento de funcionamento da UniRila; ii) Constituição de um Comitê responsável pela gestão da UniRila; iii) Mapeamento do potencial de ensino, pesquisa e extensão das universidades participantes da Rede. Sua concepção inicial vista como uma plataforma de cooperação científica e cultural, foi gradativamente se ampliando a partir do seu escopo de atuação na integração dos saberes acadêmicos às demandas concretas de desenvolvimento regional, especialmente no contexto da implementação do Corredor Bioceânico.

Neste contexto, o cenário da cooperação acadêmica com a participação de pesquisadores das diferentes universidades, especificamente de Mato Grosso do Sul, no Brasil, junto às demais universidades dos quatro países vêm buscando superar as barreiras institucionais, políticas e culturais com vistas à formação de uma comunidade transfronteiriça. Esta comunidade transfronteiriça desde 2017, por meio da rede de pesquisadores, vem superando alguns propósitos iniciais, como o elo de articulação acadêmica interinstitucional para se tornar um agente de diplomacia acadêmica, no preenchimento de lacunas até então fragmentadas institucionalmente, à medida que os governos nacionais e subnacionais se voltam à governança do Corredor bioceânico e os investimentos infraestruturas.

Agir sob a ótica da expressão ‘diplomacia’, segundo Ruffini (2019), refere-se ao conjunto das ações que perpassam pelo diálogo, negociação e representação tomadas por um país em relação aos outros. Neste prisma, ressignificamos o papel da UniRila, pois de um lado temos os pesquisadores que buscam a constante interação e integração dialogal junto aos demais pesquisadores e por outro lado os representantes internacionais das universidades que agem em função da busca de acordos coletivos, projetos conjuntos, mobilidades assim como outras ações.

Corroborar com esta afirmação, Silva (2022, p. 76) ao afirma que:

a mobilidade internacional pode ser impulsionada pela realização de acordos entre governos, na área de ciência e tecnologia, e pelo trabalho das redes diplomáticas espalhadas pelo mundo, cujos profissionais podem auxiliar cientistas em circulação e mediar negociações bi ou multilaterais.

A transformação do papel de pesquisadores na sociedade e o interesse pela diplomacia científica, na ótica de Ruffini (2019) tem aproximado áreas até então distintas, no entanto acende um alerta quando é importante analisar o quanto uma área pode trazer uma contribuição com a outra, como por exemplo nos acordos científicos firmados pelas redes diplomáticas e que beneficiam não só as pesquisas realizadas quanto às boas relações entre os países. Ainda segundo o autor, quando as pesquisas científicas trazem uma visibilidade internacional auxiliando assim a diplomacia.

Nesse sentido, a cooperação acadêmica, nesse cenário, ultrapassa os limites da produção de conhecimento técnico por envolver a superação de barreiras institucionais, políticas e culturais que ainda dificultam a formação de uma comunidade científica transfronteiriça. A integração das universidades torna-se, cada vez mais, um instrumento estratégico para conectar agendas de pesquisa, formação de capital humano e inovação aos processos decisórios e econômicos que moldam a infraestrutura e a governança do Corredor.

No entanto, Ruffini (2019) reforça que há necessidade de não confundirmos diplomacia científica com cooperação científica internacional, uma vez que elas podem ocorrer de forma independente uma da outra, não devemos confundir a história da diplomacia científica com a história da circulação internacional de cientistas ou do conhecimento, afinal, nem sempre a internacionalização demandará a participação do aparato diplomático estatal. No contexto da UniRila, temos consciência que as relações científicas necessitam ter uma dimensão diplomática por intermédio dos agentes de Relações Internacionais das nossas universidades e segundo Ruffini (2019, s/p), esta postura “é uma questão de ação pública e, portanto, não é espontânea nem passiva, mas faz parte do quadro mais amplo da ação externa dos Estados que a praticam”, pois pode ser considerada “uma das alavancas disponíveis aos Estados para promover, direta ou indiretamente, seus interesses no cenário mundial”.

Outro aspecto importante a ser considerado pela UniRila é a formação de um ecossistema acadêmico envolvendo a Rede e os demais participantes da Rota bioceânica: governo, sociedade e instituições privadas. Este ecossistema deve ser compreendido como uma interação dinâmica entre os atores institucionais, econômicos, sociais e ambientais, integrados por meio de uma infraestrutura logística compartilhada e voltada ao desenvolvimento regional sustentável.

A introdução de práticas inovadoras discentes e docentes pode ser fator essencial ao desenvolvimento de novos conhecimentos, de novas competências pessoais e profissionais. Contribuem assim, para novas experiências pedagógicas, que possam estimular a educação, a pesquisa e a promoção do desenvolvimento dos cidadãos, no sentido de valorizar e respeitar os saberes, a cultura, os conhecimentos, a subjetividade e a participação dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento dos processos educativos. Neste contexto, a rede de universidades tem buscado dar respostas aos desafios da cooperação transfronteiriças seja por acordos bilaterais, projetos em conjunto, ações de mobilidade acadêmica, participação em eventos científicos e principalmente marcando presença ativa nos Fóruns subnacionais realizados desde 2017 no Brasil, Paraguai, Argentina e Chile.

Sobre esse pensamento, Silva (2011, p. 193) pondera que “[...] a universidade é a única instituição que dispõe do parque de equipamentos e congrega a gama de competências necessárias [...]” que podem promover condições de possibilidade para o desenvolvimento científico, o progresso econômico, a justiça social, a sustentabilidade, a preservação do ambiente e a inovação. Dentre os instrumentos de cooperação já existentes, acordos bilaterais entre as universidades parceiras, missões técnicas, eventos em conjunto, assim como uma crescente defesa de teses e dissertações pelos Programas de Pós-Graduação das universidades parceiras na UniRila.

### **3. A UniRila e a articulação de produções científicas e inovação no processo de internacionalização**

No âmbito de suas atividades, a UniRila tem envidado esforços para estabelecer parcerias e promover ações integradas com universidades de outras



nações, com o intuito de ampliar suas fronteiras de cooperação e contribuir para o desenvolvimento regional e global. Esta seção apresenta uma análise das principais ações e iniciativas realizadas pela UniRila em colaboração com instituições de ensino superior brasileiras e estrangeiras.

Desde 2017, os pesquisadores da UniRila têm desenvolvido uma rede de parcerias com as universidades que fazem parte da Rota Bioceânica. Essas parcerias visam promover o intercâmbio de conhecimento, experiências e recursos entre as instituições envolvidas, contribuindo para o fortalecimento da educação superior e para a integração regional e global.

A participação em eventos acadêmicos internacionais constitui uma faceta importante das atividades da UniRila. A organização e participação em conferências, simpósios, workshops e seminários, em colaboração com as universidades parceiras, proporcionam um espaço para a troca de ideias e a discussão de temas relevantes. Esses eventos também facilitam o estabelecimento de acordos interinstitucionais com pesquisadores de diferentes partes do mundo, conforme pode ser observado na imagem do V Fórum em Iquique no Chile em 2023.

**Figura 1.** Presença da UniRila no V Fórum Internacional - 2023 em Iquique -Chile



Fonte: Acervo dos autores

### 3.1 Das teses e dissertações defendidas

É relevante salientar que as universidades de Mato Grosso do Sul que possuem Programas de Mestrado e Doutorado tem buscado dedicar-se a orientações que perpassam pelas temáticas voltadas à implementação da Rota Bioceânica. Frente a este novo cenário em que a junção do conhecimento e inovação são considerados como fatores centrais para o crescimento e o desenvolvimento sustentável, as temáticas relacionadas à Rota Bioceânica tem despertado o interesse dos alunos e apresentados assim resultados consideráveis e importantes na cooperação estreita entre universidade, ciência e inovação com contribuições fundamentais para a sociedade.

Diversas teses de doutorado foram desenvolvidas nos últimos anos com foco no Corredor Bioceânico, abordando suas implicações no desenvolvimento regional, no turismo e na cooperação jurídica internacional. Asato (2021), em sua tese de doutorado em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande (MS), explorou “A Rota Bioceânica como campo de possibilidades para o desenvolvimento da atividade turística”, destacando o potencial da rota para impulsionar o turismo como vetor de crescimento socioeconômico. Já Reynaldo (2023), também doutorando em Desenvolvimento Local pela UCDB, desenvolveu o trabalho intitulado “Direito de integração e a harmonização jurídica frente à RILA: estudos analíticos contributivos para o desenvolvimento local sul-mato-grossense”, no qual analisa os desafios e oportunidades da integração jurídica entre os países envolvidos na rota, com foco no desenvolvimento regional de Mato Grosso do Sul. Complementando essas abordagens, Furlani (2022) defendeu sua tese de doutorado em Direito pela Universidade de São Paulo (USP) em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), intitulada “Os aspectos de cooperação jurídica internacional por meio da Rota Bioceânica”, enfatizando a necessidade de marcos jurídicos cooperativos que viabilizem a efetivação do corredor como instrumento de integração entre os países sul-americanos. Essas pesquisas evidenciam a complexidade e a relevância do Corredor Bioceânico como tema multidisciplinar de investigação, envolvendo dimensões jurídicas, econômicas e territoriais.

As dissertações de mestrado têm abordando diferentes perspectivas, como desenvolvimento regional, turismo, cultura, geografia, direito e lin-

guística, o que evidencia o caráter multidisciplinar do assunto. Nunes Filho (2019) defendeu sua dissertação de mestrado em Direito na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), discutindo a promoção dos direitos econômicos, sociais e culturais por empresas e Estados-parte no contexto da Rota de Integração Latino-Americana. Essas pesquisas demonstram o crescente interesse acadêmico pelo Corredor Bioceânico como vetor de transformação territorial, social e econômica na região de fronteira entre Brasil e países vizinhos. Akamine (2021), no Mestrado em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), investigou a sustentabilidade cultural no processo de elaboração do plano diretor de Porto Murtinho (MS), com ênfase no patrimônio cultural local. No mesmo ano, Belarmino (2021), na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Ponta Porã, analisou os indicadores socioeconômicos dos municípios da faixa de fronteira sul-mato-grossense, discutindo a dinâmica do desenvolvimento regional frente às mudanças provocadas pela integração regional. Ainda em 2021, três dissertações foram desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Letras da UEMS, em Campo Grande: Santos (2021) analisou os repertórios linguísticos e práticas translíngues de imigrantes paraguaios em Jardim (MS); Oliveira (2021) abordou a Rota Bioceânica por meio de uma narrativa em formato de história em quadrinhos, buscando uma abordagem didática e acessível sobre o projeto; e Santos (2021) analisou a hibridação cultural e a integração fronteiriça entre Brasil e Paraguai nas cidades de Porto Murtinho e Carmelo Peralta, explorando movimentos de transcolonização e realocização cultural. No ano seguinte, Cabrera (2022), no Mestrado em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), investigou o processo de implementação do corredor rodoviário bioceânico via Porto Murtinho, analisando políticas públicas, normas, narrativas, ações e interações envolvidas nesse processo. Silva (2022), na UEMS de Ponta Porã, abordou as possibilidades e os desafios para a governança do turismo na fronteira internacional entre Porto Murtinho (Brasil) e Carmelo Peralta (Paraguai), com foco na paradiplomacia e no desenvolvimento local.

### 3.2 Produções científicas

A primeira publicação publicada em 2024, em conjunto com as universidades dos quatro países, foi organizada em três volumes, identificados pelas seguintes temáticas: Volume 1 - UniRila: Internacionalización e integración, Comercio, Cadenas globales de valor y Aspectos legales Gestión de la innovación y recursos naturales, sociales y ambientales. Volume 2 - UniRila: caminhos do conhecimento para o desenvolvimento transnacional sustentável: Turismo, Desarrollo Locales, Aspectos Educacionales Y Lingüísticos. Volume 3 - UniRila: caminhos do conhecimento para o desenvolvimento transnacional sustentável: Salud, Integración, Lingüística, Educacional, Cultural v. 3 em 2024

Dentre as instituições envolvidas no Brasil, os organizadores contaram com o apoio da: CAPES e do CNPq assim como da Fundect. Com relação ao volume 1, houve a participação de 34 autores em 16 artigos, 11 instituições nacionais e internacionais: Argentina, Paraguai Chile. Os eixos temáticos foram: Internacionalización e Integración Comercio, Cadenas Globales de Valor y Aspectos Legales, Gestión de la Innovación y Recursos Naturales, Sociales y Ambientales.

O volume 2 contou com 34 pesquisadores em 16 artigos e também com 11 instituições nacionais e internacionais. Os eixos temáticos voltaram-se para o turismo, desarrollo locales, aspectos educacionales y lingüísticos. Já o volume 3 teve a participação de 33 autores em 18 artigos com a participação de autores nacionais e internacionais. Os eixos temáticos tratados foram salud, integración lingüística, educacional e cultural. (Figuras a seguir)

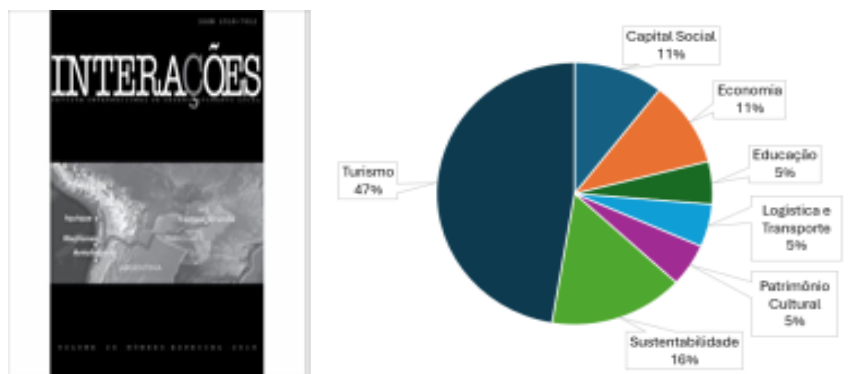
**Figura 2.** Volumes 1, 2 e 3 - UniRila: caminhos do conhecimento para o desenvolvimento transnacional sustentável



Fonte: Observarotas.com.br

A revista Interações (Campo Grande), periódico mantido pelo Programa de Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco, tem publicado desde 2019, Dossiês com publicações voltadas ao Corredor/Rota Bioceânica.

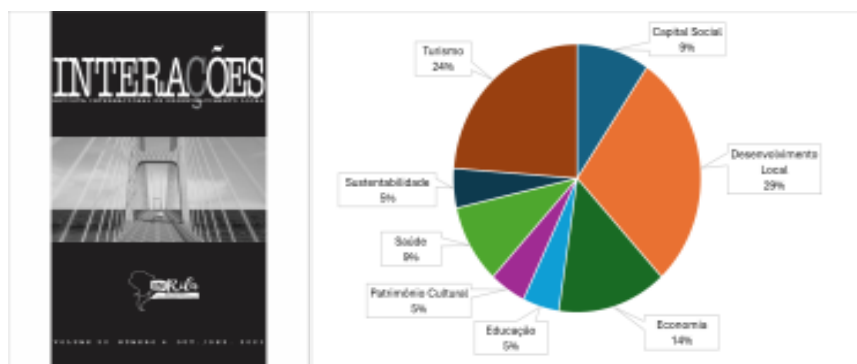
**Figura 3.** Dossiê I Desafios da Integração na Rota Bioceânica (Brasil, Paraguai, Argentina e Chile) (2019)



Fonte: os autores.

O Dossiê I da Revista *Interações*, publicado em 30 de julho de 2019, marcou o início de uma produção científica coordenada em torno das temáticas relacionadas ao Corredor Bioceânico e à integração regional na América do Sul. Com um total de 19 artigos, a edição reuniu 51 pesquisadores vinculados a 16 instituições nacionais e internacionais. Das produções apresentadas, 6 foram desenvolvidas no âmbito intrainstitucional, 8 resultaram de colaborações interinstitucionais no Brasil (interrede Br) e 3 contaram com parcerias internacionais entre Argentina, Brasil, Chile e Paraguai. O dossiê representou um importante passo na consolidação de redes de pesquisa voltadas à cooperação regional e ao desenvolvimento territorial, ampliando o diálogo acadêmico sobre os impactos e possibilidades da integração latino-americana.

**Figura 4.** Dossiê II Desafios da Integração na Rota Bioceânica (Brasil, Paraguai, Argentina e Chile) (2021)

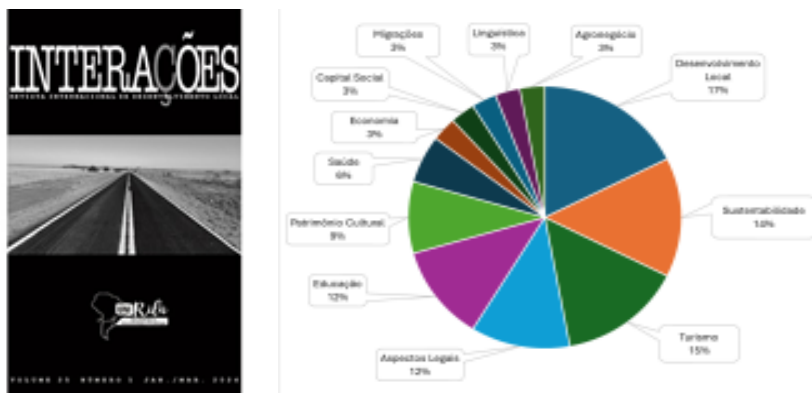


**Fonte:** os autores.

O Dossiê II da Revista *Interações*, publicado em 14 de dezembro de 2021, apresentou uma significativa contribuição acadêmica voltada ao tema da integração regional e, especialmente, ao Corredor Bioceânico. A edição contou com a participação de 52 pesquisadores, responsáveis pela produção de 21 artigos científicos. As pesquisas envolveram 16 instituições diferentes, refletindo a diversidade de olhares e áreas do conhecimento mobilizadas em torno do tema. Entre os trabalhos, 7 foram desenvolvidos de forma intrainstitucional, enquanto 11 resultaram de parcerias interinstitucionais no Brasil (interrede BR). Destaca-se ainda a presença de colaborações internacionais envolvendo Argentina, Brasil, Chile e Paraguai, o que reforça o caráter transnacional e estratégico

da pauta abordada no dossiê, consolidando a revista como espaço relevante para o debate científico sobre a integração sul-americana.

**Figura 5.** Dossiê III Desafios da Integração na Rota Bioceânica (Brasil, Paraguai, Argentina e Chile) (2023)



**Fonte:** os autores.

Para o Dossiê III, foram contabilizados 12 artigos científicos produzidos por 30 autores vinculados a 11 instituições de ensino e pesquisa. Desses trabalhos, 4 foram desenvolvidos de forma intrainstitucional, evidenciando a articulação interna entre diferentes áreas do conhecimento. Outros 6 artigos resultaram de colaborações interinstitucionais no Brasil, enquanto 1 produção contou com participação internacional, demonstrando o avanço das parcerias transnacionais na investigação sobre o corredor. Esses números refletem o fortalecimento da rede UniRila como espaço estratégico para o desenvolvimento de estudos integrados e multidisciplinares voltados à integração latino-americana.

### 3.3 Levantamento da produção de livros das universidades

Além dos livros publicados pela UniRila, as universidades parceiras têm publicado obras que apresentam avanços nas discussões de diferentes temáticas. Dentre eles, pode-se mencionar o livro “Corredor Bioceânico ligando o Brasil aos portos do Norte do Chile”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, editada pela Life Editora em 2022. A referida obra conta com a auto-

ria de 09 pesquisadores da universidade e aborda temáticas de grande valia para estudos sobre o Corredor Bioceânico como: raízes históricas do Corredor Bioceânico; competição e cooperação nos destinos turísticos; proteção jurídica nas relações de trabalho; logística rodoviária do Corredor Biomecânico e potencialidades comerciais para o MS.

Outra obra importante para a discussão sobre a integração fronteira com vistas a hibridação e às linguagens é o livro “A hibridação e a integração fronteira entre Brasil e Paraguai: movimentos de translocalização e relocação da cultura nas cidades de Murtinho e Carmelo Peralta! de Sandro Omar de Oliveira Santos, lançado pela editora Lupa em 2024.

Obra lançada em 2024 e elaborada pelo Grupo de Pesquisa Observatório Interdisciplinar do Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco, intitulada “Rota Bioceânica: Trajetórias de pesquisas inovadoras”, editada por Voz e Voz e apoio da Fundect-MS. Contou com a publicação de 43 pesquisadores e alunos de graduação -bolsistas de Iniciação científica (PIBIC). Dentre as temáticas abordadas, podemos citar: inovação; ações integradas; cidades sustentáveis e inteligentes; potencialidades socioculturais e patrimoniais; turismo cultural: Jujuy, Salta, Norte do Chile; fronteira Brasil Paraguai; preservação ambiental; direitos humanos; impactos sociais e ambientais na Rota; desafios de segurança; questões ambientais; direito aduaneiro; procedimentos contratuais e administrativos; ESG e agenda 2030; empreendedorismo feminino; indicadores socioeconômicos.

Ainda em 2024, pela Editora MC&G, foi lançado o livro “Estudo da dinâmica dos arranjos produtivos locais do Estado de Mato Grosso do Sul e sua relação com a multimodalidade de transporte visando subsídios para seu fortalecimento” (Abrita *et al.*, 2024). O livro, em versão trilingue, enfoca temas relevantes como mapeamento dos arranjos produtivos locais, integração logística, comércio internacional, aspectos econômicos, logística multimodal e engenharia de transporte.



## 4. Desafios e perspectivas

Dentre os desafios enfrentados pela rede de universidade podemos citar o trabalho colaborativo e esforço conjunto de pesquisadores dos quatro países no tocante à: caracterização das redes de pesquisadores das diversas áreas temáticas; articulação de conhecimento com novas possibilidades de produção científica em prol do Corredor Bioceânico; identificação de áreas de interesses e troca de conhecimentos entre os pesquisadores, elaboração de projetos de pesquisas e de extensão voltados à Rota Bioceânica.

Com relação ao compromisso assumido no XXXX Fórum Internacional realizado em XXX, a rede assumiu o compromisso de criar um Observatório voltado à busca, sistematização, categorização de informações advindas de artigos publicados, pesquisas de pós-graduação, livros e reportagens, que estivessem relacionados à implantação da Rota Bioceânica e em relação aos temas propostos nas pesquisas voltadas às possibilidades de práticas inovativas sociais, jurídicas e culturais.

Diversos autores (Gusmão, 2006; Phélan C., 2007; Trzeciak, 2009; Batista et al. 2016) tratam a conceituação de Observatório como uma compilação de informações úteis à tomada de decisão. Etimologicamente, a palavra observatório deriva do Latim *observare*: *ob* (sobre) + *servare* (cuidar, manter seguro, salvar e guardar) + *tório* (local). Significa, segundo Husillos (2007), examinar ou estudar cuidadosamente, perceber ou apontar. Gusmão (2006) aborda o caráter “inovador” dos observatórios, cuja uma das principais características é o fato de que não estão associados à produção de dados primários. A autora define a missão principal do observatório como a de agregar, sistematizar e dar tratamento “inteligente” e coordenado a uma enorme gama de dados, oriundos de diversas fontes.

A plataforma *ObservaRota* foi lançada em 2025, na VI Reunião do Fórum dos Territórios Subnacionais do Corredor Bioceânico de Capricórnio no dia 18 de fevereiro de 2025. Como parte de uma tese de doutorado e vinculada ao Grupo de pesquisa Observatório Interdisciplinar de Desenvolvimento Local da UCDB, funciona como um espaço dinâmico da UniRila, como meio de articulação entre dados, publicações e pesquisadores, podendo ser acessada a partir do link: [ObservaRota.com.br](http://ObservaRota.com.br).

Conforme dados existentes na plataforma, a sua elaboração surgiu da necessidade de construção de bases de dados para divulgação de informações e documentos de forma compartilhada para a sociedade, apresentando o resultado do trabalho já desenvolvido pelos pesquisadores que fazem parte da Rede de Universidades da Rota de Integração Latino-Americana – UniRila (<https://unirila.edu.py/>) e ainda ampliar os estudos interinstitucionais necessários para a efetiva implantação da Rota Bioceânica.

Para a concretude de seus objetivos, é necessário continuamente integrar os diferentes produtos acadêmicos gerados pela Rede, promover a atualização contínua da plataforma e transformá-la em um repositório de boas práticas em integração acadêmica e territorial. Com investimentos em infraestrutura digital, interoperabilidade de sistemas e ciência aberta, o Observatório poderá não apenas dar visibilidade às ações da UniRila, mas também inspirar outras experiências similares em regiões de fronteira da América Latina.

## 5. Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia o papel estratégico da UniRila na construção de uma governança educacional transnacional, comprometida com a integração acadêmica, científica e institucional no contexto da Rota Bioceânica. A partir de uma atuação contínua e articulada entre universidades do Brasil, Paraguai, Argentina e Chile, a Rede tem promovido não apenas a cooperação interinstitucional, mas também a valorização do conhecimento como eixo estruturante do desenvolvimento regional.

Nesse sentido, a UniRila já apresenta avanços concretos e mensuráveis: diversas teses e dissertações foram defendidas ou estão em andamento, com temáticas diretamente relacionadas à Rota Bioceânica, à integração regional e ao desenvolvimento territorial. Além disso, a Rede tem se destacado na produção científica coletiva, com a publicação de livros, dossiês temáticos e capítulos voltados à análise multidisciplinar da Rota, abordando áreas como educação, turismo, infraestrutura, sustentabilidade, segurança e cultura.

A realização de eventos acadêmicos internacionais, como seminários, colóquios, jornadas e encontros científicos, têm fortalecido o espaço de diálogo e o intercâmbio entre pesquisadores, gestores públicos e representantes

da sociedade civil. Esses encontros têm possibilitado a formação de grupos de pesquisa interinstitucionais e interdisciplinares, além da consolidação de uma agenda acadêmica conjunta.

Outro ponto de destaque é a celebração de acordos bilaterais e multilaterais entre instituições de ensino superior dos países envolvidos, favorecendo a mobilidade de docentes, discentes e pesquisadores, e reforçando o compromisso com uma internacionalização solidária e cooperativa.

Essas ações revelam uma concepção de governança educacional que ultrapassa os limites institucionais e geográficos, sendo pautada pela integração e interação entre pesquisadores parceiros, em uma perspectiva ética, colaborativa e voltada à transformação territorial. A UniRila, assim, consolida-se como uma rede de articulação acadêmica que contribui ativamente para a implementação da Rota Bioceânica como um projeto de desenvolvimento regional sustentável, inclusivo e baseado no conhecimento.

---

## **CORREDOR BIOCEÂNICO, UNIRILA E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: experiências e desafios na governança educacional**

**Resumo:** Neste artigo, analisamos o papel da Rede Universitária de Integração Latino-Americana (UniRila) na consolidação de uma governança educacional transnacional no contexto da Rota Bioceânica, iniciativa estratégica para a integração logística e comercial entre América do Sul e Ásia. Desde 2016, pesquisadores da UniRila têm articulado ações voltadas à cooperação acadêmica entre universidades do Brasil, Paraguai, Argentina e Chile, promovendo a integração regional por meio da educação superior. O artigo adota abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, análise documental e observação participante, destacando a importância da diplomacia acadêmica, da resiliência institucional e das alianças interinstitucionais construídas. A governança educacional é discutida como eixo estruturante do processo de internacionalização, com foco em agendas comuns de pesquisa e formação cidadã alinhadas às hélices tríplice e quádrupla. O estudo evidencia os desafios enfrentados, como a histórica falta de articulação entre as universidades do Cone Sul e a baixa mobilidade acadêmica, e ressalta o potencial da UniRila em fomentar transformações territoriais e sociais por meio da educação superior integrada.

**Palavras-chave:** Rota Bioceânica; UniRila; Governança Educacional; Integração Regional; Internacionalização do Ensino Superior.

## **BIOCEANIC CORRIDOR, UNIRILA AND INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: experiences and challenges in educational governance**

**Abstract:** In this article, we analyze the role of the University Network for Latin American Integration (UniRila) in the consolidation of transnational educational governance in the context of the Bioceanic Route, a strategic initiative for logistical and commercial integration between South America and Asia. Since 2016, UniRila researchers have been articulating actions aimed at academic cooperation between universities in Brazil,

Paraguay, Argentina and Chile, promoting regional integration through higher education. The article adopts a qualitative approach, based on literature review, documentary analysis and participant observation, highlighting the importance of academic diplomacy, institutional resilience and interinstitutional alliances built. Educational governance is discussed as a structuring axis of the internationalization process, focusing on common agendas for research and citizenship training aligned with the triple and fivefold helixes. The study highlights the challenges faced, such as the historical lack of articulation between universities in the Southern Cone and low academic mobility, and highlights UniRila's potential to foster territorial and social transformations through integrated higher education.

**Keywords:** Bioceanic Route; UniRila; Educational Governance; Regional Integration; Internationalization of Higher Education.

## CORREDOR BIOCEÁNICO, UNIRILA Y INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: experiencias y desafíos en gobernanza educativa

**Resumen:** En este artículo se analiza el rol de la Red Universitaria para la Integración Latinoamericana (UniRila) en la consolidación de la gobernanza educativa transnacional en el contexto de la Ruta Bioceánica, una iniciativa estratégica para la integración logística y comercial entre América del Sur y Asia. Desde 2016, los investigadores de UniRila han articulado acciones destinadas a la cooperación académica entre universidades de Brasil, Paraguay, Argentina y Chile, promoviendo la integración regional a través de la educación superior. El artículo adopta un enfoque cualitativo, basado en la revisión de la literatura, el análisis documental y la observación participante, destacando la importancia de la diplomacia académica, la resiliencia institucional y las alianzas interinstitucionales construidas. Se discute la gobernanza educativa como eje estructurante del proceso de internacionalización, centrándose en agendas comunes de investigación y formación ciudadana alineadas con la triple y quintuple hélice. El estudio destaca los desafíos enfrentados, como la histórica falta de articulación entre las universidades del Cono Sur y la baja movilidad académica, y destaca el potencial de UniRila para impulsar transformaciones territoriales y sociales a través de la educación superior integrada.

**Palabras clave:** Ruta Bioceánica; UniRila; Gobernanza Educativa; Integración regional; Internacionalización de la Educación Superior.

---

## SOBRE OS AUTORES

### Arlinda Cantero Dorsa

Pós-doutorado em Desenvolvimento Local-(Unissuam-RJ). Doutorado em Língua Portuguesa (PUC-SP). Mestre em Literatura e Letras (Mackenzie-SP). Graduada em Letras e Pedagogia (Fucmat). Docente no curso de Direito e no Programa de mestrado e doutorado em Desenvolvimento local onde exerce a função de vice-coordenadora. Editora do periódico Interações -PPGDL. Pesquisadora de iniciação científica e líder do Grupo de pesquisa Observatório Interdisciplinar de Desenvolvimento Local (OIDL). Atua em projetos relacionados à Rota bioceânica com ênfase em cultura, desenvolvimento, patrimônio e territórios. E-mail: acdorsa@ucdb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1120-0273>.

### Ruberval Franco Maciel

Doutor em Estudos Linguísticos e Literários de Inglês pela USP, com estágio doutoral no Centre for Globalization and Cultural Studies - University of Manitoba, como bolsista ELAP (Emerging Leaders in the Americas Program) - Canadá. Mestre em Linguística Aplicada pela University of Reading - Inglaterra, como bolsista da Fundação Rotary International. Realizou estágio pós-doutoral como pesquisador visitante da Fundação Fulbright no programa de PhD in Urban Education da City University of New York - Estados Unidos e realizou estágio Pós-doutoral na Universidad Nacional de Jujuy na Argentina. Atualmente é Bolsista Produtividade do CNPq e professor titular da graduação e Pós-graduação em Letras e da graduação em Medicina da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: ruberval@uems.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0373-1047>.

## Referências

XXX, XXX. 2019.

XXX, XXX. 2024a.

XXX, XXX. 2024b.

XXX, XXX. 2024c.

ASATO, Thiago Andrade. *A Rota Bioceânica como campo de possibilidades para o desenvolvimento da atividade turística*. 2021. 177 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

BATISTA, Alessandra et al. Observatórios de Competência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONHECIMENTO E INOVAÇÃO (CIKI), 6., 2016, Bogotá. *Anais eletrônicos* [...]. Bogotá: [s. n.], 2016.

CARAYANNIS, E.; KOLDBYE, C. *Democracy and the environment are endangered species*. Disponível em: [https://riconfigure.eu/wp-content/uploads/2020/01/Interview-with-Elias-Carayannis\\_2020\\_Final.pdf](https://riconfigure.eu/wp-content/uploads/2020/01/Interview-with-Elias-Carayannis_2020_Final.pdf). Acesso em: 11 Jun. 2025

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. *The Triple Helix --University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development*. Rochester, NY, 1 jan. 1995. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=2480085>. Acesso em: 11 Jun. 2025

GUSMÃO, Maria Regina. Observatório apoia a adoção de tecnologias de gestão. *Informe*, [S. l.], n. 175, 2006.

HUSILLOS, Jesús. Círculo para la calidad de los servicios públicos de l'Hospitalet. In: Seminário Inmigración y Europa, 5., 2007, Barcelona. *Anais eletrônicos* [...]. Barcelona: Bellaterra Disponível em: [https://www.cidob.org/media2/publicacions/monografias/iv\\_seminari\\_migracions/14\\_husillos](https://www.cidob.org/media2/publicacions/monografias/iv_seminari_migracions/14_husillos) Acesso em: 10 jan. 2025.

LEITE, Denise et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2003. p. 39-56.

PHÉLAN C., Mauricio. La Red Observatorios Locales de Barcelona, España: un estudio de casos para diseñar una propuesta nacional. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, v. 17, n. 48, p. 96-122, 2007.

RUFFINI, Pierre-Bruno. Diplomatie scientifique. De quelques notions de base et questions-clés. *Philosophia Scientiae* [En ligne], v. 23, n. 3, p. 67-80, 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/philosophiascientiae/2064>. Acesso em: 29 maio 2025

SILVA, E. M. de P. Desenvolvimento tecnológico e inovação: nota sobre Pós-Graduação, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós Graduação* (PNPG 2011-2020). Brasília, DF: CAPES 2010. Páginas: 191-216.

SILVA, Luciana Vieira Souza da. *Diplomacia científica e história das ciências: reflexões teóricas e metodológicas*. Temáticas, Campinas, SP, v. 30, n. 60, p. 70-101, 2023.

### The Creative Commons License in Revista InterMeio

**CC BY-NC-SA:** This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

# CONSELHOS ESCOLARES COMO MECANISMO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MARCO NORMATIVO BRASILEIRO\*

*SCHOOL COUNCILS AS A MECHANISM FOR MANAGING BASIC EDUCATION IN THE BRAZILIAN REGULATORY FRAMEWORK*

*CONSEJOS ESCOLARES COMO MECANISMO DE GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MARCO NORMATIVO BRASILEÑO*

*LES CONSEILS SCOLAIRES COMME MÉCANISME DE GESTION DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS LE CADRE NORMATIF BRÉSILIEN*

Andréia Vicência Vitor Alves\*\* 



## Introdução

Os Conselhos Escolares surgiram no Brasil nos anos de 1980 com vistas à democratização da gestão da escola pública, sendo considerados espaço de diálogo que possibilita a participação da comunidade na escola, vistos como elo entre a sociedade e o Estado (Alves, 2014).

Esses conselhos se constituem em importante mecanismo da gestão democrática da educação, sendo apresentados na normatização educacional brasileira pela primeira vez em 1996, na Lei 9.394, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que firma como um dos princípios dessa gestão a participação nesses Conselhos.

A partir de então, tais Conselhos passam a ser reafirmados na normatização educacional subsequente e, nesse estudo, por meio de pesquisa documental, buscamos apreender como eles são apresentados nessa legislação, com especial atenção a Lei n. 14.644, de 02 de agosto de 2023, que altera a

\* Estudo vinculado à pesquisa em rede multilateral XXXX, financiado pelo CNPq.

\*\* Universidade Federal da Grande Dourados.

LDB prevendo a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares.

A pesquisa documental, conforme Bardin (1977), constitui-se na análise de diversos documentos que não foram produzidos pelo pesquisador, concernentes à políticas, normativas, planos, projetos, cartas, obras literárias, filmes, fotos, formulários de bancos de dados que compõem dados secundários, entre outros, pré-existentes a investigação.

Para tanto, utilizamos como fontes documentais a LDB, a Lei 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE (2001)); a Lei 13.005, que estabelece o Plano Nacional de Educação em vigência (PNE (2014)); o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024; o Caderno 5 – Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha de diretor, do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE); a Lei 14.644 supracitada; e o Documento Final da Conae 2024 Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. E como fontes bibliográficas, usamos artigos, livros e capítulos de livros que tratam da gestão democrática e dos Conselhos Escolares.

Iniciamos abarcando os Conselhos Escolares como mecanismos de gestão democrática da Educação e a seguir como eles vêm sendo firmados na normatização educacional brasileira.

## Conselhos Escolares como mecanismo de gestão democrática da Educação

Os Conselhos Escolares se constituem em órgãos normativos, consultivos e deliberativos, considerados lugar de participação, abertura e diálogo, sendo um espaço político, de socialização de poder entre o Estado e a sociedade, em que, segundo Alves (2014), Gohn, (2001), Cury (2000), Werle (2003), Abranches (2003), aprende-se, ouve-se, questiona-se, reflete-se, discute-se aspectos do âmbito administrativo, pedagógico e financeiro na esfera escolar.

Na visão de Abranches (2003), esses Conselhos são considerados um espaço legítimo de discussão, acompanhamento, decisão e implementação

das decisões que devem atender aos anseios da comunidade escolar e local, a fim de propiciar união, participação, colaboração mútua, trabalho conjunto, organização, aproximação, bem como a garantia de direitos e qualificação da educação, conforme os anseios das mesmas.

Os supracitados Conselhos geralmente são compostos pelo diretor, membro nato; por representantes de pais, estudantes, professores e demais profissionais da escola. Podem ser vistos como espaço a favor da liberdade de expressão, dotado de potencial de emancipação política e de exercício da cidadania (Werle, 2003; Gohn, 2001).

Ao possibilitar a participação da comunidade escolar e local, com real poder de interferência, permitem o aprendizado político, autonomia, cooperação e respeito mútuo e a construção de uma proposta educacional que atenda aos anseios dessas comunidades; e atuam como “[...] um espaço de debates, diálogos, discussões das relações, descentralização de poder, sugestões, troca de ideias” (Alves; Santos, 2019, p. 42).

De acordo com Aguiar (2009), eles podem ser considerados uma instância colegiada que propicie a edificação de referências comuns a partir de óticas distintas concernentes ao papel da escola e a forma de resolver os problemas do seu cotidiano. De modo que o assentimento de responsabilidades de forma coletiva podem sinalizar para uma cogestão da escola.

A implantação ou consolidação de Conselhos Escolares e de outras instâncias de participação propiciam o envolvimento dos distintos segmentos das comunidades local e escolar nas questões e problemas vivenciados pela escola e, assim, permitem a implementação de uma nova cultura nas instituições escolares, por intermédio do aprendizado coletivo e do partilhamento do poder.

Esses Conselhos, desta feita, proporcionam a descentralização e a horizontalização do poder, o diálogo, o trabalho coletivo, a autonomia, a participação de vários setores da sociedade, que inibem a centralização de poder, o hierarquismo, o individualismo, o conservadorismo e o autoritarismo arraigados no âmbito da educação escolar, principalmente pela ausência de possibilidade de diálogo entre sociedade e Estado.



Segundo Alves (2012), dentre outras tarefas, os supracitados Conselhos podem se ocupar: da avaliação institucional participativa, apresentando função diagnóstica; do estudo de alternativas para alterar relações e práticas escolares não benéficas; do planejamento de iniciativas integradas direcionadas para a superação de dificuldades e entraves à materialização do direito à educação; da liderança da mobilização de alunos, pais, professores, gestores e funcionários da escola em torno dos desafios escolares; do acompanhamento dos processos didático-pedagógicos, da gestão da escola e do aproveitamento escolar e da avaliação participativa da conjunção de esforços e de seus resultados.

Conforme Aguiar (2008), a presença dos mesmos na esfera escolar é indispensável, já que compete-lhes realizar a coordenação e o acompanhamento das discussões referentes às prioridades e objetivos da escola; analisar e encaminhar os problemas de âmbito administrativo ou pedagógico, conhecer as demandas e potencialidades da comunidade local; incentivar a criação de práticas pedagógicas democráticas e transparentes; e estimular a co-responsabilidade no que tange ao desenvolvimento das iniciativas de todos os integrantes da comunidade escolar.

Desta feita, os Conselhos Escolares podem possibilitar a construção de um espaço de formação cidadã e uma educação conforme os anseios da comunidade. Como mecanismo de gestão democrática da educação, contribuem para a igualdade de participação, a busca pelo bem comum, a colaboração mútua e a construção coletiva de políticas e ações para a educação, contrapondo-se à tradição patrimonialista do Estado, com relações sociais em que se permeiam o clientelismo e a política do favor.

A gestão democrática consiste em um processo político pedagógico e administrativo com participação direta e representativa, por meio dos conselhos de educação, na educação, com real poder de interferência, tendo como fim a formação de cidadãos críticos conhecedores e defensores de seus direitos e deveres, com vistas à transformação e emancipação social.

A gestão democrática da educação é considerada espaço de cidadania que valoriza a maneira de ser, pensar e agir dos indivíduos, visando o crescimento dos mesmos como cidadãos e da sociedade enquanto sociedade

democrática, sendo vista como um dos caminhos para a construção de uma educação de qualidade.

Essa gestão busca o diálogo, a democratização e descentralização do poder; a distribuição de tarefas; e um diretor que tenha compromisso com os interesses das comunidades escolar e local, cobrando e exigindo do Estado a valorização dos profissionais que atuam na escola, bem como recursos necessários a manutenção de uma educação de qualidade conforme os interesses dessas comunidades (Alves, 2023). É uma ação política concernente à capacidade que as pessoas têm de trabalhar conjuntamente através da comunicação para chegarem a um objetivo que abarque a todos de forma justa e igualitária (Souza, 2009).

A gestão democrática tem como principais características: eleição de diretores; autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; práticas de motivação; ambiência favorável à aprendizagem e estimuladora do querer aprender; educação pública, universal, de qualidade, com transparência, autonomia pedagógica e administrativa; trabalho coletivo, articulado e interativo; igualdade de presença e de direitos; diálogo e liberdade de expressão; participação ativa direta e indiretamente (através de Conselhos atuantes) da comunidade local e usuária em todas as discussões, decisões execução das ações na escola; democratização e descentralização do poder; interação entre representantes e representados.

Quando há a efetivação dessa gestão, a escola passa a se constituir em um lugar de ensino/aprendizagem no qual se incide a circulação de pensamento divergente, o acesso pelo cidadão a qualquer função ou cargo e forma de serviço público, assim como a exposição ao público dos conteúdos de reuniões ou decisões que lhes digam respeito. Todavia, de acordo com Souza (2018, p. 10), isso vai depender da “[...] disposição democrática que os sujeitos do universo escolar [e educacional] devem ter, sem a qual, ferramenta alguma parece possível de alcançar êxito”.

Nas palavras de Alves e Gimenes (2021), essa gestão consiste em um dos caminhos para a transformação social, já que a forma de representatividade e tomada de decisões coletivas, através da participação e do diálogo, é o meio que a sociedade civil tem de opinar, tomando parte nas decisões na esfera da educação, buscando se obter uma educação de acordo com os anseios

da comunidade. E é de atribuição do Estado incentivar, propiciar, edificar mecanismos e ferramentas que propicie a participação da sociedade em todas as instâncias existentes no âmbito da educação, cabendo à sociedade tomar parte, ter apetite político e buscar ter conhecimento de seus direitos para que, desta feita, possa desempenhar seu papel de maneira crítica.

A instituição dos Conselhos Escolares como mecanismo dessa gestão proporciona espaços de discussão coletiva visando à descentralização, diálogo, transparência, já que essa gestão busca autonomia, trabalho coletivo, participação, a fim de proporcionar a qualificação da educação. Tais Conselhos podem inserir e envolver a todos no processo de gestão, sendo, conforme Gohn (2001), considerados importante canal de participação na educação escolar.

Para tanto, eles devem buscar garantir o acesso, a permanência dos estudantes na escola, a cooperação e o zelo da aprendizagem (Cury, 2000); a criação de práticas democráticas; a promoção de ações que garantam a interação escola e comunidade; a construção de um projeto político pedagógico segundo os anseios dessa última; a valorização do ensino e dos professores, trabalhando conjuntamente com o diretor para solucionar os problemas e melhorar a qualidade educacional (Alves, 2014).

Isso permite a ampliação do controle social no que diz respeito as decisões públicas, de modo que as ações realizadas no âmbito escolar possam estar de acordo com os anseios da comunidade.

Considerando a importância de tais Conselhos para a democratização e qualificação da educação, a seguir abarcamos como eles vêm sendo abordados na normatização educacional brasileira.

## Os Conselhos Escolares na normatização educacional brasileira

Nos anos de 1980, com o movimento pela democratização da sociedade, o debate sobre a democratização da educação ganhou força na esfera da educação brasileira, o que culminou na introdução da gestão democrática da escola pública na forma da Lei como princípio na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Em 1996, foi aprovada a Lei 9.394, que estabelece a LDB, que reafirma a gestão democrática da educação como princípio constitucional, abrangendo que os sistemas de ensino definirão as normas dessa gestão na educação básica no ensino público conforme seus princípios e peculiaridades, apresentando como princípios dela a participação dos profissionais da educação na edificação do projeto pedagógico da escola; bem como a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996), contudo não apresenta disposições claras de como deve ser constituída essa gestão e esses Conselhos.

Tais aspectos apresentados na LDB consistem em desafio para os sistemas de ensino brasileiros que, a partir de então, passam a ter como incumbência a implantação e implementação da gestão democrática da educação em seus sistemas de ensino, a construção coletiva do projeto político pedagógico e a implantação dos Conselhos Escolares nas escolas. No que diz respeito aos Conselhos Escolares, o Governo Federal passou a incentivar a criação dessas instâncias de participação que tiveram um crescimento principalmente após a aprovação dessa Lei (Brasil, 2001).

No ano de 2001, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação brasileiro, pela Lei 10.172, que reafirma o princípio gestão democrática da escola pública na forma da lei. Abarca como uma de suas diretrizes que cada sistema de ensino deva implantar Conselhos de Educação com competência técnica e representatividade dos distintos setores educacionais na escola, através da formação de Conselhos Escolares dos quais deve participar a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que conjuguem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica advinda dos Conselhos Escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares (Brasil, 2001). Nesse Plano é apresentada a formação desses Conselhos, como também a participação desses na construção da proposta pedagógica da escola.

A gestão democrática e os Conselhos Escolares na escola pública também constituem matéria do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei 13.0005 (PNE, 2014), reafirmando o princípio gestão democrática da escola pública na forma da Lei. Quanto aos referidos Conselhos, na meta 19 desse Plano, destinada a gestão democrática da educação, apresenta como quarta

estratégia (19.4) o incentivo à organização e ao fortalecimento de Grêmios Estudantis e associações de pais em todas as redes de educação básica e a sua articulação orgânica com os Conselhos Escolares, por meio das respectivas representações (Brasil, 2014).

A quinta estratégia dessa meta 19 visa impulsionar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares, com a implementação de programas de formação de seus conselheiros e o asseguramento de condições de funcionamento autônomo, de forma que tais Conselhos operem como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional (Brasil, 2014).

Cabe dizer que desde 2005 existe o Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares, que se constitui em um importante instrumento de implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares considerado uma importante iniciativa para tanto, que os apresenta como importante mecanismo para a democratização no âmbito da escola. Tal Programa possibilita a instrumentalização e o fortalecimento desses conselhos como mecanismo de gestão que possibilita a participação da comunidade escolar de forma efetiva, como cogestora no âmbito escolar.

Após a introdução dos Conselhos Escolares como princípio da gestão democrática da educação na LDB em 1996, a nove anos, ainda se tem como estratégia no PNE (2014) a criação e fortalecimento de Conselhos Escolares, bem como a capacitação de seus membros, o que denota que a implantação deles ainda não foi universalizada nas escolas de educação básica no Brasil.

Conforme dados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024, em 2023 havia 41.5% dos órgãos intraescolares em funcionamento nas escolas públicas brasileira, o que significa um quantitativo muito baixo. Contudo, o Relatório aborda que, ainda assim, mesmo que de forma tímida, houve um crescimento no que concerne ao percentual de escolas brasileiras com órgãos intraescolares em funcionamento, já que em 2019 havia 36,4% de Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres (APMs) e Grêmios Estudantis em funcionamento nas escolas públicas brasileiras.

Conforme o Documento Final da Conae 2024: Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para garantia da educação como direi-

to humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável, esse crescimento lento pode ser visto tanto na rede federal como na estadual ou municipal, e denota um indicador ainda difícil de ser auferido, por vezes, “[...] em razão da existência de práticas conservadoras, patrimoniais, autoritárias e preconceituosas” (Brasil, 2024, p. 141).

Em se tratando das regiões do país, segundo o referido Relatório (Brasil, 2024), a Região Sul apresenta 63,5% de suas escolas públicas contando com órgãos intraescolares em funcionamento; a Região Sudeste, com 50,7% dos Conselhos Escolares, APMs e Grêmios Estudantis em funcionamento nas escolas, de modo que ambas apresentam quantitativo de órgão intraescolares acima da média nacional. Já a Região Centro-Oeste apresenta 39,9% de suas escolas com órgãos intraescolares em funcionamento, a Região Nordeste 32,1% e a Região Norte 25,3%, estando ainda abaixo da média nacional.

Nesse contexto, o cumprimento da meta e estratégias voltadas para a gestão democrática, dentre elas a implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares, conforme Alves e Alves (2023), somente terá êxito se todos os entes federados estiverem engajados no que concerne ao cumprimento dos seus respectivos planos de educação.

Deve-se levar em consideração que o referido Relatório abarca como órgãos intraescolares os Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis e as APMs, não apresentando percentual de cada um desses órgãos em funcionamento nas escolas brasileiras de forma singular. O que indica que o quantitativo de Conselhos Escolares em funcionamento nas escolas brasileiras pode ser menor de que 20%, indicando um secundarismo quanto ao incentivo e promoção desses Conselhos no âmbito escolar no país, sendo esse um impasse para a sua implantação e fortalecimento.

Esses Conselhos se constituem em importante mecanismo da gestão democrática da educação quando atuam conjuntamente com o diretor escolar na gestão escolar, buscando atender aos anseios das comunidades escolar e local, de forma a possibilitar um trabalho coletivo com a participação das mesmas nas discussões, tomadas de decisão, na execução das ações na esfera escolar, segundo seus interesses (Alves, 2014). E, quando eles não estão instituídos no âmbito escolar ou não atuam nessa perspectiva, propicia-se entrave

na democratização e qualificação da educação voltada para a formação dos cidadãos, conforme requer a gestão democrática da educação.

## Aprovação da Lei 14.644 e o debate e proposta do novo Plano Nacional de Educação: uma perspectiva

Mesmo diante desse cenário desafiador que se constitui a criação e fortalecimento dos Conselhos Escolares à quase trinta anos, se levarmos em consideração a inserção desses na LDB, como princípio da gestão democrática da educação; em 02 de agosto de 2023, foi aprovada a Lei 14.644, que altera no intuito de prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. A questão é tentar entender: o que se está a chamar de Fórum de Conselhos Escolares?

De acordo com Cury (2011a, p. 07),

o termo Fórum imediatamente nos remete à representação de um edifício próprio do Judiciário em que os magistrados julgam causas. Esse termo também nos remete à idéia de praça pública, de tribuna, e de um lugar aberto, em torno de um edifício, no qual se debate um tema de interesse público. Historicamente, era a Ágora ateniense o *lócus* privilegiado aberto aos membros cidadãos em vista da participação política. O Fórum Romano, similar à Ágora, também era um local onde se davam atos cívicos, cerimônias religiosas e figurava até mesmo como um centro comercial. De qualquer modo, trata-se de um lugar aberto por onde circulavam pessoas e no qual as elas promoviam debates não raro com os políticos da cidade. Isso não quer dizer [que] um fórum seja um lugar competente para que determinadas causas que lá se dão a conhecer seja lá mesmo o *locus* de uma decisão oficial expressa em um juízo definitivo. Era nesse sentido de um foro aberto, lugar do diverso.

Logo se percebe o Fórum como um espaço de diálogo, participação política, em que se debate um tema de interesse público. Ainda segundo Cury (2011b, p. 14), “essa composição, de um lado, põe em cena uma forma participativa nas relações Estado e Sociedade na defesa do direito à educação, direito juridicamente protegido”.

Na esfera educacional, os Fóruns são vistos como a consolidação de um ambiente de disputa da hegemonia, em que distintas forças e grupos se mobilizam para lutar por direitos não conquistados ou ameaçados a fim de tentar

influenciar e determinar os rumos da ação estatal (Dourado e Araújo, 2018). A constituição desses Fóruns de Educação baliza uma organização popular dos setores educacionais em defesa dos direitos vistos como fundamentais, como a escola pública gratuita, laica e democrática (Gohn, 2012).

Diante do exposto, esse Fórum de Conselhos Escolares seria um espaço de diálogo, participação política, de defesa da educação em que os representantes da comunidade escolar e local, por meio dos Conselhos Escolares, atuariam?

A Lei 14.644 firma que, por meio dela, os estados, municípios e Distrito Federal brasileiros definirão as normas e legislação da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e de conforme os seguintes princípios: “[...] I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes” (Brasil, 2023, s.p.).

A referida Lei estabelece que:

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias:

I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares;

II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola;

III – estudantes;

IV – pais ou responsáveis;

V – membros da comunidade local.

§ 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteados pelos seguintes princípios:

I – democratização da gestão;



II – democratização do acesso e permanência;

III – qualidade social da educação.

§ 3º O Fórum dos Conselhos Escolares será composto de:

I – 2 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino;

II – 2 (dois) representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação do Fórum dos Conselhos Escolares.” (NR)

“Art. 90-A. Até a entrada em vigor da lei de que trata o art. 14, os Conselhos Escolares e os Fóruns dos Conselhos Escolares já instituídos continuarão a observar as normas expedidas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2023, s.p.).

A referida Lei demarca a participação da comunidade local e escolar na esfera da escola por meio dos Conselhos Escolares, abarcando os seus diferentes seguimentos, possibilitando o diálogo entre os pares sobre a educação nessa instituição, propiciando que ela se dê conforme os anseios e necessidades dos mesmos, como requer a gestão democrática da educação.

Apresenta o Fórum como uma instância deliberativa com vistas ao fortalecimento dos Conselhos Escolares em busca de democratizar o processo decisório no âmbito das escolas, e, assim, da educação nos sistemas de ensino, com vistas à democratização e qualificação da educação, segundo os anseios da comunidade escolar e local desses sistemas.

Considerando que está findando o período de vigência do PNE (2014), ainda no ano de 2023 se iniciou a discussão sobre a elaboração do novo Plano Nacional de Educação, sendo realizadas no Brasil Conferências Municipais e Estaduais de Educação e no ano de 2024 a Conferência Nacional de Educação para discussão e elaboração de uma proposta de Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034 que contou com a participação da sociedade brasileira e culminou no Documento Final da Conae 2024: Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável.

Esse o Documento Final da Conae 2024 também reafirma a concepção de gestão democrática da escola pública na forma da lei e quanto aos Conselhos Escolares e Fórum de Conselhos de Educação abarca que

[...] a política nacional deve fomentar e fortalecer a instituição de conselhos escolares e de fóruns de conselhos escolares, em todas as escolas públicas e de educação básica, em conformidade com a Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023, que alterou a LDB, para considerar, obrigatoriamente, esses colegiados como órgãos deliberativos e com participação da comunidade escolar e local, eleitos por seus pares. De forma a garantir o funcionamento e a autonomia dos conselhos finalizadores, além de criar mecanismos para despertar na comunidade o desejo de participar democraticamente e efetivamente dos órgãos colegiados (Brasil, 2023, p. 154).

Esse Documento menciona a importância dos Conselhos Escolares como mecanismo de democratização da educação e reafirma a garantia da infraestrutura e financiamento adequado e estável para a criação desses espaços de participação e deliberação coletiva. Aborda que deve haver o fortalecimento desses órgãos como espaços coletivos e instâncias de decisão.

Aponta a gestão democrática da educação

como um processo de natureza teórico-prático, dialético, histórico, ético-político e social, que se configura como um espaço público de direito de participação social nas redes públicas e privadas e sistemas de ensino, em todos os níveis e etapas. Tal atuação deve se efetivar nos conselhos escolares, grêmios estudantis, diretórios, centros acadêmicos, comissões de mediação de conflitos e congêneres, associações de pais, mães ou responsáveis, de profissionais e trabalhadores(as) da educação, bem como junto aos órgãos de monitoramento e controle social (Brasil, 2024, s.p.).

O que denota a importância dada a esses órgãos como instâncias de participação imprescindíveis para a democratização e qualificação da educação, cabendo agora aos sistemas de ensino os implantarem e os fortalecerem, sendo uma perspectiva para o próximo decênio.

## Considerações finais

Os Conselhos Escolares consistem em espaço importante de consulta e deliberação que conjuntamente com a direção escolar, trabalhando de for-

ma coletiva, podem concorrer para a qualificação da educação conforme os anseios da comunidade escolar e local. Desta forma, a sua implantação e fortalecimento, bem como a instituição de Fórum de Conselhos se constitui imprescindível para tanto.

Contudo, tal ação não vem sendo realizada de forma incisiva ao longo dos anos, desde a inserção desses Conselhos como princípio da gestão democrática da escola pública na LDB, já que o quantitativo de órgãos intraescolares em funcionamento no Brasil é de 41.5%, o que indica que tais Conselhos não estão em funcionamento na maioria das escolas brasileiras, apesar de reafirmados na normatização educacional brasileira, o que se constitui em impasse para a constituição desses Conselhos, que concorrem para a democratização da educação.

Com a aprovação da Lei 14.644, a implantação desses Conselhos e de seus Fóruns nos sistemas de ensino brasileiros não é opção dos governantes, já que esta está garantida na normatização educacional brasileira, o que está sendo reafirmado na discussão sobre o novo Plano Nacional de Educação, cabendo a esses sistemas colocar em prática a implantação desses Conselhos, o que constituem perspectivas relevantes para a sua materialização nos sistemas de ensino brasileiros.

---

## CONSELHOS ESCOLARES COMO MECANISMO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MARCO NORMATIVO BRASILEIRO

**Resumo:** Este estudo objetiva apreender como os Conselhos Escolares são apresentados no marco normativo educacional brasileiro a partir de 1996, com especial atenção a Lei n. 14.644, de 02 de agosto de 2023, que prevê a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, utiliza-se de pesquisa documental, tendo como fontes: a Lei 9.394 (LDB), a Lei 10.172; a Lei 13.005; o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024; o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; a Lei 14.644; e o Documento Final da Conae 2024. Conclui-se que a implantação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares não vêm sendo realizada de forma incisiva ao longo dos anos, já que o quantitativo de órgãos intraescolares em funcionamento no Brasil é de 41,5%, o que indica que eles não estão em funcionamento na maioria das escolas, constituindo-se em impasse para a constituição desses Conselhos. Com a aprovação da Lei 14.644, reafirmada na discussão sobre o novo Plano Nacional de Educação, cabe aos governantes colocar em prática a implantação desses Conselhos e de seus Fóruns, o que se constituem perspectivas relevantes para a sua materialização nos sistemas de ensino brasileiros.

**Palavras-chave:** Política Educacional; Educação Básica; Gestão Democrática; Conselho Escolar; Fórum de Conselhos Escolares.

## SCHOOL COUNCILS AS A MECHANISM FOR MANAGING BASIC EDUCATION IN THE BRAZILIAN REGULATORY FRAMEWORK

**Abstract:** This study aims to understand how School Councils have been presented in Brazilian educational legislation since 1996, with special attention to Law 14.644, of 2 August 2023, which provides for the establishment of School Councils and School Council Forums. To this end, we used documentary research and as sources: Law 9.394 (LDB), Law 10.172; Law 13.005; the Report of the 4th Cycle of Monitoring the Goals of the National Education Plan 2022; the National Programme to Strengthen School Councils; Law 14.644; and the Final Document of Conae 2024. We concluded that the implementation and strengthening of School Councils has not been carried out incisively over the years, since the number of intra-school bodies in operation in Brazil is 39%, which indicates that they are not in operation in most schools, constituting an impasse for the constitution of these Councils. With the approval of Law 14.644, which was reaffirmed in the discussion on the new National Education Plan, it is up to government leaders to put into practice the implementation of these councils and their forums, which are important prospects for their materialisation in Brazilian education systems.

**Keywords:** Educational Policy; Basic Education; Democratic Management; School Council; School Council Forum.

---

### SOBRE A AUTORA

**Andréia Vicência Vitor Alves**

Pós-doutora e doutora em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da UFGD. E-mail: andreialves@ufgd.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5179-4053>.

### Referências

- AGUIAR, M. A. da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Educar em Revista*, n. 31, p. 129–144, 2008.
- AGUIAR, M. A. da S. Conselhos Escolares Espaços de co-gestão da escola. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 173–183, jan./jun. 2009.
- ABRANCHES, M. *Colegiado escolar: espaços de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, A. V. V. Conselho escolar e direito à educação. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.2, n.6, p.76–85, 2012.
- ALVES, A. V. V. *Fortalecimento de Conselhos Escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses*. Dourados-MS: Editora da UFGD, 2014.
- ALVES, V. V. VIEGAS, E. R. dos S. participação nos Conselhos Municipais de Educação: entre limitações e potencialidades. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 23. Julho de 2019.
- ALVES, V. V. Gestão democrática da educação: democracia liberal e/ou deliberativa *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.9, n.26 p.141–153, maio/ago. 2019.
- ALVES, V. V.; SANTOS, J. C. Mecanismos da gestão democrática da escola expressos nas normas educacionais brasileira. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019

ALVES, A. V. V.; GIMENES, P. C. A concepção de gestão no planejamento educacional. *Revista Educação e Fronteiras*, v.11, n. esp. 1, 2021019, 2021.

ALVES, V. V. Gestión democrática en la reglamentación educacional en Brasil: avances y estancamientos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 14, Número Especial, 2023.

ALVES, V. V.; ALVES, A. G. de R. O PME de municípios brasileiros fronteiriços: diagnóstico da meta para a gestão. *Estudos em Avaliação Educacional* (Fundação. Carlos Chagas), São Paulo, v. 35, e10499, 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/Lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/Lei/l13005.htm). Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha de diretor. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Brasília: SEB /MEC, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/Lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/Lei/l13005.htm). Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares*. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. *Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024*. Brasília-DF: Inep/MEC, 2024.

BRASIL. *Documento final da Conae 2024: Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Brasília-DF: Fórum Nacional de Educação, 2024.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. Da. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 43-60.

CURY, C. R. J. *Fórum Nacional de Educação: Textos para subsidiar agenda temática*. Brasília, 29 de março de 2011a. Disponível em: <[Http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/agenda\\_tematica\\_fne.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/agenda_tematica_fne.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Fórum Nacional de Educação: Um caminho para sua construção fundamentada*. Brasília, 29 mar. 2011b, p. 1-41. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/agenda\\_tematica\\_fne.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/agenda_tematica_fne.pdf)>. Acesso em: out. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO, Walisson. Do FNE ao FNPE: a Conape como resistência. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 207-226, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 jun. 2021.

GOHN, M. da G. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 49-113.

GOHN, M. da G. *Movimentos Sociais e Educação*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; v. 37).

SOUZA, Ângelo Ricardo De. Apresentação: Gestão da Escola Pública. *Educar em Revista* (impres-  
so), v. 34, p. 9-14, 2018.

SOUZA, A. R. De. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Edu-  
cação em Revista*. Belo Horizonte, v.25. p.123-140. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/  
pdf/edur/v25n3/07.pdf](https://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf). Acesso em: 01, dez. 2019.

WERLE, F. O. C. *Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP  
e A, 2003, 180 p.

**The Creative Commons License in Revista InterMeio**

**CC BY-NC-SA:** This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

# SENTIDOS COMPARTILHADOS E LIÇÕES DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*SHARED MEANINGS AND LESSONS FROM THE PRACTICES OF HIGH SCHOOL TEACHERS IN TIMES OF PANDEMIC*

*SENTIDOS COMPARTIDOS Y APRENDIZAJES DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DURANTE LA PANDEMIA*

*SENS PARTAGES ET ENSEIGNEMENTS DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES AU LYCÉE EN TEMPS DE PANDÉMIE*

Laeda Bezerra Machado\* 



## INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa mais ampla e tem como objetivo geral identificar as representações sociais de escola de ensino médio em tempos de pandemia, construídas por professores, indicando seus sentimentos e possíveis lições das práticas vivenciadas. O interesse em realizar a investigação da qual originou este texto relaciona-se às experiências e mudanças na prática pedagógica das escolas de ensino médio durante quase dois anos de pandemia.

Sem igual na história a pandemia de COVID-19 que afetou a todos os países no ano de 2020 implicou na urgente necessidade de distanciamento social, as escolas foram levadas a fechar suas portas e respondendo a demandas sociais e econômicas, essas instituições passaram a adotar diferentes estratégias na tentativa de garantir à distância a continuidade do processo de escolarização. A fim de minimizar os impactos do isolamento, medidas excepcionais como o ensino remoto foram adotadas e, apesar da educação a

---

\* Universidade Federal de Pernambuco.

distância já existir a muito tempo, nunca se teve antes a necessidade de uma substituição completa do sistema de ensino presencial pelo sistema remoto.

Nesse novo contexto, docentes e estudantes foram obrigados a realizar seu trabalho de outra maneira, ou seja, em espaço virtual, adaptando suas atividades, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inteiramente inusitada.

A pandemia e suas implicações em diferentes aspectos têm sido amplamente abordadas no âmbito da literatura. No caso específico da educação são destacadas as desigualdades expostas por essa crise sanitária, desgastes e problemas emocionais para estudantes; agravamento da precarização do trabalho dos professores, não garantia efetiva do direito à educação, além das imprevisíveis consequências dessa crise.

Conforme Santos (2020), nas diversas sociedades as formas de viver e de se relacionar mudam ao longo do tempo, no entanto a pandemia impôs modos que até então pareciam impossíveis em nossos tempos. No campo educacional, a adoção de medidas em caráter de emergência, particularmente o ensino remoto, deu visibilidade à desigualdade social em toda sua extensão tornando excluídos aqueles que não tivessem acesso à rede mundial de computadores, à internet e tecnologias de informação e comunicação.

A respeito dessas desigualdades e referindo-se à educação básica, Pugliesi (2021) salienta a triste realidade brasileira. Segundo o autor, essas discrepâncias se intensificaram exponencialmente no contexto da pandemia, uma vez que as classes populares já excluídas e espoliadas têm seu direito à educação ameaçado, pois são desprovidas das mínimas condições de aprendizado nesse contexto de novas exigências. Na mesma direção de Pugliesi (2021), Niz e Tezani (2021), em pesquisa sobre as lições da Pandemia, indicam que o cenário inesperado explicitou as desigualdades em diversas áreas, mas principalmente a educacional. Nessa área, a tendência tem sido reproduzir de modo ampliado estratégias de ensino por meio das tecnologias digitais, que não são totalmente acessíveis para todos os estudantes e professores. As autoras destacam que os impactos são diversos e ainda imensuráveis, uma vez que o ensino remoto emergencial alcançou apenas uma parcela dos alunos e tem sido um desafio o uso das tecnologias digitais como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem.



A pandemia da COVID-19, de acordo com Santana e Sales (2020), evidenciou as fragilidades da educação e, ao mesmo tempo, expôs a necessidade de transformação dos modos de ensinar e aprender no século XXI. Os autores acrescentam que, no contexto da cibercultura, a educação não pode ficar reduzida a práticas de transmissão de conteúdos. Afirmam: “a escola precisa apresentar o diferencial nesses processos de ensino que são remotos e emergenciais. Esse diferencial, certamente, é a prática docente que deveria acumular conhecimento específico e didático para apresentar ao estudante em isolamento o que ele efetivamente precisa num cenário de incertezas que uma pandemia carrega” (Santana; Sales, 2020, p. 86).

Em estudo sobre o trabalho docente em tempos de pandemia, Araújo e Yannoulas (2021) afirmam que as mulheres professoras foram as mais impactadas durante essa crise. Para as autoras, o aumento da sobrecarga de trabalho, horários atípicos, aceleração no desempenho das atividades, invasão da dimensão privada da vida e a ausência de condições materiais afetaram sobremaneira a produção docente, sendo o principal alvo as professoras, que tiveram sua jornada de trabalho multiplicada.

Sobre o comportamento dos estudantes durante a fase inicial da pandemia, o Conselho Nacional de Juventude, no primeiro semestre de 2020 constatou que essa crise sanitária “estava afetando diferentes aspectos da vida dos jovens em geral, como a qualidade do sono, a disponibilidade de recursos financeiros, os relacionamentos em casa e, principalmente, a saúde mental”(p. 69).

Um trabalho realizado por Vasquez *et al.* (2021) mostrou que o tempo de exposição às telas, a inversão do sono, as dificuldades do ensino remoto e casos de Covid-19 em casa, estavam associados a sintomas de depressão e ansiedade durante a primeira onda da Covid-19 na região metropolitana de São Paulo. O estudo reforça os desafios colocados às escolas para a promoção da saúde mental dos estudantes no período pós-pandemia.

Neri e Osório (2021), em estudo quantitativo sobre a pandemia da Covid-19, indicam um agravamento nas desigualdades regionais de educação no Brasil durante a pandemia, além de uma inversão da tendência ao crescimento e à equidade. Os resultados da pesquisa desses autores mostram que os alunos mais pobres, os da rede pública, aqueles em lugares mais remotos

e em particular os mais novos foram os que mais perderam tempo para escola na pandemia.

Ao analisar o processo de democratização do acesso à internet e os seus impactos na educação durante a pandemia de COVID-19 no Brasil em 2020, Macedo (2021) indica tratar-se de algo imprescindível para as escolas públicas e estudantes em tempos de crise. A autora reitera o quanto essa crise causada pela pandemia do coronavírus foi dramática para todo o setor educacional e, citando Anísio Teixeira (1956, p. 18), adverte que não podemos aceitar “o dualismo pacífico entre os ‘favorecidos’ ou ‘privilegiados’”. Mas, ao contrário, é preciso lutar por uma educação comum e acessível a todos, mesmo em tempos de crise.

As considerações dos autores acerca do problema aqui apresentado associadas ao nosso contato com alunos recém-saídos do ensino médio remoto nas escolas nos encaminharam para investigar a escola de ensino médio em tempos de pandemia. Nos limites deste texto buscamos identificar as representações sociais de escola de ensino médio em tempos de pandemia, construídas por professores, indicando seus sentimentos e possíveis lições das práticas vivenciadas.

A construção das representações sociais ocorre quando um objeto estranho chama a atenção e/ou provoca certo desequilíbrio no sujeito, que deseja nomeá-lo e explicá-lo. O conteúdo novo desloca-se para o interior dos saberes correntes e aquilo que era desconhecido para o sujeito penetra no seu interior, e efetiva a criação de representações sociais (Moscovici, 2003).

Tendo em vista o caráter *sui generis* da Teoria das Representações Sociais para o estudo de objetos estranhos e perturbadores admitimos sua relevância para se investigar a pandemia e seus impactos para os professores de ensino médio.

## METODOLOGIA

Realizamos uma investigação qualitativa caracterizada como estudo de campo em escolas de ensino médio localizadas em Recife. Os participantes foram 15 professores de diferentes disciplinas, selecionados considerando-se o tipo de instituição em que ensinavam, ou seja, foram docentes de escolas de referência (EREM), regulares (ER) e técnicas (ETE) de nível médio.

A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista facilita a interação com o sujeito, permite esclarecimentos e adaptações. Consideramos que nas conversas são veiculados valores que ajudam na captura de representações sociais (Moscovici, 2003). Obedecendo aos procedimentos éticos, a participação dos sujeitos foi voluntária e eles assinaram um termo de consentimento livre esclarecido.

Como recurso complementar à entrevista, utilizamos a “indução de metáforas,” trata-se de uma técnica utilizada por pesquisadores em representações sociais, como Mazzotti (1998) e Andrade (2007). Para aplicá-la, ao final da entrevista, fazíamos as seguintes perguntas aos sujeitos: “se, por exemplo, você como professor durante a pandemia, fosse uma coisa, um animal, um vegetal, um mineral o que seria? Por quê?” A técnica faz com que os sujeitos falem de modo menos racionalizado sobre o que se investiga.

Para a análise das entrevistas utilizamos a análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (2007). A análise de conteúdo permite compreender de modo abrangente o universo do material investigado. Fizemos uso da análise categorial temática, considerada a que melhor se adequa à investigação qualitativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas entrevistas, nesta seção apresentamos categorias temáticas que expressam representações sociais de escola de ensino médio em tempos de pandemia, construídas por professores. Essas categorias são: *A pandemia nos sentimentos e recordações de professores*; *Ensino remoto: caracterização e consequências*; *Lições de um período difícil* e, por fim, apresentamos e discutimos as metáforas que definem os docentes durante a pandemia.

### A pandemia nos sentimentos e recordações de professores

Para os professores, sentimentos de medo, ansiedade, incerteza em relação ao futuro, tristeza, desinteresse, ausência dos alunos e dificuldades de adaptação ao ensino remoto são os sentimentos e as maiores recordações do período da pandemia.

Uma parcela dos entrevistados revela o medo como o principal sentimento que os invadiu. Eles declaram: “[...] medo e ansiedade ... Ansiedade gera medo e tudo.” (Prof 15/ Mat/ ETE)<sup>1</sup>; “medo principalmente de se contaminar com a doença [...] eu moro com meus pais, com minha mãe, o principal medo era eu me contaminar e passar pra eles.” (Prof 8/ Cien Bio/ EREM); “ medo, tinha muitos pesadelos para mim era o fim de mundo [...] foi bem assustador a ponto de tentar não assistir mais TV, noticiários sobre a pandemia[...] Então, assim, era difícil viver, conviver com isso” (Prof 7/ Hist/ EREM).

Outros professores falam do sentimento de incerteza e falta de perspectivas gerado pelo isolamento. Esses profissionais dizem: “[...] senti total falta de perspectiva de como seria o futuro? Será que vai acabar essa doença? Será que vai ter uma vacina eficaz?” (Prof8/ Cien Bio/ EREM); “a incerteza do outro dia era minha preocupação” (Prof 11/ Mat /EREM).

Como recordação os professores falam da perda de amigos durante a pandemia e o sofrimento que vivenciaram. Eles contam: “Eu perdi amigos, eu perdi dois colegas de trabalho na saúde e perdi dois na educação” (Prof 12/ Hist/ ER); “[...] perdi também amigos e pais de amigos até quase que perco familiares mesmo, que ficaram intubados mas por sorte por Deus sobreviveram. [...]” (Prof 10/ Mat/EREM).

O grupo de entrevistados faz desabafos sobre o desinteresse e abandono por parte dos alunos durante a pandemia no que se refere ao ensino. Afir-mam: “[...] eu fiquei um pouco triste porque, pelo abandono dos estudantes no decorrer do processo [...] chegou um momento que eu estava fazendo as aulas pra uma quantidade muito pequena... de estudantes” (Prof 3/Cien Bio/ ETE); “o sentimento era de solidão já que os alunos quase não participavam, entravam no *online* pra registrar a presença, mas não abriam a câmera, uma coisa muito distante, fria” (Prof 5/ Mat/ EREM).

Dificuldades de adaptação à nova realidade do ensino remoto foram mencionadas. Um entrevistado diz: “[...] eu sou a favor da tecnologia, mas o impacto foi muito grande para nós professores e para os próprios alunos” (Prof

---

<sup>1</sup> Codificação utilizada pra preservar a identidade dos participantes. Caracteriza o numero de ordem de participação do professor e na pesquisa, seguido do tipo de escola e disciplina da qual é docente.

13 /Geo /ER). Outros dois participantes falam de impotência como sentimento marcante durante a pandemia.

Os depoimentos dos professores revelam sentimentos diversos sobre a pandemia, tais como medo, ansiedade, incertezas em relação ao futuro, tristeza devido à perda de entes queridos, desinteresse e ausência dos alunos, além de dificuldades de adaptação ao ensino remoto.

O que podemos depreender do material verbal organizado nesta categoria é uma convergência dos sentimentos e recordações marcados por medo, incerteza, ansiedade, além da preocupação com o desinteresse dos estudantes e suas implicações.

### Ensino remoto: caracterização e consequências

Entre os participantes ganharam destaque as mudanças em relação ao trabalho com os conteúdos, estratégias metodológicas e de avaliação; dificuldades materiais e de acesso às tecnologias enfrentadas pelos alunos, precárias condições de trabalho docente, distanciamento e ausência dos estudantes.

No que se refere ao trabalho com conteúdos; estratégias metodológicas e avaliação, os professores em suas falas destacam a capacidade de reinvenção. A maioria destaca que o ensino remoto trouxe consigo a necessidade de mudar e repensar estratégias para tornar os conteúdos mais atrativos para os estudantes. Por exemplo, referem-se ao estudo e uso de metodologias ativas para desenvolver seu trabalho. A esse respeito falam: “[...] primeiro que a gente, precisou se reinventar [...] pensar em metodologias mais ativas [...] tornar essas aulas mais interessantes e atrativas” (Prof 1/Port/ETE); “a gente precisou adaptar toda forma de ensinar o conteúdo pra conseguir mesmo captar a atenção deles pra aquele momento de aula”(Prof 14/ Port/ ETE).

Lembramos que, segundo Morán (2015), dentre outros aspectos, as metodologias ativas buscam tornar os alunos mais interessados durante o processo de aprendizagem. Nessa tentativa os professores lançaram mão de ferramentas e recursos tecnológicos diversos em suas práticas. Falaram de ferramentas visuais como gráficos, fluxogramas e outros recursos como *quiz*, *canva*, *powerpoint*, *jamboard* etc. Sobre essas estratégias disseram: “[...] realmente uma das coisas que mais mudou pra gente [...] como a gente colocar

um quiz numa aula de literatura [...] assim realmente foi tentar não fazer com que essa peteca caísse” (Prof 1 / ETE/Port); “[...] eu trabalho com matemática, eu tive que contextualizar muito mais, eu fiquei fazendo mais gráficos, mais fluxogramas etc” (Prof 5/ EREM/ Mat); “[...] no ensino remoto, eu tive uma certa facilidade, porque eu tinha o *canva*, *powerpoint*, o *jamboard* então ali era um quadro digital, eu saía colocando imagens, colocando foto, colorindo [...]” (Prof 9/ EREM/ Mat); “na questão do conteúdo eu coloquei mais visual” (Prof 13/ ER/ Geo).

Sobre avaliação durante o ensino remoto é recorrente nos depoimentos dos professores que a principal mudança foi que ocorria por meio de formulários online a serem respondidos pelos estudantes. Tal medida gerou certa insatisfação, pois para os professores, esse formato de dificulta o diagnóstico do que foi aprendido pelos discentes. Revelaram ainda que, quando avaliados via internet, os alunos podem fazer consultas e contar com a ajuda de outras pessoas para realizar a avaliação. Eis algumas das declarações acerca da avaliação no ensino remoto: “[...] a avaliação ficou mais fácil, mais branda [...] ele consegue resolver tudo através da internet, através da consulta.” (Prof 5/ EREM/ Mat); “[...] eles respondem o formulário e 37 copiam a resposta de três estudantes que responderam [...]” (Prof 9/EREM/Mat); “[...]era extremamente difícil ter um panorama real da aprendizagem do aluno porque um passava a resposta pro outro”(Prof 14?ETE/ Port).

Os professores falam de dificuldades vivenciadas pelos alunos como falta de recursos tecnológicos em seus domicílios e a ausência de contato direto com os colegas. Sobretudo, devido às condições desiguais de acesso as ferramentas digitais, eles admitem que, em suas aulas, não conseguiam avançar para não prejudicar os alunos que estavam excluídos por não disporem dessas tecnologias. A respeito dessas dificuldades, afirmam: “[...] muitos não têm computador, não têm celular, não têm internet, têm pegar internet do vizinho. O celular tem que esperar o pai chegar, a mãe pede pra ser rápida a aula porque o pai vai chegar e vai ligar o som bem alto” (Prof 7/ EREM/ Hist); “[...] então, o contato direto aqui é muito melhor, tanto que até hoje os meninos quando a gente fala amanhã, “aula online”, eles ficam bem chateados”(Prof 8/ EREM/Cien Bio).

Os depoimentos dos entrevistados acerca das dificuldades dos alunos durante o ensino remoto estão de acordo com Cunha (2020) quando afirma que durante o período pandêmico muitos alunos não possuíam aparelhos celulares para operarem com eficiência e acesso de qualidade à internet e por isso foram prejudicados.

Os resultados organizados neste tópico demonstram que as condições desfavoráveis de trabalho ganham centralidade nas representações sociais construídas por esses professores.

Os docentes enfatizaram o distanciamento e a falta de envolvimento dos estudantes nas atividades escolares. Sobre isso fizeram os seguintes comentários: “[...] essa coisa da presença educativa, do conhecer, do acompanhar, a pandemia afastou muito, tirou muito essas relações que fortalecem a aprendizagem” (Prof 1/ ETE/ Port) ; [...] eu não sabia o que o estudante sentia através de uma tela [...] às vezes até brincava: “Ei parede!” [...] a gente precisa do contato social e a escola tem muito...” (Prof 3/ ETE/ Cien Bio); “[...]a gente acabou ficando mais distante deles eu notei, a gente não tinha como ter abraço”(Prof 7/EREM/Hist); “[...]quando começava a aula, eles ficam mudos não participavam, é tudo mudo assim, ninguém fala” (Prof 8/EREM/ Cien Bio); “ [...] eles ficaram mais distantes assim da gente, deu pra sentir isso quando a gente voltou [...] a participação nas aulas remotas era muito baixa”(Prof 14/ Port/ ETE)

Um grupo menor de entrevistados fala do relacionamento virtual com aqueles alunos que já eram mais próximos e bem relacionados. Segundo afirmam, com esses foi possível manter os vínculos, mas com os mais inibidos tornou-se ainda mais difícil a relação.

Apenas um dos docentes relata que o ensino remoto gerou aproximação virtual com os alunos. Afirmou: “[...] nos aproximamos virtualmente [...] através dos grupos de *whatsapp* [...] entravam em contato comigo durante todo o dia e tarde da noite” (Prof 6/ EREM/ Port).

Sobre as condições de trabalho durante o ensino remoto, há maior ênfase nos pontos fracos desse trabalho. Nos depoimentos predominam aspectos tais como: a falta de equipamentos para desenvolver suas atividades, problemas de conexão com a internet, iniciativa tardia por parte do Estado para ga-

rantir as condições de trabalho. Algumas falas são expressivas desses pontos: “[...] eu e os professores mais novos, a gente não tinha um computador adequado para dar aulas. Meu computador era super lento” (Prof 8 /EREM /Cien Bio); “[...] comprei câmaras, comprei máquina digitadora, um custo” (Prof 9/ EREM/ Mat); “[...] nem a gente, nem os alunos tinha os aparelhos tecnológicos que pudessem suprir aquela demanda de aula online” (Prof 15/Mat /ETE); “[...] conectividade, a condição do próprio aparelho, né[...] a conectividade é o grande ponto negativo” ( Prof 10/EREM / Mat).

A respeito da iniciativa tardia por parte do poder público em fornecer recursos e tomar providências pedagógicas após o fechamento das escolas, falam: “o sistema acho que demorou demais organizar, a gente ficou muito largado [...] a gente foi andando meio que sozinho e as coisas chegaram depois, acho que isso foi muito negativo” (Prof 1/ ETE/Port); “[...] o governo não deu nenhuma estrutura pro professor em nenhum momento. Ele veio dar quando já tinha voltado pra escola” (Prof 3/ETE/Cien Bio); “[...] a gente teve que usar nossa internet, teve que se virar e se reinventar pra não parar” (Prof 7/ EREM/ Hist).

Os pontos fortes do ensino remoto, segundo os professores, são difíceis de identificá-los, mesmo assim admitem como positiva a possibilidade de se reinventar frente ao uso de tecnologias criando outras estratégias de trabalho. Afirmam: “[...] a gente se renovou, a gente foi criativo, rompeu barreiras que muito tempo atrás a gente não acreditava que era possível acontecer” (Prof 3/ ETE/Cien Bio); “essa questão de tecnologia, trabalhar slides, trabalhar vídeos, trabalhar formas, eu acho que isso é muito positivo” (Prof 5 /EREM/ Mat).

Ainda foi vista como favorável pelos professores a comodidade de trabalhar em casa. Disseram: “[...] o melhor foi o conforto. Moro em São Lourenço [...] então eu tenho uma hora e meia de distância daqui do colégio pra lá e não precisava disso, era só ligar o meu computador” (Prof 8/ EREM/Cien Bio); “ porque a gente estava na nossa casinha, na nossa casinha a gente tem tudo”(Prof 3/ ETE/ Cien Bio).

Conforme depoimentos reunidos nesta categoria, as representações sociais de ensino remoto são desfavoráveis para professores que, assim como os estudantes, enfrentaram desafios nesse ensino. Os entrevistados, apesar de revelarem a possibilidade de reinvenção pedagógica frente à suspensão do



ensino presencial, enfrentaram dificuldades materiais e técnicas para desenvolvimento do trabalho, problemas de relacionamento e limites no processo de aprendizagem dos alunos.

## Lições de um período difícil

Como lições do período pandêmico, os professores reconhecem a necessidade de melhoria das escolas, condições pedagógicas e de trabalho mais adequadas incluindo o acesso a equipamentos tecnológicos os quais as escolas não dispõem.

Nos depoimentos prevalece a necessidade de políticas públicas que favoreçam a educação, pois a pandemia e o ensino remoto deram maior visibilidade às condições precárias de vida dos estudantes e de trabalho pedagógico nas escolas. Eles afirmam: “[...] então acho que a lição é de que a escola ela pode ser mais do o que ela já é (Prof 1/ETE/Port); “[...] a gente pode melhorar [...] mas não depende só do professor, depende da gestão, depende da política educacional (Prof 2/ETE/Mat); “[...] o Brasil precisa investir muito, precisamos de subsídios, de um aparato tecnológico mais abrangente de ambos os lados.” (Prof 4/EREM/ Mat); “ [...] eu acho que a lição principal é preparar mais as escolas [...] tem que trabalhar no social e o aluno tem que ter condições de ter acesso a isso.[...] ( Prof 10/ EREM/ Mat).

Os entrevistados insistem que a garantia do direito à educação de qualidade tem implicações tais como: “[...] a internet deve ser gratuita e de qualidade pra todo mundo, ensino tem que ser gratuito e de qualidade para todos educação não é só o livro [...] é um conjunto” (Prof 12/ ER/ Hist).

A preocupação dos professores com a aprendizagem dos estudantes durante a pandemia foi reiterada diversas vezes, pois as suas condições materiais de sobrevivência são insuficientes para suprir as demandas educativas geradas pelo ensino remoto.

Outro aspecto marcante quando os professores se referem às lições que ficam da pandemia foi a redescoberta de si. Segundo afirmaram, eles buscaram se preparar, se reinventar, aprender frente aos desafios impostos. Sobre essa capacidade inventiva afirmam: “[...] foi uma coisa positiva para o professor. Eu acho que o professor, ele se reinventou, ele foi buscar” (Prof 3/ ETE/

Cien Bio); “[...] a gente tem que se preparar muito ainda assim, sobre isso, não tem não, teve não tem receita né?” (Prof 7/- EREM/ Hist).

Sobre essa capacidade de reinvenção os docentes falam da necessidade de se apropriar dos meios tecnológicos e aprender a operar esses recursos. Sobre essas mudanças frisaram: “[...] foi aprender a trabalhar com a tecnologia. Perder o medo da tecnologia, trazer a tecnologia pra sala de aula” (Prof-2/ETE/ Mat); “[...] grande aprendizado em relação, sobretudo, a essas plataformas. Acho que o principal aprendizado foi esse [...] a tecnologia é o futuro e isso está associado à educação” (Prof 8/EREM/Cien Bio); “[...] nós precisamos estar à frente nos processos tecnológicos porque a gente nunca sabe o que é que pode acontecer” (Prof 12/ ER/ Hist).

Um dos docentes fala do sentimento de perseverança, notadamente, em sua disposição para auxiliar os seus alunos. Afirma: “a principal lição é a perseverança. Independente do aluno estar diante de uma tela ou diante de um livro, cabe a nós orientar, mostrar o caminho que o aluno pode seguir diante de tantos caminhos que lhe são oferecidos na rede” (Prof 5/ EREM/ Mat).

Assim, de acordo com a maioria dos professores, a pandemia deixa como principais lições: a necessidade de se repensar as políticas públicas para a educação; a capacidade de reinvenção; e o enfrentamento de desafios frente aos limites vivenciados pelos estudantes nesse contexto adverso. Para esses profissionais, fica ainda como lição a capacidade de reinvenção frente aos desafios educacionais impostos.

## Metáforas que definem os professores durante a pandemia

Como já informamos neste texto, ao final da entrevista perguntamos aos docentes *“se o seu trabalho durante a pandemia fosse uma coisa, um animal, um vegetal, um mineral, por exemplo, que seria e por quê?”* e, conforme as respostas, o trabalho foi associado a objetos e animais diversificados.

A prática docente durante a pandemia foi comparada por dois professores a plantas. Os demais associaram seu trabalho aos animais: tamanduá, camaleão, gato e fênix e aos objetos: cubo mágico, provedor (de internet), celular diamante, semente, girassol, sol e mar. Apenas um dos entrevistados não fez a comparação solicitada.

Agрупamos as justificativas dadas pelos docentes às associações em quatro grupos: necessidade de readaptação, reinvenção e transformação; emergência para suprir demandas; obstáculos na relação professor-aluno e desejo de oferecer suporte aos estudantes.

No primeiro grupo, necessidade de readaptação, reinvenção e transformação, reunimos respostas em que os docentes associam seu trabalho a cubo mágico, diamante, semente, fênix, tamanduá, camaleão, girassol, gato e planta. O conjunto dessas associações enfatiza termos como readaptar, crescer, florescer, evoluir. Os entrevistados se referem a mudanças gerais que viveram, a adaptações ou transformações que precisaram fazer a fim de conter e envolver os alunos nas aulas. Eis alguns trechos de suas falas: “seria [...] um animal que teria que se readaptar a várias situações um gato” (Prof.13/ ER/ Geo); “seria uma planta, porque floresce, pode abrir os caminhos. (Prof.12/ ER/ Hist); “uma fênix é bem representativa do que eu seria, ela ressurgue, se reinventa, ela volta a vida” (Prof.7/ EREM/ Hist.).

Como implicação do isolamento social provocado pela pandemia, os professores comentam que se tornou indispensável repensar os modos de trabalhar, principalmente as estratégias metodológicas que costumavam utilizar. Os depoimentos a seguir ilustram essa busca de revisão das práticas: “[...] um camaleão, pois tivemos que mudar completamente nossa metodologia e se adaptar aquele momento” (Prof. 10/EREM/ Mat) “[...] um tamanduá pra não perder os meus alunos na aula remota [...] pegava os bonecos do anime, naruto [...] ficava fuçando a internet assim forrageando, procurando alguma coisinha pra chamar atenção deles” (Prof 8/ EREM/Cien. Bio).

De modo semelhante ao que manifestaram os integrantes desta pesquisa a respeito da prática docente, um estudo desenvolvido por Souza, Ens e Oswald (2023) sobre as representações de professoras e coordenadoras pedagógicas sobre a pandemia, revelou que para esse grupo esse período nefasto trouxe mudanças repentinas, gerando aprendizagens variadas e necessidade de criar novas estratégias, possibilidade de reinventar-se.

As associações do segundo grupo destacaram a emergência de suprir demandas de trabalho ocasionadas pelo ensino remoto, nesses depoimentos os professores frisam os obstáculos enfrentados no período. O trabalho que desenvolvem é associado ao celular e o provedor de internet. Eis o que

dizem: [...] O objeto seria o celular, né? [...] porque foi a ferramenta que a gente teve naquele momento pra tentar suprir aí essa demanda, né? (Prof. 14/ ETE/ Port) “[...] seria um provedor, porque ele não pode desligar para o mundo todo. Então, o provedor que não parava de trabalhar nunca, quando não estava trabalhando estava pensando do que fazer pra poder produzir com ele” (Prof 15/ ETE/ Mat).

O que depreendemos das falas dos docentes que associam seu trabalho na pandemia ao celular e provedor de internet é a centralidade que esses recursos digitais ocuparam em suas vidas, sem eles não seria possível trabalhar. O que ainda fica evidenciado nos testemunhos, feitos por meio dessas metáforas, é a falta de limite entre o trabalho docente e a vida cotidiana. Tais resultados podem ser relacionados ao que afirmam Oliveira e Pereira Junior (2020) e Macedo *et al.* (2020), conforme constataram esses estudos a pandemia potencializou a carga de trabalho dos professores com um aumento significativo das suas horas de dedicação às atividades remotas.

No terceiro grupo reunimos falas que destacam de maneira negativa o relacionamento professor-aluno no período pandêmico, os depoimentos associam o trabalho docente na pandemia ao mar e as plantas. Conforme os professores, a falta de participação dos alunos durante as aulas foi constante. Os depoimentos, a seguir, reforçam as ausências, mesmo que estivessem disponíveis para orientá-los. Afirmam: “[...] assim como um mar. Só que pra você ter acesso ao mar você tem que ir lá. Certo? E o problema era o aluno chegar até lá, ele não chegava, ele se afastou.” (Prof 2/ ETE/ Mat); “[...] uma planta esperando sol. A gente não tinha muito o que fazer, estava de mãos atadas. Os pouquíssimos alunos que assistiam as nossas aulas ficavam estáticos” (Prof 4/ EREM/ Mat.).

Assim como constatamos neste estudo, Oliveira e Pereira Junior (2020) também revelam que um dos desafios enfrentados pelos docentes durante a pandemia foi a diminuição da participação dos alunos nas aulas e atividades propostas no ensino remoto.

Por fim, um dos professores ao caracterizar seu trabalho durante a pandemia, compara-o ao sol. O entrevistado nega que os alunos sejam desinteressados e enfatiza o papel do docente como o profissional que abre seus caminhos. Disse: “[...]o sol define mais [...]esse negócio dizer que o estudante não quer

isso é a maior mentira do mundo [...] eu levo a luz e eles me acompanham conforme o movimento é isso, comigo é assim, sempre (Prof. 3 / ETE / Cien. Bio)

O que podemos apreender da fala desse participante é que a associação feita ao seu trabalho docente independe de pandemia. Não identificamos em sua metáfora e justificativa referências a esse tempo adverso e suas consequências, mas um destaque para o papel social do professor em qualquer tempo.

Em síntese, assim como nas entrevistas, as metáforas elaboradas pelos docentes a respeito do trabalho que desenvolveram durante a pandemia, reforçam como elementos representacionais desse trabalho a capacidade de adaptação e reinvenção e os desafios enfrentados durante o período.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta a questão proposta para esta pesquisa que deu origem a este artigo, podemos afirmar que, nas representações sociais de professores, a escola de Ensino Médio em tempos de Pandemia é marcada por mudanças. Essas representações têm centralidade no deslocamento do espaço de trabalho presencial para o virtual, isto é, o ensino remoto implicou em alterações nos seus modos de ensinar e se relacionar com os alunos.

No que se refere aos sentimentos que marcaram docentes durante o período pandêmico detectamos o sentimento de aprisionamento e suas consequências psicológicas como medo, ansiedade, incertezas e tristeza. Sentimentos negativos foram predominantes nas falas dos entrevistados. Tais sentimentos e atitudes foram corroborados com a técnica de indução por metáforas que convalidou os depoimentos.

As lições que ficam para professores do afastamento da escola, devido a pandemia, sugerem representações centralizadas na necessidade de repensar políticas públicas educacionais que proporcionem a melhoria do trabalho docente e capacidade de reinvenção frente aos desafios impostos.

Entendemos representações sociais como normas grupais que definem o que é o que não é próprio para os grupos. Assim, podemos dizer que os

docentes compartilham representações sociais marcadas por elementos como mudanças, adaptação à novidade ruim, tristeza e retrocessos para a educação.

Esses resultados confirmam o valor da escola como espaço de convivência social e aprendizagem para os professores, bem como os prejuízos educacionais provocados pelo isolamento social decorrente da pandemia.

---

## SENTIDOS COMPARTILHADOS E LIÇÕES DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo identificar as representações sociais de escola de ensino médio em tempos de pandemia, construídas por professores indicando sentimentos e possíveis lições das práticas vivenciadas. Utilizando a entrevista semiestruturada, desenvolvemos um estudo de campo com 15 professores de diferentes escolas de ensino médio de Recife-PE. Os resultados revelaram representações sociais marcadas por mudanças, adaptação à novidade ruim, tristeza e atraso na educação. O trabalho confirma o valor da escola como espaço de convivência social e aprendizagem para os estudantes e professores, bem como os prejuízos do isolamento social decorrentes da pandemia para a educação.

**Palavras-chave:** Professor; Representações Sociais; Pandemia.

## SHARED MEANINGS AND LESSONS FROM THE PRACTICES OF HIGH SCHOOL TEACHERS IN TIMES OF PANDEMIC

**Abstract:** This article aims to identify the social representations of high school in times of pandemic, constructed by teachers indicating feelings and possible lessons from the experienced practices. Using semi-structured interviews, we developed a field study with 15 teachers from different high schools in Recife-PE. The results revealed social representations marked by changes, adaptation to bad news, sadness and delays in education. The work confirms the value of the school as a space for social coexistence and learning for students and teachers, as well as the damage caused by the pandemic to education by social isolation.

**Keywords:** Teacher; Social Representations; Pandemic.

---

## SOBRE A AUTORA

**Laeda Bezerra Machado**

Doutora em Educação. Professora Associado Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e Programa de Pós-graduação em Educação – Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica - da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq. E-mail: laeda01@gmail.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9524-0319>.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria? In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 5.; CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 3., 2007, Brasília. **Anais eletrônicos**. Brasília: [s. n.], 2007. p. 1–11.
- ARAUJO, Samara Carla Lopes Guerra; YANOULAS, Sílvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754–771, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2007.
- CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27–37, ago. 2020.
- MACEDO, Vera Lucia; SOUSA, Marco Adriano; NAVARRO, Elaine Cristina; RODRIGUES, Ataíde Lopes. Aula remota no ensino médio frente à pandemia da COVID-19: uma revisão bibliográfica. **Revista Interfaces do Conhecimento**, v. 2, n. 3, p. 1–18, ago./dez. 2020.
- MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262–280, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- MAZZOTTI, Tasso Bonilha. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 1., 1998, Natal. **Anais eletrônicos**. Natal: [s. n.], 1998. p. 1–12.
- MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: Pedro Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NERI, Marceli; OSÓRIO, Manuel Camilo. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **Revista NECAT**, Florianópolis, ano 10, n. 19, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/revistanecat/article/view/4848/3607>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719–734, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- PUGLIESI, Eduardo Jorge. Desigualdades educacionais e pandemia: a necessidade de uma pedagogia revolucionária. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, ano 6, n. esp., set. 2020.
- SANTANA, Camila Lima; SALES, Karla Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75–92, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SANTOS, Bianca Muricy dos et al. Enfrentamento à pandemia da COVID-19 por acadêmicos de uma universidade pública na Bahia: um relato de experiência. **Práticas e Cuidado: Revista de Saúde Coletiva**, Salvador, v. 1, n. e10592, p. 1–16, 2020. Acesso em: 11 ago. 2023.

SOUSA, Clarilza Prado de; ENS, Romilda Teodora; OSWALD, Serena Erendira Serrano. A construção do pensamento social de professoras e coordenadoras pedagógicas sobre a pandemia da COVID-19: um estudo em representações sociais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1–18, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v18.20929.007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/20929>. Acesso em: 18 set. 2023.

VAZQUEZ, Daniel Arias et al. Schoolless life and the mental health of public school students during the Covid-19 pandemic. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2329>. Acesso em: 18 set. 2023.

**The Creative Commons License in Revista InterMeio**

**CC BY-NC-SA:** This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.



# SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR EM CIÊNCIAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 20 ANOS (1999 e 2019)

*ON THE SCHOOL PERFORMANCE IN SCIENCE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN 20 YEARS (1999 AND 2019)*

*SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN CIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL EN 20 AÑOS (1999 Y 2019)*

*SUR LA PERFORMANCE SCOLAIRE EN SCIENCES DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL SUR UNE PÉRIODE DE 20 ANS (1999 ET 2019)*

Fábio Alexandre Ferreira Gusmão\* 



## INTRODUÇÃO

No Brasil, no período entre 2020 até 2022, a educação escolar foi abalada pela infecção causada pela pandemia da COVID-19. Neste período estava em vigência o parecer nº 9 de 09/07/2020 do Conselho Nacional de Educação que versava sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia (Brasil, 2020). Tais recomendações levaram ao fechamento das escolas e à suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada na educação básica e superior por quase dois anos.

Tendo consciência dos efeitos deletérios da pandemia no desempenho escolar dos estudantes da educação básica, ressalta-se que, de modo geral, antes da pandemia, da educação infantil até o ensino médio os indicadores educacionais associados à educação escolar no Brasil apontavam para a melhoria da frequência e permanência na escola. Ademais, os resultados do desempenho escolar verificado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica

\* Faculdade SESI de Educação.

(SAEB) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) indicavam uma melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental (EF) e uma estagnação nos anos finais (6º ao 9º ano do EF) e no ensino médio (Castro; Callou, 2018).

Cabe salientar que, apesar dos avanços e retrocessos apontados pelo SAEB no desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, verifica-se que, em Ciências, os resultados do SAEB e do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sinalizou que existe uma grande parcela dos estudantes da educação básica que ainda não demonstram ter adquirido os conhecimentos mínimos fundamentais acerca da educação científica.

Esta realidade indica a necessidade de melhoria dos processos educativos, das práticas pedagógicas e da promoção de políticas educacionais destinadas à aquisição dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que devem ser adquiridos e aperfeiçoados por meio da educação científica ao longo da educação básica; para que os estudantes desenvolvam hábitos saudáveis de higiene, saúde e alimentação, e participem de ações coletivas e das decisões políticas e, principalmente, consigam resolver demandas complexas da vida cotidiana de pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Nas ponderações de Demo (2010a), a educação científica sugere a necessidade de novas alfabetizações, provocadas, principalmente, pelo grande avanço do conhecimento científico e das tecnologias da informação e comunicação (TICs), a exemplo, a alfabetização científica. Embora este texto não tenha como escopo discutir as novas formas de alfabetizações, enfatiza-se que o processo de alfabetização também envolve o desenvolvimento de outras competências, tais como: familiaridade com textos impressos e eletrônicos, aquisição de vocabulário, desenvolvimento das habilidades de ler com velocidade, precisão e fluência, e, aprendizagem do uso de estratégias de compreensão. A capacidade de ler também envolve informações de natureza ortográfica, semântica, sintática, pragmática, gráfica, audiovisual e digital que são importantes para a interpretação do texto e para a identificação da palavra escrita.

Dessa forma, a educação e a alfabetização científica é um dos requisitos essenciais da sociedade atual, todavia, exige das pessoas um mínimo de domínio do conhecimento científico, associado a diversas habilidades e competências, tais como: adaptabilidade, comunicação complexa e habilidades sociais, soluções não rotineiras de problemas, autogestão e autodesenvolvimento e pensamento sistêmico. Portanto, a educação científica significa saber lidar com a impregnação do conhecimento científico na sociedade atual, de modo que as pessoas possam aprimorar as oportunidades de desenvolvimento econômico, social, profissional, intelectual e ético de forma sustentável e permanente (Demo, 2010a, 2010b).

Ainda, no que concerne ao desempenho de Ciência no Brasil, a pesquisa realizada por XXX (2011), intitulada “Índices educacionais como preditores da proficiência de ciências: um estudo multinível”, demonstrou o pífio rendimento acadêmico dos estudantes da 8ª série do EF, em Ciências, no ano de 1999. Tal fato foi identificado a partir do exame das relações e/ou correlações entre as características dos alunos, escolas, indicadores de desigualdade econômica e social (Produto Interno Bruto - PIB, Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e Índice de Gini) dos estados brasileiros e os resultados do desempenho das avaliações de Ciências dos alunos da 8ª série do EF aferido pelo SAEB de 1999.

Em vista dessa realidade, após vinte anos, a pesquisa mencionada foi revisitada com o objetivo de analisar a situação do rendimento escolar dos estudantes da 8ª série/9º ano do EF, especificamente em Ciências. O estudo tomou como base o desempenho escolar em Ciências verificado pelo SAEB, PISA e o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS).

## METODOLOGIA

A pesquisa apresentada é resultado de um estudo teórico-analítico, com abordagem qualitativa e caráter exploratório (Creswell, 2010). Essa escolha se justifica, pois a abordagem qualitativa oferece uma análise aprofundada dos fenômenos educacionais, permitindo compreender nuances que poderiam passar despercebidas em abordagens quantitativas. A pesquisa qualitativa, ao considerar as condições socioeconômicas que afetam o desempenho escolar,

verificado por meio de avaliações em larga escala, como o SAEB, o PISA e o TIMSS, possibilita uma visão mais detalhada sobre os fatores que influenciam a aprendizagem escolar.

A perspectiva exploratória, por sua vez, é fundamental, pois permite identificar fenômenos ainda pouco estudados ou compreendidos no campo da educação. Essa abordagem oferece subsídios importantes para a formulação de hipóteses, para a identificação de padrões recorrentes e para a análise das interações entre os fatores socioeconômicos e educacionais que impactam o desempenho dos alunos. Além disso, ao focar em aspectos específicos e pouco explorados do processo educacional, a pesquisa permite expandir o conhecimento sobre as condições que afetam a qualidade do ensino e o aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e inclusivas no sistema educacional.

Na primeira etapa de pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino de Ciências na educação básica, com base em artigos e documentos oficiais. A segunda etapa consistiu na análise de relatórios técnicos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o SAEB, o PISA e o TIMSS. Esses estudos forneceram dados e informações estatísticas essenciais para a compreensão do cenário atual, além de subsidiar uma reflexão mais ampla sobre os desafios e as perspectivas do ensino de Ciências no Brasil.

## ANÁLISE HISTÓRICA ACERCA DA ÁREA DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As pesquisas sobre a história das disciplinas escolares no Brasil têm buscado compreender de maneira aprofundada o processo pelo qual determinadas áreas do saber se institucionalizaram como matérias escolares. Isso envolve uma análise das relações entre a escola e a sociedade, investigando como as mudanças sociais e as transformações políticas e culturais impactaram a construção das disciplinas que compõem os currículos escolares, e como estas, por sua vez, desempenham um papel crucial na formação das futuras gerações. A historiografia das disciplinas escolares, nesse sentido, não apenas busca compreender o surgimento e a consolidação dos saberes como objetos de ensino, mas também como as práticas pedagógicas e os conteúdos

transmitidos nas escolas refletiram as dinâmicas e as necessidades sociais de cada época (Júnior; Galvão, 2005).

Ao focar na história das disciplinas escolares, especialmente nas Ciências, observa-se que a construção dessas matérias como campos acadêmicos envolve mais do que um simples processo de inclusão de conteúdos nas escolas. Ela é marcada por um complexo entrelaçamento de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. O surgimento de uma matéria escolar não segue uma trajetória linear ou preestabelecida; ao contrário, é o resultado de múltiplas influências e ajustes que, muitas vezes, se revelam em contornos específicos de cada contexto social e histórico. Ou seja, “[...] a transformação de um saber em matéria escolar não obedece a uma linearidade lógica, mas resulta de uma série de injunções que assumem características específicas em cada espaço social e época” (Júnior; Galvão, 2005, p. 393).

A historiografia sobre as disciplinas escolares, portanto, não deve ser vista apenas como uma análise de como as disciplinas foram incorporadas ao currículo, mas como um campo que oferece uma visão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade. Isso inclui a compreensão de como o currículo escolar tem sido utilizado para transmitir não apenas conteúdos científicos e culturais, mas também para moldar a identidade dos indivíduos e suas posições dentro da sociedade. Em outras palavras, a escola não é apenas um reflexo da sociedade, mas também uma instância ativa na formação e transformação dessa sociedade (Goodson, 1998).

No contexto do currículo, o termo *curriculum* (derivado do latim *currere*, que significa correr ou percurso) remete tanto à ideia de sequência, ou ordem, quanto à de estrutura. No século XVI, o conceito de currículo se consolidou dentro das universidades e escolas como o conjunto organizado de práticas educacionais, que visavam a sistematização dos saberes para garantir uma formação abrangente. À medida que o currículo se expandiu e diversificou ao longo dos séculos, essa ideia de sequência e estrutura educacional passou a ser entendida não apenas como um meio de organização do conhecimento, mas também como um espaço de negociação entre diferentes saberes, interesses e valores sociais.

O estudo do surgimento das disciplinas de Ciências, como a Biologia, no século XIX, permite perceber como esses campos do saber se consolidaram

como matérias acadêmicas em resposta a uma série de transformações nas práticas pedagógicas, nas necessidades sociais e no avanço do conhecimento científico. O conhecimento sobre a natureza e os fenômenos que a compõem, por exemplo, deixou de ser visto apenas como um saber esotérico ou filosófico, para se tornar um campo sistemático e metodológico a ser ensinado nas escolas. O processo de institucionalização da Biologia e de outras ciências naturais se deu por meio de disputas epistemológicas, transformações nos métodos de ensino e a inserção de novas práticas pedagógicas que marcaram o período (Goodson, 1998).

Outro marco importante na história da educação científica no Brasil foi a criação do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC) em 1946. Fundado pela Comissão Nacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o IBCEC tinha como principais objetivos promover o intercâmbio cultural e científico entre os povos, bem como impulsionar a educação popular no Brasil. Essa iniciativa global teve grande impacto no Brasil, promovendo a renovação das práticas pedagógicas nas disciplinas científicas. Os currículos de Ciências de países como os Estados Unidos e a Inglaterra foram traduzidos para o português e adotados, ao lado de novos materiais didáticos e uma ênfase na formação de professores. Nesse contexto, a educação científica passou a ser abordada de forma mais empírica e experimental, sendo estreitamente associada ao método científico, no qual a experimentação e a observação se tornaram centrais para o ensino (Hamburger, 2007).

Com a promulgação da Lei nº 4.024, de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação científica passou a ter um papel mais central no currículo escolar, especialmente com a introdução das Ciências desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa mudança refletiu um movimento global que enfatizava a importância da educação científica para o desenvolvimento de uma sociedade moderna e tecnologicamente avançada. No entanto, o ensino de Ciências nesse período ainda era marcado por um modelo tradicional e conteudista, no qual o conhecimento era transmitido de forma passiva e enciclopédica, com pouca interação entre o aluno e o saber (Krasilchik, 2000).

A partir de 1964, com o regime militar, a educação no Brasil passou por uma nova reestruturação. Em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692, que reconfigurou o ensino de 1º e 2º graus, o sistema educacional passou a ser orientado para a formação de uma mão de obra qualificada para o desenvolvimento industrial do país. Nesse contexto, o ensino de Ciências passou a ser visto como um componente essencial para essa formação profissional, com ênfase no desenvolvimento de habilidades práticas e no entendimento dos avanços da ciência e da tecnologia. O currículo de Ciências se alinhou às necessidades do mercado de trabalho e ao avanço do conhecimento científico, priorizando a compreensão dos fenômenos naturais por meio da experimentação e da prática (Krasilchik, 2000).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um novo ciclo de reformas foi iniciado, com o objetivo de garantir uma educação básica comum a todos os alunos, independentemente das suas origens sociais. A partir dessa reforma, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, que estabeleceram diretrizes claras para o ensino das Ciências. Os PCN refletiam uma concepção de ensino que valorizava a construção ativa do conhecimento, a capacidade de reflexão crítica sobre os fenômenos naturais e sociais e a promoção de uma educação científica voltada para a formação de cidadãos autônomos e críticos, capazes de compreender a ciência em sua relação com a sociedade e com as questões éticas envolvidas. O ensino de Ciências, portanto, foi projetado para não apenas transmitir conhecimentos científicos, mas também para desenvolver competências que permitissem aos estudantes questionar e agir de forma consciente sobre o mundo que os cerca (Brasil, 1998).

Nos anos subsequentes, com a evolução das necessidades educacionais e sociais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 2018, consolidando a ideia de um currículo que, ao mesmo tempo em que assegura um conteúdo comum para todos, deve ser flexível e adaptável às características locais e regionais. A BNCC reconhece a importância de se desenvolver o letramento científico nos estudantes, ou seja, a capacidade de compreender, interpretar e transformar o mundo a partir de uma abordagem crítica e científica. Nesse novo modelo, as Ciências da Natureza são organizadas em três unidades temáticas: matéria e energia, vida e evolução, e terra e

universo. Esse currículo permite que os alunos se aproximem gradativamente dos principais processos e práticas da investigação científica, além de refletirem sobre as implicações sociais e éticas da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 321).

No ensino médio, a BNCC também introduziu uma organização curricular mais flexível, permitindo aos estudantes escolherem itinerários formativos que atendem aos seus interesses e projetos de vida. As áreas de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) foram reorganizadas para proporcionar uma articulação mais profunda entre os conhecimentos dessas disciplinas, promovendo uma visão mais integrada da ciência. Além disso, a BNCC visa ao desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e criativas, essenciais para que os estudantes possam compreender o papel da ciência e da tecnologia na sociedade atual e agir de forma ética e responsável frente aos desafios contemporâneos (Brasil, 2018, p. 13).

A implementação dessas reformas reflete a crescente necessidade de adaptar o currículo escolar à dinâmica das transformações sociais e tecnológicas. O ensino de Ciências não é mais visto apenas como a transmissão de conhecimento técnico, mas como uma ferramenta fundamental para formar cidadãos preparados para questionar, inovar e contribuir de forma consciente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação científica, nesse sentido, está cada vez mais voltada para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e éticas, que permitam aos alunos participar ativamente na transformação do mundo em que vivem.

## **O SAEB DE CIÊNCIAS: 1999 E 2019**

Em 1999, o INEP realizou uma avaliação amostral para medir o desempenho escolar dos alunos da 8ª série do EF em Ciências, tanto da rede pública quanto da rede privada. O processo de elaboração dos testes foi fundamentado nas matrizes curriculares de referência, um documento construído com base nas propostas curriculares das 27 unidades da federação, que serviu como base para o desenvolvimento das questões do SAEB (Gusmão, 2011).

A Tabela 1 exibe a distribuição dos alunos segundo os níveis de proficiência do SAEB de 1999 em Ciências. Os resultados revelaram que aproxi-



madamente 43,2% dos alunos da rede pública estavam no nível 2 de proficiência, enquanto na rede privada, 67,2% dos alunos alcançaram o nível 3. A proficiência média geral foi de 251,7 pontos.

**Tabela 1.** Percentual de alunos do 8º série a do EF por níveis de desempenho escolar em Ciências e proficiência media, segundo a rede de ensino e a edição do SAEB de 1999

Nível de desempenho	Pública	Privada	Brasil
Abaixo do Nível 1 (< 150)	1,9	0,8	1,5
Nível 1 (150 < 0 < 200)	18,7	4,7	13,7
Nível 2 (200 < 0 < 250)	43,8	20,1	35,4
Nível 3 (250 < 0 < 300)	35,2	67,8	46,8
Nível 4 (350 < 0 < 350)	0,4	6,7	2,6
<b>Proficiência média</b>	<b>235,3</b>	<b>235,3</b>	<b>235,3</b>

Fonte: Gusmão, 2011.

Analisando os dados, observa-se que os alunos da rede privada apresentaram uma proficiência média de 281,2 pontos (nível 3). Neste nível, os alunos demonstraram habilidades como reconhecer a função do sangue na distribuição de alimentos e oxigênio, a função dos rins na filtração do sangue, identificar os movimentos do planeta Terra e conhecer os nomes do Sistema Solar. Além disso, eram capazes de sequenciar etapas da reprodução humana e reconhecer as partes do aparelho reprodutor (Gusmão, 2011).

Por outro lado, a rede pública apresentou uma proficiência média de 235,3 pontos (nível 2). Nesse nível, os alunos eram capazes de identificar e classificar animais com base em seus hábitos alimentares, habitats e tipos de revestimento, além de reconhecer o mimetismo como forma de preservação. Também deveriam compreender que os seres vivos dependem da água para sua sobrevivência e sequenciar as características do corpo e do comportamento nas diferentes fases da vida. Adicionalmente, eram exigidas habilidades como a identificação das propriedades dos materiais, diferenciando os que se misturam ou não com a água e aqueles que são atraídos pelo ímã. A rede privada superou a rede pública em 45,9 pontos na média de proficiência (Gusmão, 2011).

Em relação à proficiência média em Ciências, segundo os cinco níveis socioeconômicos (NSE), os alunos foram divididos de acordo com o critério da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPEME). As médias de proficiência por NSE foram: 291,6 para o NSE A, 280,6 para o NSE B, 251,3 para o NSE C, 234,7 para o NSE D e 223,7 para o NSE E. Esses dados indicam uma significativa disparidade no desempenho dos alunos conforme sua condição socioeconômica.

Além disso, observou-se a desigualdade educacional entre as regiões do Brasil. As regiões Sul (267,63), Sudeste (261,4) e Centro-Oeste (259,49) apresentaram proficiência média superior às regiões Norte (241,02) e Nordeste (242,78), além da média nacional, que foi de 251,66. Essa discrepância evidencia a desigualdade no acesso e na qualidade da educação em diferentes partes do país (Gusmão, 2011).

Em 2019, o INEP realizou uma avaliação amostral do desempenho escolar dos alunos do 9º ano do EF, da rede pública e privada, na disciplina de Ciências da Natureza. Os testes foram elaborados com base na matriz de referência da BNCC (Brasil, 2021). De acordo com o desempenho escolar dos alunos participantes dos testes de Ciências da Natureza do SAEB de 2019 (Tabela 2), a proficiência média no Brasil foi de 250. Na rede pública, a nota média foi de 242,7 (nível 2), indicando que, nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de reconhecer conteúdos da unidade temática “vida e evolução”, como a importância do uso do preservativo masculino na prevenção da AIDS e a identificação da ação do hormônio adrenalina no corpo. Já na rede privada, a média foi de 288,48 (nível 4), sugerindo que, nesse nível, os estudantes adquiriram conhecimentos e habilidades referentes às unidades temáticas “vida e evolução”, “matéria e energia”, “terra e universo”, além de competências dos níveis anteriores.

**Tabela 2.** Percentual de alunos do 9º ano do EF por níveis de desempenho escolar em Ciências da Natureza e proficiência média, segundo a rede de ensino e a edição do SAEB de 2019

Nível de desempenho	Pública	Privada	Brasil
Nível 0 (< 200)	20,17	4,86	17,73
Nível 1 (200 < 0 < 225)	17,90	5,99	16,0

Nível de desempenho	Pública	Privada	Brasil
Nível 2 ( $225 < 0 < 250$ )	19,45	10,23	10,23
Nível 3 ( $250 < 0 < 275$ )	17,06	15,41	15,41
Nível 4 ( $275 < 0 < 300$ )	12,92	19,79	19,79
Nível 5 ( $300 < 0 < 325$ )	7,70	20,59	9,81
Nível 6 ( $325 < 0 < 350$ )	3,63	14,08	5,29
Nível 7 ( $350 < 0 < 375$ )	0,93	6,83	1,87
Nível 8 ( $> 375$ )	0,17	2,21	0,50
<b>Proficiência média</b>	<b>242,70</b>	<b>288,48</b>	<b>250,0</b>

Fonte: Brasil, 2021.

O SAEB de 2019 apontou que, dos estudantes da rede pública e privada, 20,17% e 20,59%, respectivamente, apresentam um desempenho escolar menor que 200, o que corresponde ao nível 0 (Brasil, 2021). Estes percentuais revelam que existe uma grande parcela dos concluintes do EF, principalmente da rede pública, que ainda não demonstram ter adquirido as habilidades mínimas preconizadas pela BNCC (Brasil, 2021).

O teste de Ciências da Natureza do SAEB de 2019 evidencia a desigualdade educacional entre as regiões brasileiras, onde se verifica que as regiões Sul (261,6), Sudeste (257,2) e Centro-Oeste (254,1) apresentam proficiência média acima das regiões Nordeste (239,8) e Norte (236,6) e da média do Brasil (250,0).

Por fim, destaca-se que a diferença entre as proficiências médias, considerando o nível socioeconômico das escolas, de acordo com o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), estabelece uma relação entre índice socioeconômico e letramento científico. Os destaques são o Espírito Santo e o Ceará, por apresentarem um bom letramento científico de seus estudantes, mesmo com um índice socioeconômico inferior aos estados com letramento científico semelhante. A situação inversa é a do Amapá e Roraima, que possuem um nível de letramento científico semelhante a estados com índices socioeconômicos menores (Brasil, 2021).

## A AVALIAÇÃO DE CIÊNCIAS NO PISA

O Brasil participa do PISA desde sua 1ª edição, em 2000, sendo o INEP o órgão responsável pelo planejamento e operacionalização dessa avaliação no Brasil, a qual envolve coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação, coordenar a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas e a coleta das respostas dos participantes, coordenar a codificação dessas respostas, analisar os resultados e elaborar o relatório nacional (Brasil, 2020).

O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes, vinculado a dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Trata-se de uma avaliação trienal focada em três áreas cognitivas – Leitura, Matemática e Ciências. O exame avalia até que ponto os alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da educação obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação na vida social e econômica (Brasil, 2020).

Independente das fragilidades, críticas e controvérsias em torno do PISA, a exemplo: o recorte da amostra de alunos por idade e não por grau de escolaridade dificulta a comparação entre nações (países com alta distorção idade-série, repetência, reprovação, abandono e desigualdade educacional como o Brasil, podem ser prejudicados); isso porque, ao invés de ser realizado um acompanhamento dos resultados do rendimento dos estudantes ao longo do tempo, a avaliação é realizada somente a cada três anos. Todavia, na presente pesquisa os resultados do PISA foram utilizados para se estabelecer uma análise das possíveis convergências e divergências com os resultados apresentados pelo SAEB.

Segundo o INEP o desempenho médio dos estudantes brasileiros em Ciências está estagnado desde o ciclo avaliativo de 2009 (Tabela 3), quando esse resultado é desagregado por série/ano escolar em que o estudante estava matriculado em 2018. Além disso, o relatório destaca que o estudante que teve uma trajetória escolar regular alcançou uma média de desempenho que superou aquelas encontradas nos ciclos anteriores. Isso sugere que o estudante que apresenta uma trajetória escolar regular, que avança no ensino, acessa o sistema de ensino, progride e conclui as etapas em que o ensino é

organizado na idade esperada, apresenta um melhor desempenho em Ciências (Brasil, 2020).

**Tabela 3.** Médias dos estudantes do 8º e 9º ano por edição do PISA

Ano	8º ano	9º ano
2006	319	343
2009	326	354
2012	328	347
2015	330	347
2018	325	348

**Fonte:** Brasil, 2020.

De modo geral, a edição do PISA de 2018 revela que 55% dos estudantes brasileiros, na faixa etária de 15 anos, não possuem o nível básico de Ciências, considerado como o mínimo necessário para o pleno desenvolvimento na educação formal; além disso, a média de proficiência em Ciências dos estudantes da rede estadual foi de 395, enquanto a da rede municipal foi de 330, com diferença estatisticamente significativa, enquanto as escolas privadas tiveram maior média (495) em comparação às escolas federais (491), embora essa diferença não tenha sido estatisticamente significativa. O teste de Ciências do PISA 2018 também ressalta a desigualdade educacional entre as regiões brasileiras, observando-se que as regiões Sul (419), Centro-Oeste (415) e Sudeste (414) apresentam proficiência média superior à das regiões Norte (384) e Nordeste (383), além da média nacional (404) (Brasil, 2020).

Em 2022, o PISA avaliou o desempenho de estudantes de 15 anos em matemática, leitura e ciências. No Brasil, os resultados mostraram que os alunos apresentaram desempenho abaixo da média dos países da OCDE em todas as disciplinas avaliadas. As pontuações obtidas em matemática, leitura e ciências evidenciam que o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta grandes desafios. Esse desempenho reflete a persistente desigualdade educacional no país, que é agravada por fatores históricos e estruturais, dificultando o acesso à educação de qualidade, especialmente em regiões mais carentes. Quando comparados aos resultados de 2018, os dados de 2022 indicam uma manutenção dos padrões de desempenho, com variações mínimas nas três áreas avaliadas (Brasil, 2023).

Outro ponto importante observado nos resultados do PISA 2022 é a relação entre o ambiente escolar e o desempenho dos alunos. Nos sistemas educacionais com alto desempenho, onde os estudantes relatam um maior senso de pertencimento à escola, a sensação de segurança também é mais prevalente. Esses alunos se sentem menos expostos ao bullying e a outros riscos, o que contribui diretamente para um ambiente de aprendizagem mais positivo e produtivo. Este dado sublinha a importância de se criar escolas que não sejam apenas focadas no ensino acadêmico, mas que também proporcionem um espaço seguro e acolhedor para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Quando os estudantes se sentem integrados e respeitados dentro do ambiente escolar, sua motivação para aprender tende a aumentar, o que impacta positivamente seu desempenho acadêmico.

Apesar dessas observações positivas sobre o impacto de um ambiente escolar saudável, a realidade brasileira mostra que, após a pandemia de Covid-19 e o fechamento prolongado das escolas, os resultados do PISA 2022 não indicaram quedas acentuadas, mas sim uma manutenção do baixo desempenho que já era observado anteriormente. Embora tenha ocorrido uma leve redução nos resultados, esse fato não deve ser visto como motivo de alívio. Ao contrário, ele aponta para a continuidade das dificuldades enfrentadas pelos alunos, que não conseguiram alcançar uma recuperação significativa. Isso revela que, apesar da reabertura das escolas, o Brasil ainda não conseguiu superar os desafios educacionais agravados pela pandemia, como a perda de aprendizagem e a desigualdade no acesso à educação. A recuperação do desempenho escolar no país exige mais do que a simples retomada das aulas presenciais; é necessário um esforço estruturado para mitigar os danos causados pela crise sanitária e promover melhorias substanciais no sistema educacional.

Vale destacar que, o PISA de 2022 mediu pela primeira vez as habilidades de pensamento criativo dos estudantes de 15 anos. Estudantes de 64 países e economias participaram desse teste, que avaliou a capacidade de gerar ideias diversas e originais, além de avaliar e melhorar as ideias de outros em tarefas criativas. Juntamente com as avaliações tradicionais em matemática, ciências e leitura, as tarefas de pensamento criativo abrangeram uma

variedade de atividades, desde expressão escrita e visual até a resolução de problemas científicos e sociais (OCDE, 2024).

No Brasil, mais da metade (54,3%) dos estudantes de 15 anos apresentou um baixo nível de pensamento criativo para a resolução de problemas sociais e científicos. Além disso, os estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica demonstraram maior dificuldade no desenvolvimento do pensamento criativo. Em todos os países avaliados, as meninas superaram os meninos no quesito pensamento criativo. Elas se destacaram em todas as habilidades avaliadas, como a capacidade de se expressar de forma escrita ou visual e a resolução de problemas (OCDE, 2024).

Os dados sugerem que, embora a excelência acadêmica não seja um pré-requisito para a excelência no pensamento criativo, existe uma relação complementar entre ambos, especialmente em áreas como matemática, leitura e ciências. Isso evidencia a importância de cultivar o pensamento criativo nas escolas como um fator-chave para o sucesso acadêmico e para a preparação dos alunos para um futuro inovador.

Esse cenário demonstra a urgência de superar o modelo tradicional de ensino, no qual o estudante ocupa um papel passivo, o que limita o desenvolvimento da criatividade e da criticidade. Pelo contrário, a escola deve estimular um pensamento construtivo, incentivando níveis elevados de imaginação, curiosidade, tomada de perspectiva, persistência e abertura intelectual. Assim, os alunos devem participar ativamente e colaborativamente dos processos de aprendizagem, aprendendo não apenas por instrução, mas por meio da prática e da reflexão ativa.

## TIMSS

O Brasil participou pela primeira vez da avaliação TIMSS em 2023 (Brasil, 2024), um estudo internacional que mede o desempenho de estudantes do 4º e 8º anos do EF em Matemática e Ciências. Os resultados obtidos pelo país foram pífios e revelam um quadro preocupante sobre a qualidade do ensino dessas disciplinas. A análise dos dados do TIMSS aponta para um descompasso significativo entre os estudantes brasileiros e a média internacional, especialmente no que diz respeito ao domínio de conceitos básicos de

Matemática e Ciências. Em 2023, 51% dos estudantes brasileiros do 4º ano não atingiram o nível básico de proficiência em Matemática, e 39% ficaram abaixo desse nível em Ciências. No 8º ano do EF, os números foram ainda mais críticos, com 62% dos estudantes de Matemática e 42% de Ciências não alcançando o mínimo exigido.

O TIMSS 2023 não se limitou a medir o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também investigou o contexto de aprendizagem, buscando entender como fatores externos influenciam os resultados. Entre os aspectos analisados, destacam-se as condições do ambiente doméstico, escolar e da sala de aula, além da motivação e das atitudes dos próprios alunos. No caso brasileiro, a desigualdade social e a falta de infraestrutura nas escolas públicas são desafios adicionais que agravam o quadro de aprendizagem. Muitos alunos enfrentam dificuldades como a ausência de materiais didáticos adequados, falta de acesso à tecnologia e a precariedade das condições físicas das escolas.

A discrepância entre o Brasil e os países com melhores desempenhos no TIMSS pode ser atribuída, em grande parte, à falta de investimentos no aprimoramento da formação de professores, no uso de metodologias de ensino inovadoras e na melhoria da infraestrutura escolar. A comparação dos resultados brasileiros com a média internacional demonstra que, enquanto países como Singapura, Japão e Finlândia investem continuamente em educação, o Brasil ainda enfrenta enormes desafios para proporcionar um ensino de qualidade para todos os seus estudantes.

Os resultados do Brasil no TIMSS 2023 refletem um cenário desafiador, que exige uma abordagem integrada para a melhoria da qualidade do ensino de Ciências e Matemática. A adoção de soluções como a valorização dos professores, a integração de tecnologia no ensino, a melhoria da infraestrutura escolar, o apoio psicossocial aos alunos e o envolvimento das famílias são fundamentais para reverter o quadro atual. Além disso, é imprescindível que o país invista em políticas públicas que garantam o acesso a uma educação de qualidade para todos, com especial atenção às regiões mais vulneráveis.



## DISCUSSÕES POSSÍVEIS

O ensino de Ciências no Brasil enfrenta diversos desafios que comprometem a formação científica dos estudantes e, conseqüentemente, o desenvolvimento do país. Avaliações educacionais nacionais e internacionais, como o SAEB, o PISA e o TIMSS, têm mostrado que os resultados obtidos pelos alunos brasileiros nas áreas de Ciências são insatisfatórios e revelam desigualdades profundas no acesso a uma educação de qualidade. As causas desse cenário são multifacetadas, envolvendo desde a formação dos professores até as condições de infraestrutura das escolas. Nesse contexto, é necessário discutir as soluções para essas questões e propor caminhos que garantam uma educação científica mais equitativa e eficaz para todos os estudantes do Brasil.

Entre os principais fatores que influenciam os resultados, destacam-se as características das redes de ensino (pública e privada), a vulnerabilidade social e econômica, bem como as desigualdades regionais. De acordo com Albernaz, Ferreira e Franco (2002) e Ribeiro (2011), a diferença de desempenho entre as redes de ensino pública e privada é evidente, com a educação privada mostrando um desempenho superior. Essa disparidade reflete o impacto do contexto socioeconômico dos alunos, uma vez que as famílias de maior renda tendem a matricular seus filhos em instituições de ensino privadas, que, geralmente, oferecem melhores condições de aprendizado. Por outro lado, as escolas públicas, que atendem a maior parte da população de classes mais baixas, enfrentam desafios como a falta de recursos, infraestrutura inadequada e, muitas vezes, uma gestão escolar fragilizada. Esses fatores dificultam o desenvolvimento das condições mínimas necessárias para a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais, como o ensino das Ciências.

Além disso, a pesquisa de Ribeiro (2011) destaca que a desigualdade educacional no Brasil está intimamente relacionada às condições socioeconômicas dos alunos. Fatores como a renda familiar, o nível educacional dos pais e a situação de moradia (urbana ou rural) afetam diretamente as oportunidades educacionais, resultando em uma estratificação educacional que favorece os alunos de classes mais altas e prejudica os mais pobres. Esse fenômeno contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais, uma vez que os estudantes de escolas públicas, geralmente em contextos mais

vulneráveis, têm menos acesso a recursos e, conseqüentemente, apresentam um desempenho inferior.

As diferenças regionais no Brasil também se refletem nas avaliações do SAEB e do PISA. Gusmão (2011) já apontava que há diferenças estatisticamente significativas nas proficiências médias entre as regiões brasileiras, com o Norte e o Nordeste apresentando os piores resultados em Ciências. Esses resultados convergem com as desigualdades econômicas e sociais observadas em indicadores como o PIB, o IDH e o Índice de Gini, que revelam um padrão de concentração de riqueza nas regiões Sul e Sudeste, enquanto as regiões Norte e Nordeste enfrentam maiores desafios socioeconômicos. A desigualdade regional no Brasil tem um impacto direto na qualidade da educação, uma vez que as regiões mais pobres sofrem com a escassez de recursos, a precariedade da infraestrutura escolar e a falta de políticas públicas adequadas.

No que se refere à análise dos resultados do SAEB e do PISA, a pesquisa de Carnoy *et al.* (2015) destaca que os dados desses dois exames revelam sinais contraditórios. Embora o PISA tenha mostrado ganhos significativos em Matemática entre os estudantes brasileiros, o SAEB indicou que esses ganhos foram menores, especialmente em Leitura. Essa discrepância pode ser explicada pelas diferenças metodológicas e contextuais entre as duas avaliações, mas também reflete uma realidade mais ampla do sistema educacional brasileiro, em que o desempenho dos estudantes é influenciado por uma série de fatores, tanto intraescolares quanto extraescolares. De acordo com a pesquisa de Carnoy *et al.* (2015), a principal diferença está no fato de que, enquanto o PISA indica uma evolução mais pronunciada em Matemática, o SAEB aponta para um crescimento mais modesto, principalmente em Leitura, o que sugere que o Brasil ainda enfrenta desafios significativos na melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

O impacto das condições socioeconômicas sobre o desempenho escolar também é corroborado pelas conclusões de Alves, Soares e Xavier (2004) e Albernaz, Ferreira e Franco (2002), que identificaram que o nível socioeconômico (NSE) dos alunos é um fator determinante para os resultados nas avaliações em larga escala. Os alunos oriundos de famílias com menor poder aquisitivo geralmente apresentam desempenho inferior, o que reforça a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a inclusão educacional

e combatam as desigualdades sociais e econômicas. De acordo com essas pesquisas, o planejamento de políticas educacionais de inclusão social e econômica é fundamental para reduzir as disparidades educacionais e garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Dessa forma, a análise dos resultados das avaliações em larga escala apontam a urgência da implementação de políticas públicas mais eficazes e equitativas. A combinação de fatores intraescolares e extraescolares, como a gestão escolar, a formação de professores, a infraestrutura das escolas, as condições de vida das famílias e as desigualdades regionais, exige uma abordagem sistêmica para promover a melhoria da educação no Brasil. Isso inclui a adoção de medidas que visem à redução das desigualdades sociais e econômicas, além do fortalecimento da educação pública, especialmente nas regiões mais carentes. Apenas com uma atuação mais integrada e focada nas causas estruturais da desigualdade será possível superar os desafios educacionais do Brasil e garantir que os estudantes possam alcançar os níveis de proficiência esperados em avaliações nacionais e internacionais.

Por fim, avaliações como o SAEB, o PISA e o TIMSS desempenham um papel crucial no diagnóstico da educação brasileira, oferecendo uma visão detalhada das lacunas e dos avanços do sistema educacional. Elas são instrumentos essenciais para identificar problemas na implementação dos currículos escolares, nas metodologias de ensino, nas desigualdades regionais e nas deficiências no aprendizado dos estudantes, fornecendo dados cruciais para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes. No entanto, é fundamental que os resultados dessas avaliações sejam analisados de maneira crítica e contextualizada, a fim de garantir que as políticas implementadas atendam verdadeiramente às necessidades das escolas e dos alunos. Avaliar é apenas o primeiro passo; é necessário adotar ações estratégicas e bem fundamentadas que promovam mudanças concretas e sustentáveis, com o objetivo de melhorar significativamente o ensino de Ciências no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar o desempenho escolar em Ciências dos estudantes da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, com base em indicadores do SAEB e do PISA, além de uma análise histórica da área de Ciências na educação básica. A pesquisa buscou compreender as condições e os fatores que influenciam o rendimento dos alunos nessas avaliações, com o intuito de identificar as principais dificuldades e avanços no ensino de Ciências.

A partir dos resultados analisado, observou-se que, após 20 anos de avaliações, o ensino de Ciências nos anos finais do EF permanece marcado por baixos índices de desempenho, evidenciados tanto no SAEB quanto no PISA. Essa constatação aponta para a persistência de dificuldades estruturais no sistema educacional brasileiro, que afetam a qualidade do ensino e o desenvolvimento das competências científicas dos estudantes. Isso é preocupante, pois a educação científica é fundamental para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, a continuidade dos estudos e o exercício pleno da cidadania, além de ser essencial para a compreensão do mundo contemporâneo, repleto de inovações tecnológicas e científicas.

Os resultados das avaliações indicam uma estagnação no desempenho escolar dos estudantes brasileiros, principalmente em Ciências, após duas décadas de avaliações nacionais e internacionais. Isso sugere que as políticas educacionais implementadas até o momento não conseguiram superar obstáculos estruturais significativos, como a falta de recursos, a infraestrutura inadequada e a formação insuficiente de professores, limitando assim a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos.

Outro fator que se destaca é a desigualdade socioeconômica, que tem grande impacto sobre os resultados dos estudantes. Alunos de famílias de maior poder aquisitivo apresentam desempenho significativamente superior nas avaliações, refletindo uma desigualdade no acesso a melhores condições de aprendizagem. As escolas privadas, em geral, oferecem ensino de maior qualidade, o que resulta em melhores resultados nas avaliações. Esse cenário é agravado pela segmentação do sistema educacional, com escolas públicas

enfrentando limitações de infraestrutura e recursos, o que perpetua desigualdades no acesso à educação de qualidade.

Além disso, as disparidades regionais são um ponto crítico. As regiões Norte e Nordeste do Brasil apresentam os piores resultados em Ciências, enquanto o Sul e o Sudeste se destacam com melhores índices de proficiência. Essa desigualdade regional está fortemente ligada à distribuição desigual de recursos econômicos e às políticas públicas de investimento em educação. As regiões mais ricas do país, com maior capacidade de investimento em educação, conseguem proporcionar melhores condições de ensino, ampliando as disparidades entre as regiões.

A análise dos resultados do SAEB e do PISA também revelou uma discrepância entre os dados de ambas as avaliações. Embora o PISA tenha mostrado ganhos significativos dos estudantes brasileiros em Matemática, os resultados do SAEB apresentaram crescimento mais modesto. Essa diferença pode ser atribuída às metodologias distintas dos dois exames, mas também reflete as complexidades do sistema educacional brasileiro, onde fatores internos e externos influenciam os resultados.

A segmentação entre as redes de ensino pública e privada é um fator crucial para a explicação das desigualdades no desempenho escolar. As escolas privadas, com melhor infraestrutura e recursos, conseguem oferecer um ensino de maior qualidade, enquanto as escolas públicas, com recursos limitados, enfrentam sérias dificuldades para proporcionar uma educação de qualidade. Esse abismo entre as redes educacionais contribui diretamente para as disparidades observadas nas avaliações como o SAEB e o PISA.

Diante dessa realidade, é urgente que o Brasil implemente políticas educacionais mais inclusivas, capazes de promover a equidade social e a redução das desigualdades. É necessário melhorar a qualidade da educação pública e adotar medidas que promovam a inclusão social, econômica e educacional, garantindo condições de aprendizagem mais igualitárias para todos os estudantes, independentemente de sua origem social ou localização geográfica.

Além disso, os resultados do SAEB e do PISA apontam para a necessidade de novas pesquisas que investiguem os efeitos das mudanças introduzidas pela BNCC no rendimento acadêmico dos estudantes. Também é importante

explorar como os fatores intraescolares e extraescolares influenciam o desempenho escolar, para entender de maneira mais profunda as variáveis que impactam o aprendizado.

Em relação às limitações deste estudo, é importante ressaltar que as avaliações do SAEB e do PISA ainda se concentram principalmente na mensuração dos aspectos cognitivos. Contudo, é essencial que essas avaliações considerem também as competências gerais estabelecidas pela BNCC, como habilidades socioemocionais, que são igualmente importantes para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, aspectos políticos, psicológicos, culturais e sociológicos, que não podem ser testados empiricamente, também influenciam o desempenho escolar e devem ser considerados nas análises futuras.

Por fim, é crucial que avaliações como o SAEB, PISA e TIMSS sejam tratadas de maneira integrada e abrangente. A educação básica brasileira precisa de reformas baseadas em evidências, e a utilização de dados para embasar as políticas educacionais é fundamental para aumentar as chances de êxito. Ao planejar, implementar e monitorar essas políticas com base em informações precisas sobre a realidade educacional, será possível alcançar melhorias significativas no desempenho dos estudantes, promovendo um futuro mais justo e igualitário para todos.

---

## **SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR EM CIÊNCIAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 20 ANOS (1999 E 2019)**

**Resumo:** A pesquisa feita por Gusmão (2011) na dissertação intitulada Índices educacionais como preditores da proficiência de ciências: um estudo multinível demonstrou o pífio rendimento acadêmico dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental, em Ciências, no ano de 1999. Após vinte anos o texto é revisitado com o objetivo de verificar a situação do rendimento escolar dos estudantes da 8ª série/9º ano do ensino fundamental, em Ciências, tendo como base os indicadores do desempenho escolar dos alunos. Enquanto método de investigação, optou-se pela pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, realizada a partir do exame dos relatórios técnicos e pesquisas empíricas do campo da avaliação educacional sobre o SAEB e o PISA e da análise histórica acerca da área de Ciências na educação básica. Os resultados indicam que, passados 20 anos, o ensino de Ciências nos anos finais do ensino fundamental ainda é marcado pelo insucesso e pelo fraco desempenho acadêmico dos estudantes, conforme verificado em todas as edições do SAEB e do PISA que avaliaram o desempenho escolar em Ciências dos estudantes concluintes do ensino fundamental. Conclui-se que uma grande parcela dos estudantes não adquiriu os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes associados à educação científica.

**Palavras-chave:** Educação científica. Ensino fundamental. Desempenho em ciências.

## ON THE SCHOOL PERFORMANCE IN SCIENCE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN 20 YEARS (1999 AND 2019)

**Abstract:** The research carried out by Gusmão (2011) in the dissertation entitled “Educational indices as predictors of science proficiency: a multilevel study” demonstrated the poor academic performance of students in the 8th grade of elementary school, in Science, in 1999. After twenty years the text is revisited with the objective of verifying the academic performance situation of students in the 8th grade/9th year of elementary school, in Science, based on the indicators of the students’ academic performance. As an investigation method, we opted for exploratory research with a qualitative approach, carried out by examining technical reports and empirical research in the field of educational assessment on SAEB and PISA and historical analysis regarding the area of Science in basic education. The results indicate that, after 20 years, science teaching in the final years of elementary school is still marked by failure and poor academic performance by students, as seen in all editions of SAEB and PISA that evaluated school performance in science of students graduating from elementary school. It is concluded that many students did not acquire the knowledge, skills, values and attitudes associated with science education.

**Keywords:** Science education. Elementary school. Performance in science.

## SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN CIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL EN 20 AÑOS (1999 Y 2019)

**Resumen:** La investigación realizada por Gusmão (2011) en la disertación titulada “Índices educativos como predictores de la competencia científica: un estudio multinivel demostró el bajo rendimiento académico de los estudiantes de 8º grado de primaria en Ciencias en 1999. Después de veinte años, se revisa el texto con el objetivo de verificar la situación del rendimiento académico de los estudiantes de 8º grado/9º grado de primaria en Ciencias, con base en los indicadores de rendimiento académico de los estudiantes. Como método de investigación se eligió la investigación exploratoria con enfoque cualitativo, realizada con base en el examen de informes técnicos e investigaciones empíricas en el campo de la evaluación educativa en SAEB y PISA y el análisis histórico del área de Ciencias en la educación básica. Los resultados indican que, después de 20 años, la enseñanza de Ciencias en los años finales de la enseñanza primaria todavía está marcada por el fracaso y el bajo rendimiento académico de los estudiantes, como se verifica en todas las ediciones de SAEB y PISA que evaluaron el rendimiento académico en Ciencias de los estudiantes que terminan la enseñanza primaria. Se concluye que una gran parte de los estudiantes no adquieren los conocimientos, habilidades, valores y actitudes asociados a la educación científica.

**Palabras clave:** Educación científica. Educación elemental. Rendimiento en ciencias.

---

## SOBRE O AUTOR

### Fábio Alexandre Ferreira Gusmão

Docente da Faculdade Sesi de Educação. Professor Assistente Pós-Graduação Acadêmica. Doutor em Educação. Mestre em Psicologia da Educação. MBA em Gestão de Negócios e Inteligência Competitiva. Especialista em Supervisão, Orientação, Gestão da Educação Básica e Inspeção Escolar. Licenciatura em Ciências Biológicas. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas da UNIT. Membro do Observatório. E-mail: fa\_bio\_gus@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3363-6956>.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Antônio Carlos Souza; AZEVEDO, Nara. O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura e a institucionalização da ciência no Brasil, 1946-1966. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi - Ciências Humanas**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 469–492, 2010.
- ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453–476, dez. 2002.
- ALVES, Fátima; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671–704, jul./dez. 2014.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- BRASIL. **Parecer n.º 9, de julho de 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em: 8 fev. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no PISA 2018**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 3: 9º ano do ensino fundamental: Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2019/resultados/relatorio\\_de\\_resultados\\_do\\_saeb\\_2019\\_volume\\_3.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_3.pdf). Acesso em: 10 fev. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas sobre o Brasil no PISA 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa\\_2022\\_brazil\\_prt.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf). Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil divulga resultados da primeira participação no TIMSS 2024**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/brasil-divulga-resultados-da-primeira-participacao-no-timss>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- CARNOY, Martin *et al.* A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 450–485, jul./set. 2015.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães; CALLOU, Raphael (Orgs.). **Educação em pauta: uma agenda para o país**. Brasília: OEI, 2018.



CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010a.

DEMO, Pedro. **Educação e alfabetização científica**. São Paulo: Papirus, 2010b.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: teoria e história. Tradução Atílio Brunetta. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira. **Índices educacionais como preditores da proficiência em ciências**: um estudo multinível. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16018>. Acesso em: 4 jan. 2023.

HAMBURGER, Ernest Wolfgang. Apontamentos sobre o ensino de ciências nas séries escolares iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 93–104, 2007.

JÚNIOR, Marcílio Souza; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391–408, 2005.

KRASILCHIK, Myriam. Reforma e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85–93, 2000.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **New PISA results on creative thinking**: can students think outside the box? Paris: OECD, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b3a46696-en>. Acesso em: 10 dez. 2024.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Desigualdades de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41–87, 2011.

**The Creative Commons License in Revista InterMeio**

**CC BY-NC-SA**: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

# ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*TACKLING SCHOOL VIOLENCE IN ELEMENTARY EDUCATION*

*ENFRENTAMIENTO A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA*

*LUTTE CONTRE LA VIOLENCE SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL*



José Leon Crochick\* 

Maria Terezinha Bellanda Galuch\*\* 

## Introdução

O objetivo deste texto é pensar a relação entre formação cultural, proporcionada pela educação escolar, e o enfrentamento à violência escolar para que esta possa prevenir a violência exercida em outras áreas, quando o indivíduo pretensamente está formado. Ao mesmo tempo, procura-se refletir se na própria escola não há, como parte de sua estrutura, fatores que suscitam a violência. Para isso, parte-se de três pontos: a formação individual por meio da incorporação da cultura; a relação entre desempenho escolar e violência; a relação entre a pseudoformação e o desempenho insatisfatório dos alunos da educação básica em avaliações externas nacionais.

## A formação do indivíduo pela incorporação da cultura

O primeiro dos três pontos que apoiam a reflexão exposta neste texto é a ideia de Adorno (2004a), apresentada no texto *Teoría de la pseudocultura*, segundo a qual nós nos individualizamos, diferenciamo-nos, mediante a apropriação da cultura. Adorno produziu este texto em 1959, sendo o primeiro em que o autor se volta para a educação escolar, ou seja, para a educação formal. As questões por ele levantadas sobre a formação são fundamentais para

\* Universidade de São Paulo.

\*\* Universidade Estadual de Maringá.

tratarmos da educação em todos os níveis de ensino, trazendo elementos para nossa reflexão acerca do enfrentamento da violência escolar na sua relação com a violência social. Importante acrescentar que na tradução inglesa desse texto, Theodor Adorno se refere à apropriação da cultura como possibilidade para o refinamento, o que nos permite pensar o desenvolvimento da sensibilidade como base importante da formação<sup>1</sup>. Todavia, o autor assinala a liquidação da cultura na sociedade administrada, portanto, salienta a destruição da possibilidade do refinamento na sociedade atual.

Dizer que nos individualizamos mediante a apropriação da cultura significa dizer que a cultura nos permite refletir sobre fenômenos e fatos, sobre nós mesmos, sobre a sociedade, sobre as relações de poder e de dominação que caracterizam esta sociedade, ou seja, é a cultura que oferece as condições para a análise, para a compreensão e para a resistência àquilo que impede uma vida digna para todos. Se é essa cultura que permite a crítica, ela deve ser entendida na sua contradição, uma vez que ela também contém a defesa do poder constituído, que no capitalismo dos monopólios, conforme Adorno (1942/2004b), não prescinde de uma administração fascista, autoritária, para que os interesses de poucos sejam preservados em detrimento dos da maioria.

A cultura é a possibilidade de distanciar os sujeitos de seu estado natural, de levá-los a não agir e a não reagir de modo instintivo, mas de entender o que os faz atuar de forma agressiva, o que os faz aceitar, seguir e reproduzir modelos estereotipados. O empobrecimento da cultura enseja esses modelos, quando se torna bens culturais a serem adquiridos como marcas de uma cultura que não mais existe e que tenta ser apropriada por aqueles que dela se julgam excluídos; ao se reduzir àqueles bens culturais, volta-se ao imediato, servindo como base a uma reação adaptativa, reflexa, e, assim, instintiva, atingindo o objetivo contrário ao que visava.

Nesses termos, é possível entender por que há a prática do *bullying*, pois este remete à mera dominação e à mera destruição da vontade de sua vítima (Crochick, 2019), assim como ocorre no assédio e no estupro; em todas es-

---

<sup>1</sup> No original: “Where as the original elements of social refinement inherent in culture are quashed (culture and refinement being essentially the same), a surrogate takes their place” (Adorno, 1993, p. 27), que traduzimos por: “Enquanto os elementos originais do refinamento social inerente à cultura são anulados (cultura e refinamento são essencialmente os mesmos), um substituto toma o seu lugar.”

nas formas de violência, destaca-se algo primitivo, relacionado à tentativa de reestabelecer, segundo a Psicanálise, a onipotência infantil, como forma de compensar a impotência realmente sentida (Adorno, 1955/2015). Assim, a formação pela cultura, que permitiria a diferenciação pelo desenvolvimento da sensibilidade, torna-se o seu oposto: a ausência da identificação com o sofrimento vivido pelo outro; não por acaso, por vezes, o *bullying* é considerado como se fosse brincadeira entre crianças, que, com o tempo, desapareceria naturalmente. Se realmente o fosse, como entender o ímpeto semelhante existente no assédio e no estupro?

Adorno (1965/1995) argumenta que alunos que pertencem à hierarquia escolar não oficial valorizam a força física contra os hábitos culturais não violentos, e tendem, no fascismo, a se dirigir contra a hierarquia do saber e do conhecimento, próprias à cultura escolar. Nessa oposição, não é somente e, principalmente, a hierarquia que é criticada, mas a violência que visa substituir uma mais avançada por outra mais regredida, um estágio que se julgava superado na sociedade.

Se a hierarquia oficial – caracterizada pelo desempenho nas disciplinas ministradas em sala de aula – pode ser criticada, não é por ser hierarquia, mas por opor os mais adaptados aos que têm dificuldades em aprender e aceitar as normas prescritas. Assim como há de se criticar a violência presente no *bullying*, não menos necessária é a crítica àqueles que desenvolvem um desejo punitivo contra os que não respeitam a autoridade (Crochick, 2017); tal desejo contém a necessidade de o sujeito se julgar melhor do que os outros por saber se conter, e esse desprezo não indica uma maior diferenciação individual, mas, sim, a adesão impensada e absoluta às ordens, sem com isso aprender a refletir sobre a sua necessidade. A hierarquia como meio, por sua vez, é fundamental pelo reconhecimento de que alguns (entre eles, os professores) sabem mais do que outros (entre eles, os alunos). Deve-se destacar, também, que o melhor desempenho escolar pode estar relacionado não com a autonomia de reflexão, mas com o aprendizado de conteúdos alheios à experiência e necessários para reproduzir e fortalecer a riqueza e a pobreza existentes, por ser adequado à técnica e não necessariamente ao pensamento.

Do ponto de vista social, sem o qual não é possível compreender as dificuldades de a cultura cumprir seus objetivos, com a crescente automa-

ção das atividades laborais, conforme indicado por Marcuse (1955/1981) e por Arendt (1963/1999), o emprego se torna cada vez menos disponível e a educação para a adaptação ao trabalho teve de se tornar adaptação à vida sem emprego; o que seria uma condição para a liberdade torna-se, nesse sistema econômico, propício a uma maior dependência do acaso, uma vez que não é mais possível planejar a vida como outrora, quando se previa que após os estudos todos teriam seus empregos garantidos. À medida que o capital se concentra nos monopólios, aumenta-se progressivamente o número de desempregados; se antes podia-se justificar o estudo formal pela possibilidade de empregos, agora, não mais. Assim, essa cultura, sob a forma de mercadoria, já não pode ser transmitida mediante a propaganda de um futuro melhor; nesse sentido, o desinteresse, a indisciplina e a violência escolar têm um ingrediente a mais para se fortalecerem. Se, conforme Freud (1930/2011), a realização dos desejos mais imediatos pode ser adiada em nome de maior segurança e convivência social, esse adiamento da satisfação individual não mais compensa; liberados da esfera da produção, parece não haver o porquê de as regras escolares estabelecidas serem seguidas, obedecidas.

É certo que a própria formação requer regras de convívio e disciplina, todavia isso não pode ser tomado como fim em si mesmo, como se observa, por exemplo, em discussões sobre propostas de escolas cívico-militares, quando, não raro, se percebe a defesa da disciplina pela disciplina, da obediência pela obediência, da ordem pela ordem. Adorno (1967/1995) indica que uma educação para o sacrifício e para a obediência contribui para o desenvolvimento do masoquismo, que sempre está associado com o sadismo, como se pode depreender também com o desejo de punição, como visto antes, daqueles que, por seguirem as regras, desprezam os que agem de forma diferente diante delas. Assim, em vez de possibilitar o entendimento do que nos tem levado à regressão, a escola pode assumir a função de formar para a aceitação do que deveria ser superado: o autossacrifício e a agressão àqueles que não são obedientes às regras. Como o pensamento não se desenvolve no vazio, vemos a importância da escola como instituição na qual a cultura se faz presente; não se trata de qualquer cultura, mas a que possibilita a experiência, o reconhecimento da sociedade existente em suas contradições. Uma escola nessa perspectiva é contrária à proposta de buscar o preparo para a integração, é contrária à formação que não deixa lugar à crítica, mesmo porque a ideologia

da integração, conforme Adorno (1959/2004a), oculta a divisão social entre capitalistas e trabalhadores.

Em *Educação após Auschwitz*, palestra transmitida pelo rádio em 1965, Adorno (1995) defende a necessidade de se compreender o que nos leva à prática da violência, o que nos leva a sermos autoritários, a não nos importarmos com o sofrimento alheio, a não nos identificarmos com os outros e com o diferente, se o que nos torna indivíduos é justamente a diferença. Uma década antes, no texto *Sobre a relação entre sociologia e psicologia*, Adorno já havia exposto esse entendimento, ao afirmar que “[...] a essência não é o abstratamente repetido, mas sim o universal como diferenciado” (Adorno, 1955/2015, p. 126). E é o refinamento promovido pela cultura que pode gerar a diferenciação; ela representa o universal, que se realiza pela possibilidade da infinita expressão das experiências individuais, o que será mais bem desenvolvido nas seções seguintes.

## Desempenho escolar e enfrentamento à violência

A segunda questão que orienta a nossa reflexão são os resultados de pesquisas desenvolvidas por Crochick e Crochick (2017) e por Duboc *et al.* (2021). Com estudo de Crochick e Crochick (2017) pode-se compreender que alunos que apresentam bom desempenho nas disciplinas de sala de aula tendem a não se envolver em situações de violência escolar, quer seja como vítimas, quer seja como aqueles que a praticam. Achados de estudo de Duboc *et al.* (2021, p. 34) indicam “[...] que alunos que se destacaram na hierarquia oficial não foram, como tendência, indicados nem como autores de agressão. Entre os que não se destacaram na hierarquia oficial havia tanto autores, quanto vítimas de diversos tipos de agressão”. Esse resultado é distinto do esperado por Adorno (1965/1995), cuja previsão era a de que os alunos que se destacam na hierarquia oficial seriam vítimas daqueles que se distinguem na hierarquia não oficial; esse mesmo autor, em *Minima Moralia* (Adorno, 1992), obra produzida na década de 1940 e publicada no início da década seguinte, evidencia, em sua própria experiência escolar, a agressão de um grupo de alunos contra os que apresentavam melhor desempenho acadêmico. A diferença encontrada nas pesquisas de Crochick e Crochick (2017) e de Duboc

et al. (2021) diante do que foi enunciado por Adorno (1965/1995), possivelmente, deva-se a dois fatores talvez complementares: 1- a maior valorização dada pela sociedade aos alunos que se destacam nas disciplinas ministradas em sala de aula, o que os preservaria da agressão dos que não ocupam esse mesmo lugar de destaque; 2- o conteúdo transmitido ter se tornado cada vez mais técnico e alheio à vida, permitindo um desempenho voltado, não à compreensão do conteúdo como a possibilidade de uma experiência com ideias que são vivas, mas a um saber dirigido à resolução de problemas cotidianos, da realidade imediata, que podem prescindir de se pensar a totalidade social, ou seja, a inserção no mundo pela cultura passa a ser restrita ao âmbito local, e só possível de entender o distante, quando este se reduz ao próximo. Ora, isso fortalece a tendência de se centrar na experiência do aluno, ainda incipiente, e não na experiência universal que possibilitaria a percepção da determinação social que se apresenta em todo particular aprendido.

Se as duas hipóteses anteriormente esboçadas são procedentes, destacar-se na hierarquia oficial também representa a força valorizada na outra hierarquia, argumento que é fortalecido pelos dados das pesquisas de Crochick e Crochick (2017) e de Duboc et al. (2021), os quais indicam que se os agressores são os que se destacam na hierarquia não oficial e têm dificuldades na hierarquia oficial, enquanto as vítimas tendem a ser aqueles que estão na base das duas hierarquias. Assim, a hierarquia como um fim em si mesmo e não como meio pode ser fortalecida, pois não importa em relação a quê; o que importa é estar no topo de qualquer hierarquia. Outro dado salientado anteriormente – o que mostra o desejo de punição em relação aos que não seguem regras e não respeitam a autoridade escolar – acrescenta outra separação entre os alunos, que pode estar relacionada com a anterior: a divisão entre aqueles que seguem irrefletidamente as normas estabelecidas, representadas pela autoridade, e aqueles que não as seguem.

Na formação, isso pode explicar o que assistimos na atualidade em diversos países, em relação à defesa da democracia: alguns a atacam por não se sentirem contemplados por ela e por julgarem que ela privilegia determinados grupos; outros a defendem, mas não percebem a exclusão dos grupos que a atacam. Freud (1930/2011) já perguntava por que os indivíduos são contrários à cultura e à civilização, criadas justamente para protegê-los; uma das suas

conclusões é que o preço pago pela maior segurança – o sacrifício dos desejos pulsionais – não se justifica; a outra é que à medida que a civilização avança, amplia-se o desejo de sua destruição. Assim, contraditoriamente, o que é marca do progresso traz consigo o desejo de retorno ao seu estágio anterior, ou seja, o ímpeto à regressão. A esse paradoxo, Marcuse (1955/1981) responde com a possibilidade de a civilização não gerar tensão, o que diminuiria o desejo de destruição. Nesse sentido, acreditamos que evitar a competição presente na tendência a se querer galgar os degraus das hierarquias possa trazer grandes contribuições. Na escola, isso implica, por exemplo, que o desejo de aprender tenha como amparo o próprio conhecimento; que as avaliações internas e externas não se destinem a valorar o aluno e a escola como uma mercadoria qualquer, mas a subsidiar a tomada de decisão de professores e de gestores escolares na condução dos processos de ensino e aprendizagem (Baule, 2010); que as políticas públicas educacionais não tomem como parâmetro a classificação das escolas em avaliações em larga escala.

Com base na Psicanálise, Adorno (1967/1995) acentua a importância da autoridade para que o indivíduo possa se formar. Ela deve servir como referência inicial, com seus valores, princípios e ideias para, depois, pela experiência, o indivíduo possa diferenciar-se do que foi incorporado. Como Freud (1930/2011) defendeu, se a autoridade for introjetada de forma rígida, o indivíduo terá dificuldades de poder refleti-la e, para seguir seus ditames, terá de exagerar sua defesa, o que é ilustrado pela personalidade autoritária descrita por Adorno *et al.* (1950/2019); por outro lado, se a autoridade não for introjetada, o indivíduo não desenvolve uma consciência moral, necessária para o convívio e para a preservação da própria cultura. Cabe salientar que a ausência da introjeção dessa autoridade, bem como a sua incorporação de forma rígida, é propícia à heteronomia; ao passo que a incorporação da autoridade e a sua superação são processos que se põem como caminho para a conquista da autonomia. Também é importante ressaltar que a autoridade é concebida por aquele que a introjeta não como ela efetivamente é, mas como ele a percebe.

Se há uma dialética no papel da autoridade para a formação individual, pode-se dizer a mesma coisa acerca das hierarquias. Como defendido em passagens anteriores neste texto, se a hierarquia formal significar a importân-



cia de se aprender o que a experiência coletiva histórica proporcionou, ela é relevante para a individuação; se ela implicar o estabelecimento de diferenças formais entre os indivíduos, limita-se à reprodução do pensamento autoritário que considera a hierarquia como um fim em si mesmo. A hierarquia não oficial conduz ao risco de destruição do que há de mais avançado na cultura, quando a força, a astúcia e a enganação são empregadas para ascender ou para preservar o lugar de destaque ocupado na hierarquia; se for estabelecida para a complementação do que não se obtém pela via formal e indicar conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento da sensibilidade pelo conhecimento do corpo e sua possibilidade de expressão, em jogos, em danças, na criatividade para se pensar o ainda não pensado e o impensável, poderá servir à diferenciação, ao fortalecimento do indivíduo.

## Pseudoformação e o desempenho insatisfatório dos alunos da educação básica em avaliações nacionais de larga escala

O terceiro ponto a ser desenvolvido neste texto, para refletir sobre o enfrentamento da violência escolar diz respeito à aprendizagem dos alunos e ao percentual dos que concluem a educação básica e suas respectivas idades. Para essa reflexão, tomamos como referência dados apresentados pelas duas últimas edições do *Anuário Brasileiro da Educação Básica*, a publicada em 2024 e a publicada três anos antes, ou seja, a de 2021.

De acordo com dados divulgados pelo *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024*, “no Brasil, de cada 100 estudantes que ingressam na escola em todas as redes, 93 concluem o ensino fundamental 1 aos 12 anos; 85 concluem o ensino fundamental 2 aos 16 anos; 71 concluem o ensino médio aos 19 anos” (Anuário, 2024, s/p). Segundo esse mesmo documento, “71% dos jovens de 19 já concluíram o ensino médio” (Anuário, 2024, s/p), todavia, é importante considerar os dados do *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021*, segundo os quais “em 2020, 41,2% dos jovens de 19 anos pertencentes a famílias com faixa de renda mais baixa não concluíram o ensino médio” (Anuário, 2021, p. 43), demonstrando que a desigualdade na educação acompanha a desigualdade econômica, portanto que a educação é mediada pela sociedade.

Outros dados importantes são os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Em relação à aprendizagem alcançada pelos alunos em 2019, os dados apresentados pelo *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021* sinalizam que, em Língua Portuguesa, 57,6% dos alunos da 3ª série do ensino médio que pertencem ao grupo de nível socioeconômico alto tiveram aprendizagem adequada no Saeb, índice que cai para 28,2% entre os alunos de nível socioeconômico baixo (Anuário, 2021, p. 25). Além da diferença significativa em relação à aprendizagem em Língua Portuguesa na última série do ensino médio entre os alunos de diferentes níveis socioeconômicos, cabe ressaltar que, nessa disciplina e nível de ensino, mesmo a porcentagem dos que têm padrão de vida mais elevado e demonstraram aprendizagem adequada no Saeb está abaixo do esperado.

Em Matemática, o mesmo fenômeno foi observado nos resultados do Saeb referente a 2019: enquanto 19,2% dos alunos da 3ª série do ensino médio de nível socioeconômico alto apresentaram aprendizagem adequada para a etapa de conclusão da educação básica, apenas 4,9% dos alunos de nível socioeconômico baixo alcançaram esse nível de aprendizagem (Anuário, 2021, p. 25). Neste caso, é importante evidenciar a baixa porcentagem de alunos que se saíram adequadamente em Matemática, independentemente da sua condição social, ainda que os de maior poder aquisitivo representem a maior porcentagem dos que demonstraram desempenho satisfatório em 2019 por meio desse sistema de avaliação externa.

Os dados referentes a 2019, publicados em 2021, já revelavam problemas em relação à aprendizagem dos alunos, tanto do ensino médio, como dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental. No *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021*, uma questão já se somava às preocupações advindas desse fato: em 2020 e em 2021, em virtude da pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, as escolas brasileiras passaram o maior tempo dos dois anos letivos fechadas, com a adoção do ensino remoto emergencial. Como decorrência, dados de pesquisa apresentados por esse mesmo Anuário já indicavam a estimativa de

[...] fortes defasagens em Matemática e em Língua Portuguesa, devido à menor aprendizagem nas atividades remotas, em relação às presenciais. Já o Unicef prevê o risco de o Brasil regredir duas décadas no acesso de meninas e meninos à Educação (Anuário, 2021, p. 15).

O *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024* centra-se na educação básica pública e apresenta os “primeiros dados após a pandemia de Covid-19, como os resultados do Ideb e do Saeb de 2023” (Anuário, 2024, s/p). Esses dados exclusivos da rede pública de ensino indicam que a aprendizagem dos alunos brasileiros da educação básica continua sendo um problema que se agravou com o período pandêmico, quando foi adotado o ensino remoto emergencial em razão da necessidade de distanciamento social. Em sua apresentação, afirma que

o Anuário mostra um cenário geral de retomada aos níveis de 2019. No entanto, o maior responsável por essa recuperação é o aumento dos indicadores de fluxo, e não dos de aprendizagem, que caíram tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como no Ensino Médio (Anuário, 2024, s/p).

Isso significa que a redução na distorção idade-série na rede pública de ensino que, nos anos iniciais do ensino fundamental passou de 17,6%, em 2013, para 8,2%, em 2023, não foi acompanhada por melhores índices na aprendizagem. Um exemplo é “o percentual de alunos do 2º ano considerados alfabetizados em Língua Portuguesa”, que em 2019 era de 55,5%, em 2021, no momento da pandemia, caiu para 36,6%, e em 2023 retomou o patamar próximo ao de 2019, alcançando 55,9% (Anuário, 2024). No quinto ano do ensino fundamental, dados referentes a 2021 revelam baixo índice de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática, agravando-se entre os alunos mais pobres: enquanto, entre os 20% mais ricos, 48,9% apresentaram aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e em Matemática em 2021, entre os 20% mais pobres o percentual cai para 17,8% (Anuário, 2024)

Também nos anos finais do ensino fundamental esse problema permanece: apesar da redução da taxa de distorção idade-série, que passou de 30,7% em 2013 para 19,3% em 2023, em 2019, só 14,5% dos alunos do nono ano do ensino fundamental apresentavam aprendizagem adequada em Matemática e em Língua Portuguesa, caindo para 12,3% em 2021 (Anuário, 2024). Quando esses dados consideram os 20% mais pobres, em 2021, apenas 6,3% dos alunos do nono ano do ensino fundamental apresentaram aprendizagem adequada em Matemática e em Língua Portuguesa, contra 20,3% entre os 20% mais ricos (Anuário, 2024).

Necessário mencionar, à luz do que já foi discutido neste texto, que embora o que a escola ensina já merece ser criticado, por seu caráter meramente adaptativo, nem esse desempenho está sendo satisfatoriamente alcançado, colocando-nos uma questão que, talvez, seja mais relevante e merece mais atenção: a própria possibilidade de adaptação, que não é suficiente, mas necessária à formação, está sob ameaça para uma proporção não desprezível da população. Isso significa dizer que nem a pseudoformação já criticada por Adorno (1959/2004a) parece estar sendo cumprida, o que pode indicar uma regressão ainda maior do que a analisada por esse autor há mais de seis décadas. Se a cultura está sendo cada vez menos incorporada, a possibilidade da formação individual também se reduz, ao mesmo tempo que se elevam as ações reflexas dos indivíduos, ações que nos momentos de frustração podem se converter em violência.

Os dados do *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024* confirmaram a previsão apresentado no *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021*. A educação remota exacerbou a desigualdade, quer seja em razão da dificuldade do acesso às tecnologias, quer seja pela necessidade de o adolescente trabalhar ou de cuidar de irmãos, quer seja pela falta de adulto para auxiliar na organização das tarefas escolares das crianças, de espaço adequado para os estudos e de tecnologias assistivas, quer seja pela falta de políticas públicas para o enfrentamento dessas condições etc.

A pandemia também implicou evasão escolar. Aqueles que não têm perspectiva de chegar ao ensino superior não veem sentido na escola; o trabalho na forma de prestação de serviços e concebido como empreendedorismo prescinde da formação escolar que valoriza a apropriação da cultura. Além disso, como argumentado anteriormente, mesmo para os que possuem escolaridade em nível superior, a probabilidade de conseguir um emprego continua ínfima, já que a automação dos processos produtivos dispensa o trabalho vivo. Portanto, a retornada das aulas presenciais não resolveu o problema do baixo desempenho dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos que compõem o currículo da educação básica, tampouco garante àqueles que obtiverem êxito e concluir o ensino superior terão emprego para garantir uma vida digna. Ao voltarmos à normalidade, continuamos em uma condição que, apesar dos avanços em relação ao ingresso e, de alguma forma, à perma-

nência na escola, alcançados nas duas ou três últimas décadas, já apresentava problemas tanto em relação à aprendizagem, como em relação à inclusão social, uma vez que a sociedade se caracteriza pela exclusão e pelo domínio de uma classe sobre a outra.

Se a apropriação da cultura é, como defende Adorno (1959/2004a), o caminho para a constituição da subjetividade, para o fortalecimento do indivíduo, para a formação para a autonomia, ou seja, para o indivíduo pensar por si próprio, e se pesquisas acerca da violência escolar apontam que aqueles que se saem bem nas disciplinas de sala de aula tendem a não se envolver em situações de violência, então estamos diante de uma questão afeita ao enfrentamento à violência escolar: a aprendizagem, quer dizer, a incorporação da cultura.

Surge, então, outra questão: que aprendizagem é essa que poderia concorrer para o fortalecimento do indivíduo e ao mesmo tempo ser importante para o enfrentamento à violência escolar? Qualquer conteúdo cumpriria essa função?

Como esclarece Adorno (1959/2004a), defender a escola que proporciona o acesso à cultura não significa defender o retorno à escola clássica, tampouco a adesão à ideia de que “no meu tempo, sim, a escola ensinava”; “no meu tempo, sim, havia respeito aos professores”; “no meu tempo, as brincadeiras, hoje consideradas *bullying*, não causavam sofrimento”. Primeiro, porque o fato de a escola ser para poucos, já era uma forma de violência, por excluir os mais pobres; segundo, porque a obediência pela obediência e a obediência motivada pelo medo não são propícias ao desenvolvimento da autonomia; terceiro, a brincadeira mediante a agressividade física ou verbal não é brincadeira, é violência; apenas não está nomeada com uma palavra que possa expressar adequadamente o próprio objeto.

Ainda, apoiando-nos na discussão de Adorno no texto *Teoría de la pseudocultura*, podemos dizer que a educação é falsa tanto ao se limitar à cultura em si mesma, que serve como uma marca de prosperidade dos novos ricos, quanto ao formar para a adaptação imediata, para o ajustamento, para a utilidade, para a mera aplicabilidade – em provas, vestibulares, solução de problemas da comunidade – para a autopreservação nesta sociedade, cujas condições adversas põem a vida em risco a todo e qualquer instante. É certo que o arriscar-se nos pensamentos, nas dúvidas e no conhecimento é fundamental, quando a vida não é imediatamente ameaçada; mas quando o risco

é de sobrevivência em meio à abundância, torna-se ameaçador não desenvolver pensamentos imediatamente aplicados, que sequer podem ser nomeados como tal. Daí, é-nos exigido sacrifício e sofrimento para que possamos sobreviver. O mais adaptado é o que tem possibilidade de sobreviver, como expressão de um darwinismo social. Isso remete ao que Horkheimer e Adorno apresentam em *Dialética do esclarecimento*: “para os dirigentes, a forma astuciosa da autoconservação é a luta pelo poder fascista e, para os indivíduos, é a adaptação a qualquer preço à injustiça” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 89).

Nesse sentido, para dominantes e para dominados a vida torna-se uma questão de sobrevivência do mais forte, do mais apto, mesmo assim a hierarquia oficial valoriza o conhecimento como uma força para a sobrevivência; os que se sobressaem nessa hierarquia, tal como argumentado anteriormente, são respeitados e não agredidos pelos que se destacam na hierarquia não oficial. O aprendizado da cultura como um fim em si mesmo não leva à diferenciação, mas à integração daqueles que se sentem excluídos, e que adquirem bens culturais como fetiches para se distinguir externamente.

Não se trata, portanto, nem de recuperar a formação clássica como fim em si mesma, nem de a formação ser um meio para a adaptação, ou seja, de a escola ser unicamente um espaço em que o ensino para atividades úteis seja o seu objetivo. Segundo Adorno (1959/2004a), a formação cultural não pode ter uma relação somente com questões imediatas; o afastamento da realidade cotidiana deve servir para melhor poder pensá-la e a ela retornar, compreendendo o seu movimento histórico, isto é, o conhecimento aprendido deve ser imediatamente vinculado às necessidades sociais. A pseudoformação expressa pela aquisição da cultura como fim em si mesma desconsidera que a cultura deve servir para pensar e modificar a sociedade; a pseudoformação como adaptação não possibilita a distância necessária para compreender a sociedade para além de sua imediatez. Portanto, o afastamento das questões imediatas e o seu retorno às questões sociais, quer dizer, a junção das duas formas de pseudoformação possibilita que se tenha ideia da verdadeira formação.

A pseudoformação, no entanto, tem-se feito presente desde a educação infantil, sobretudo voltada à adaptação imediata, com a educação para o desenvolvimento de competências e habilidades, para a formação para o empreendedorismo, para o desenvolvimento do “projeto de vida”, decantado

como a novidade na educação básica para a formação de sujeitos que consigam sobreviver diante da escassez de empregos. Dessa forma, a possibilidade de a cultura implicar experiências vivas, voltadas à realidade e à sua superação, com sua ênfase em uma vida coletiva que respeita o acúmulo provido pela história, não se faz presente.

No texto *Educação contra a barbárie*, inicialmente um debate radiofônico realizado em 1968, Adorno (1968/1995) defende a tese que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”, argumentando que apesar de as pessoas se encontrarem em uma civilização desenvolvida tecnologicamente, além de não terem tido acesso à formação que corresponde à civilização, “se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição” (Adorno, 1968/1995, p. 155). Ele diz que a sobrevivência da humanidade requer “a tentativa de superar a barbárie” (Adorno, 1968/1995, p. 155) e esta superação pressupõe compreender tanto os fatores psicológicos como os objetivos e estes estão “nos próprios sistemas sociais”. Nesse ponto é importante ressaltar a alternativa explicitada por Luxemburgo (2009): “socialismo ou barbárie”. Essa opção talvez possa ter sido mais nítida ao final da primeira guerra mundial, quando fora enunciada por essa autora, tendo em vista a destruição e o sofrimento causados pela guerra, todavia, essa alternativa ainda sobrevive em nossa época. Ao pensarmos o caráter destrutivo do capitalismo, percebemos que, apesar da abundância da produção, que poderia significar uma vida sem sacrifício e com dignidade para todos, com a concentração da riqueza produzida, essa forma de organização social continua a proporcionar miséria: fome, refugiados, condições insalubres para grande parte da população e condição de indigência para boa parte da humanidade.

## Considerações finais

Com o fim da ameaça do socialismo soviético, o sistema único não precisa mais de compensações para os que são deixados à margem; por isso, se o ódio primitivo voltado contra a civilização deve ser combatido, a sua origem social não pode ser esquecida: o ressentimento que leva à violência parece responder, ainda que nunca se justifique, sob a forma de outra violência,

explica Adorno (1968/1995). Ele considera que “o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança” (Adorno, 1968/1995, p. 157); atualizando para a discussão apresentada neste artigo, poderíamos dizer que o simples fato de o enfrentamento à violência escolar na educação básica estar “no centro da consciência provocaria por si uma mudança”. Nesse sentido, temos de pensar em uma escola que, desde a educação infantil, não negligencie o desenvolvimento da consciência sobre o que nos leva a agir de forma violenta, sobre o que nos torna frios diante do sofrimento, sobre o que nos leva à adesão a ideias totalitárias e, assim, contribuir para o fortalecimento do indivíduo, com vistas à sua autonomia.

Essa tomada de consciência, como temos defendido neste texto, não se faz sem conceitos com os quais podemos nos expressar, ou seja, sem a incorporação da cultura, sem a compreensão do objeto em seu movimento sócio-histórico, portanto, no quanto cada objeto expressa a totalidade e no quanto a totalidade se faz presente em cada particular.

Na atualidade, em resposta à sociedade cuja liberdade prometida em sua gênese não foi conquistada pela humanidade, mas cuja reprodução requer dos sujeitos a falsa ideia de que cada um tem a liberdade de decidir o seu próprio destino, a educação básica tem buscado atender o objetivo de formar sujeitos que sejam empresários de si mesmos, que têm suposta autonomia para gerir seu tempo e seu espaço, que desenvolvem competências e habilidades para adaptar-se ao *novo*, que sejam protagonistas do seu projeto de vida, tal como proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

O atual entendimento da formação escolar visando predominantemente à adaptação, por meio da transmissão de conteúdos e desenvolvimento de competências adaptativas e habilidades pessoais para o empreendedorismo, por exemplo, é exatamente o contrário do que nos ensina Adorno, que busca a formação para a sensibilidade, “que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência” (Adorno, 1968/1995, p. 165). É a sobrevivência que está em questão para aqueles que não têm recursos financeiros para prescindir do trabalho, e, assim, pela educação escolar, é fortalecido o *darwinismo social*; sob a ameaça da miséria material, educa-se para a competição para o mérito; a identificação que



aquela sensibilidade poderia significar é substituída pela superação dos outros que lutam também para escapar do sofrimento cotidiano.

A formação individual possibilitada pela incorporação da cultura, que é substituída pela aquisição de bens culturais, nos quais aquela se converteu, torna-se uma formação para o alheio, para o que tem propósito de manutenção de uma falsa vida, que serve interesses outros que não os do indivíduo, e, assim, da humanidade, pois essa não tem sentido se ignora os destinos individuais. E mesmo a formação adaptativa é precária, como pudemos ilustrar neste texto, por meio de dados que revelam o desempenho insatisfatório dos alunos em avaliações externas. Nesse contexto, a proposta, por exemplo, de um novo currículo para o ensino básico como faz a BNCC, volta-se para a formação do indivíduo como empreendedor, reconhecendo que a possibilidade de o Estado dar conta de injustiças sociais é mínima na estrutura social existente, propícia ao desenvolvimento do capital, mas não tanto mais pelo trabalho, cada vez mais dispensado pela automação da produção agrícola, industrial e de serviços.

Na estrutura escolar também há mecanismos que incentivam a competição e dificultam a identificação entre os pares: a existência de hierarquias, consideradas como fim em si mesmas, e uma forma de autoridade, que é fundamental para a individuação, mas se ausente ou se incorporada de forma rígida, propicia a heteronomia, base da violência que é ocasionada pela falta de reflexão do que leva ao sofrimento, ao qual tal violência reage.

Para concluir nossa reflexão, destacamos o fato de a escola poder ter fracassado na tarefa de proporcionar a compreensão acerca dos limites impostos pela sociedade para garantir uma vida sem sacrifício, sem se pautar em hierarquias e sem a necessidade de aniquilação de uns aos outros, todavia está na escola o potencial para levar a termo a reflexão sobre a própria formação e, por conseguinte, contribuir para o enfrentamento da violência em suas diferentes formas de manifestação. Uma educação nessa perspectiva vai ao encontro da ideia de Adorno (1951/1992, p. 34), quando diz que “[...] a delicadeza entre seres humanos nada mais é do que a consciência da possibilidade de relações isentas de interesse, consciência esta que perpassa consoladoramente até mesmo aqueles que se prendem a interesses”.

---

## ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Resumo:** Objetiva-se refletir sobre o enfrentamento à violência escolar e a individuação possibilitada pela incorporação da cultura, bem como sobre a aquisição da cultura como marca de inclusão social e como adaptação e acerca do desempenho de alunos em avaliações externas, que indica a precariedade, inclusive, da pseudoformação. Nessas relações, busca-se a compreensão dos mecanismos escolares propícios à violência entre pares e do agravamento da crise na educação. Concluímos que essa diferenciação individual é dificultada, sobretudo, pela redução da cultura à pseudocultura, tal como indica Adorno. A cultura se torna a marca a ser adquirida e não algo que nos envolve e nos possibilita uma experiência individual conjugada com um repertório coletivo, e mesmo essa pseudoformação está comprometida, tendo em vista o desempenho insatisfatório dos alunos brasileiros em avaliações externas nacionais.

**Palavras-chave:** Educação básica. violência escolar. pseudoformação. formação escolar. desenvolvimento humano.

## TACKLING SCHOOL VIOLENCE IN ELEMENTARY EDUCATION

**Abstract:** The objective is to reflect on coping with school violence and the individuation made possible by the incorporation of culture, as well as on the acquisition of culture as mark of social inclusion and adaptation. In these relationships, it is sought to understand the school mechanisms conducive to violence between peers and the worsening of the educational crisis. We conclude that individual differentiation is hampered, above all, by the reduction of culture to pseudo-culture, as indicated by Adorno. The unsatisfactory performance of Brazilian students in external national assessments of basic education indicates that even pseudo-formation is compromised. Culture becomes the brand to be acquired and not something that surrounds us and enables us to have an individual experience conjugated with a collective repertoire.

**Keywords:** Elementary school; School violence; Pseudo-formation; School education; Human development.

---

## SOBRE OS AUTORES

### José Leon Crochick

Professor Sênior do Instituto de Psicologia da USP. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: jlchna@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2767-3091>.

### Maria Terezinha Bellanda Galuch

Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação (UEM), Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP). Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mtbgaluch@uem.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**. São Paulo: Ática, 1992. (Publicação original de 1951).
- ADORNO, Theodor W. Theory of pseudo-culture. **Télos**, v. 95, p. 15-38, 1993.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoría de la pseudocultura. In: ADORNO, Theodor W. **Escritos sociológicos I**. Madrid: Ediciones Akal, 2004a. p. 86–113.

ADORNO, Theodor W. Reflexiones sobre la teoría de las clases. In: ADORNO, Theodor W. **Escritos sociológicos I**. Madrid: Ediciones Akal, 2004b. p. 347–364.

ADORNO, Theodor W. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Unesp, 2015.

ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Unesp, 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2021. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso em: 9 mar. 2025.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2024. São Paulo: Moderna; Fundação Santillana, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAULE, Vera Lúcia Granzotti. **Avaliação da aprendizagem: metamorfose ou permanência de um paradigma?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16 jun. 2024.

CROCHÍK, José Leon. Autonomy in face of school authority, bullying and school performance. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 34, p. 389–398, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300007>. Acesso em: 9 mar. 2025.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicologia da USP**, v. 30, e190006, p. 1–11, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190006>. Acesso em: 9 mar. 2025.

CROCHÍK, José Leon; CROCHICK, Nicole. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.

DUBOC, Maria José Oliveira; PIMENTEL, Susana Couto; CARNEIRO, Jislane Ribeiro; MATOS, André Luís Gomes de. Bullying e desempenho escolar: leituras e compreensões. **Revista Olhares**, v. 9, n. 1, p. 21–37, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11470/8492>. Acesso em: 9 mar. 2025.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização e outros trabalhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LUXEMBURGO, Rosa. **Textos escolhidos**. Organização, tradução e apresentação de Isabel Loureiro. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

**The Creative Commons License in Revista InterMeio**

**CC BY-NC-SA:** This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.