



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP**

**BRUNA BELLINATO SCRIVANTI**

**PROPOSTA DE RECOMPOSIÇÃO CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DA  
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ:  
DESAFIOS DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO**

**Doutorado em Ciências Sociais  
São Paulo**

**2023**



PUC-SP

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP**

**BRUNA BELLINATO SCRIVANTI**

**PROPOSTA DE RECOMPOSIÇÃO CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DA  
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ:  
DESAFIOS DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO**

**Tese apresentada à Banca Examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica de São  
Paulo, como exigência parcial para  
obtenção do título de DOUTORA em  
Ciências Sociais, sob a orientação da Dr<sup>a</sup>  
Lúcia Maria Machado Bógus.  
Doutorado em Ciências Sociais**

**São Paulo**

**2023**

**BANCA EXAMINADORA**

Professor Doutor João Clemente de Souza Neto  
Professora Doutora Leda Maria de Oliveira Rodrigues  
Professor Doutor Luis Felipe Aires Magalhães  
Professora Doutora Vera Lucia Michalany Chaia



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES): Código de Financiamento 88887.314207/2019-00.

*Dedico este trabalho às crianças brasileiras que vivem em situação de vulnerabilidade social, quando seus direitos à escolarização são negligenciados com o comprometimento mínimo proposto pela legislação brasileira, o direito de sair dos anos iniciais, (fundamental I – 1º ao 5º ano) minimamente alfabetizados, com meus sinceros votos de que a presente tese seja um norteador ao pensar pedagógico.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me agraciado com o dom da resiliência, tão necessário para que eu pudesse prosseguir mesmo em meio a tantas dificuldades. A CAPES (88887.314207/2019-00) pela bolsa que tornou viável a realização deste trabalho.

A conclusão de uma tese de doutorado é um momento de grande importância na vida acadêmica de um pesquisador, neste momento, é essencial expressar gratidão àqueles que contribuíram para o sucesso dessa jornada, por isso neste breve texto, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos à Professora Doutora Lucia Maria Machado Bogus, responsável por esse sonho realizado, minhas filhas, minha família e, especialmente, à minha mãe, Silvia Regina Bellinato Scrivanti.

Agradeço a Professora Doutora Lucia Maria Machado Bogus por toda a ajuda e apoio que me proporcionou durante meus estudos, sua orientação e conhecimento foram essenciais para o desenvolvimento da minha pesquisa. Através de suas orientações, pude aprofundar meu conhecimento na área de Ciências Sociais e aprimorar minhas habilidades de pesquisa, sua dedicação e comprometimento foram inspiradores e fundamentais para o sucesso da minha tese.

Além disso, gostaria de expressar minha gratidão às minhas filhas, que pacientemente me acompanharam durante todo o processo de doutorado, elas entenderam as demandas e o tempo que essa jornada exigia, mesmo com suas próprias necessidades e atividades.

Não posso deixar de agradecer também a toda minha família, incluindo meu pai e minhas irmãs. Eles sempre estiveram ao meu lado, oferecendo suporte emocional e encorajamento, suas constantes presenças e incentivos foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios e obstáculos ao longo do caminho.

Por fim, gostaria de dedicar um agradecimento especial à minha mãe, Silvia Regina Bellinato Scrivanti, embora ela não esteja mais presente fisicamente, seu amor e apoio incondicionais foram e sempre serão uma fonte de força e inspiração para mim, ela me ensinou a importância da perseverança e da dedicação, foi ela também quem me incentivou a seguir meus sonhos acadêmicos. Sua memória e influência continuam a me guiar em minha jornada. Essa conquista não seria possível sem eles, e sou eternamente grata por tê-los em minha vida.

A conclusão de uma tese de doutorado é um momento de celebração e gratidão. Neste ensaio, expressei meus mais sinceros e profundos conhecimentos.

*Empregamos somente palavras que, por sua vez, funcionavam para nós como platôs.*

*RIZOMA = ESQUIZOANÁLISE = ESTRATO = ANÁLISE = PRAGMÁTICA = MICROPOLÍTICA. Estas palavras são conceitos, mas os conceitos são linhas, quer dizer, sistemas de números ligados a esta ou aquela dimensão das multiplicidades (estratos, cadeias moleculares, linhas de fuga ou de ruptura, círculos de convergência, etc.). De forma alguma pretendemos ao título de ciência. Não conhecemos nem cientificidade nem ideologia, somente agenciamentos. O que existe são os agenciamentos maquínicos de desejo assim como os agenciamentos coletivos de enunciação. Sem significância e sem subjetivação: escrever a n (toda enunciação individuada permanece prisioneira das significações dominantes, todo desejo significante remete a sujeitos dominados). Um agenciamento em sua multiplicidade trabalha forçosamente, ao mesmo tempo, sobre fluxos semióticos, fluxos materiais e fluxos sociais (independentemente da retomada que pode ser feita dele num corpus teórico ou científico). Não se tem mais uma tripartição entre um campo de realidade, o mundo, um campo de representação, o livro, e um campo de subjetividade, o autor.*

*(DELEUZE e GILLES, 1995, p.17).*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre o currículo brasileiro nos anos iniciais, especificamente no 5º ano, para tanto, foi feita uma abordagem qualitativa, pois esta apresenta a técnica de análise de conteúdo, como uma abordagem para compreender e interpretar dados qualitativos a partir de análise documental, como bem destaca Bardin (2011). Tal proposta de análise é muito pertinente para o presente estudo que busca realizar uma análise crítica de documentos formais da educação, dentre eles: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir de uma perspectiva multidisciplinar, envolvendo pedagogia e ciências sociais, para melhor compreender as implicações dessa situação para a qualidade da educação no país. Como a região que sediou a pesquisa foi o Estado do Paraná o estudo fará ainda um contraponto com os documentos oficiais desse estado, dos quais se destaca o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Tendo em vista o objetivo geral da presente pesquisa foi escolhido como objeto central do estudo a defasagem pedagógica nesse período escolar (1º ao 5º ano) no Estado do Paraná, mais especificamente no município de Londrina. Dessa forma o repertório teórico conta com as orientações de Félix Guattari e Gilles Deleuze, filósofos que exploram os agenciamentos, experimentação e interpretação na vida; levando em conta o repertório teórico nacional sobre a educação foram também usados os postulados de Paulo Freire que em muito dialoga com os filósofos estrangeiros e, para oferecer um contraponto interessante para a análise a Taxonomia de Bloom foi também explorada. Por fim, cabe ainda dizer que o objeto de análise foi o livro didático *Àpis Mais* (2021) com ênfase nas atividades de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** currículo; BNCC; pedagogia e habilidade.

**Abstract:** This current work aims to propose a reflection on the Brazilian curriculum in the early years, specifically in the 5th year. For this purpose, a qualitative approach was adopted since it presents the technique of content analysis, as understood by Bardin (2011). Such an analysis approach is very relevant for this study that seeks to conduct a critical analysis of formal education documents, including the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), from a multidisciplinary perspective involving pedagogy and social science, in order to better understand the implications of this situation for the quality of education in the country. Since the region where the research was conducted was the state of Paraná, the study will also make a comparison with the official documents of this state, among which stands out the Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Considering the general objective of this research, the central object of the study chosen was the pedagogical gap in this school period (1st to 5th grade) in the state of Paraná, more specifically in the city of Londrina. Thus, the theoretical framework includes the guidance of Félix Guattari and Gilles Deleuze philosophers who explore assemblages, experimentation and interpretation in life. Taking into account the national theoretical repertoire on education, the portulacae of Paulo Freire were also used which aligns with the foreign philosophers. To provide an interesting counterpoint for the analysis, Bloom's Taxonomy was also explored. Finally, it should be mentioned that the object of analysis was the textbook 'Àpis Mais' (2021) with an emphasis on Portuguese language activities.

Key-words: curriculum; BNCC; pedagogy and skill.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Verbos da Taxonomia de Bloom - Domínio Cognitivo.....	48
Figura 2: Marco Legal do Censo Escolar.....	78
Figura 3: Instituições Responsáveis pelo Preenchimento - Censo Escolar.....	79
Figura 4: Etapa - Coleta Censo Escolar.....	79
Figura 5: Níveis de Alfabetismo.....	95
Figura 6: As classificações de analfabetismo no Brasil.....	97
Figura 7: Analfabetismo funcional.....	98
Figura 8: Rudimentar.....	99
Figura 9: Elementar.....	100
Figura 10: Intermediário.....	101
Figura 11: Proficiente.....	102
Figura 12: Estrutura da BNCC.....	120
Figura 13: Competências gerais da Educação Básica.....	121
Figura 14: Divisão macro da Educação Básica (BNCC).....	122
Figura 15: Divisão curricular da educação básica anos iniciais da BNCC – Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades.....	126
Figura 16: Alfa numérico para identificação das Habilidades da BNCC.....	127
Figura 17: Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental...	135
Figura 18: Índice de Desenvolvimento Humano.....	157
Figura 19: Escala do IDH.....	159
Figura 20: IDHM estado do Paraná.....	164
Figura 21: Ranking Nacional da educação (anos iniciais) – IBGE.....	167
Figura 22: Taxa IDEB nos Municípios Paranaenses - Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) - Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade - Mesorregião (399 Municípios).....	168
Figura 23: NORTE PIONEIRO PARANAENSE - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.....	200
Figura 24: REGIÃO NORTE PIONEIRO PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO.....	201
Figura 25: NORTE PIONEIRO PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade.....	202
Figura 26: CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE - MEDIA GERAL DO IDEB X MEDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.....	205
Figura 27: REGIÃO CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE: TAXA de ANALFABETISMO.....	206
Figura 28: CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade.....	207
Figura 29: REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.....	210
Figura 30: REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA - TAXA DE ANALFABETISMO.....	211
Figura 31: REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade.....	212
Figura 32: CENTRO ORIENTAL PARANAENSE: MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.....	216
Figura 33: CENTRO ORIENTAL PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO.....	217
Figura 34: CENTRO ORIENTAL PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO.....	218
Figura 35: CENTRO SUL PARANAENSE - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.....	221

Figura 36: CENTRO SUL PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO.....	222
Figura 37: NOROESTE PARANAENSE - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.....	227
Figura 38: NOROESTE PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade.....	230
Tabela 39: Norte Central PARANAENSE - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.....	234
Figura 40: NORTE CENTRAL PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO.....	236
Figura 41: NORTE CENTRAL PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade.....	238
Figura 42: OESTE PARANAENSE - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.....	240
Figura 43: OESTE PARANAENSE - TAXA de ANALFABETISMO.....	241
Figura 44: OESTE PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade.....	243
Figura 45: SUDESTE PARANAENSE - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.....	245
Figura 46: SUDESTE PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO.....	246
Figura 47: SUDESTE PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade....	246
Figura 48: SUDOESTE PARANAENSE – MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.....	250
Figura 49: SUDOESTE PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO.....	251
Figura 50: SUDOESTE PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade.	252
Figura 51.....	256
Figura 52: Organizador Curricular 2º ano – Geografia.....	257
Figura 53: Organizador Curricular 4º ano - Língua Portuguesa.....	258
Figura 54: Organizador Curricular 3º ano do Estado do Paraná – História.....	259
Figura 55: Organizador Curricular 3º ano das Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – História.....	259
Figura 56: Verbos da Taxonomia de Bloom - Domínio Cognitivo.....	271
Figura 57: A simulação como estratégia de ensino e aprendizagem.....	272
Figura 58: Simulação em saúde para ensino e avaliação - conceitos e práticas.....	274
Figura 59: PNLD - 5º ano - Língua Portuguesa (capa).....	277
Figura 60: PNLD - 5º ano - Língua Portuguesa.....	278
Figura 61: PNLD – 5º ano - Sumário Anual - Livro do professor.....	279
Figura 62: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa - Matriz Curricular (Livro do Professor)....	280
Figura 63: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa - Matriz Curricular 2 - Livro do Professor....	281
Figura 64: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa - Matriz Curricular 3 - Livro do Professor....	282
Figura 65: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa - Atividade para o Aluno - Livro do Professor.....	289
Figura 66: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa - Atividade para o Aluno - página 10.....	290
Figura 67: Livro do Professor - página 56.....	291
Figura 68: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa - Atividade para o Aluno.....	292
Figura 69: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa Orientação para o Professor - Livro do Professor - página 56.....	293
Figura 70: BNCC - Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades - 5º ANO.....	297
Figura 71: Linguagem, Objeto de Conhecimento e Habilidades – BNCC.....	300
Figura 72: Referencial Curricular do Paraná – Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem - 5º ANO.....	301

Figura 73: Referencial Curricular do Paraná Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem - 5º ANO.....	304
Figura 74: Alfa numérico do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).....	307
Figura 75: Quadro Orientador das Habilidades do Estado do Paraná (CREP).....	308
Figura 76: CREP - Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem, as Habilidades e Conteúdos - 5º ANO (Códigos).....	308
Figura 77: CREP - Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem, as Habilidades e Conteúdos - 5º ANO.....	312
Figura 78: Currículo Coleção Ápis Língua Portuguesa - 5º ANO - Componentes essenciais para a alfabetização e Currículo Estadual (Paraná).....	313
Figura 79: Currículo Coleção Ápis - Língua Portuguesa Componentes essenciais para a alfabetização e Currículo Estadual (Paraná) 5º ANO.....	315
Figura 80.....	318

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: O analfabetismo no Brasil.....	97
Gráfico 2: Analfabetismo funcional.....	98
Gráfico 3: Rudimentar.....	100
Gráfico 4: Elementar.....	101
Gráfico 5: Intermediário.....	102
Gráfico 6: Proficiente.....	103
Gráfico 7: IDHM Atlas do Desenvolvimento Humano - PNUD - <i>ranking</i> Brasil.....	160
Gráfico 8: IDHM - <i>Ranking</i> nacional.....	161
Gráfico 9: IDHM estado do Paraná.....	164
Gráfico 10: Área Territorial Paranaense - Quantidade de Municípios por Mesorregião.....	197
Gráfico 11: REGIÃO NORTE PIONEIRO PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB).....	198
Gráfico 12: NORTE PIONEIRO PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.....	199
Gráfico 13: CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE.....	202
Gráfico 14: CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.....	205
Gráfico 15: REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA - Distribuição por município (IDEB).....	208
Gráfico 16: REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.....	210
Gráfico 17: CENTRO ORIENTAL PARANAENSE - Distribuição por Município (IDEB).....	214
Gráfico 18: CENTRO ORIENTAL PARANAENSE: Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.....	216
Gráfico 19: CENTRO SUL PARANAENSE: Distribuição por Município (IDEB).....	219
Gráfico 20: CENTRO SUL PARANAENSE: Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.....	221
Gráfico 21: NOROESTE PARANAENSE - Distribuição por Município (IDEB).....	224
Gráfico 22: NOROESTE PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.....	226
Gráfico 23: NORTE CENTRAL PARANAENSE - Distribuição por Município (IDEB).....	232
Gráfico 24: NORTE CENTRAL PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.....	235
Gráfico 25: OESTE PARANAENSE - Distribuição por Município (IDEB).....	239
Gráfico 26: OESTE PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.....	241
Gráfico 27: SUDESTE PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.....	244
Gráfico 28: SUDOESTE PARANAENSE - Distribuição por Município (IDEB).....	248
Gráfico 29: SUDOESTE PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.....	250

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Objetivos e aspectos metodológicos.....	24
1.2 Breve apresentação dos aspectos teóricos do ensino e aprendizagem no Estado do Paraná a partir das Diretrizes Federais - BNCC e PCN.....	45
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	58
2.1 Retomada histórica, social e política da Educação Brasileira.....	58
2.2. Aspectos normativos nacionais: Conselho Nacional de Educação (CNE) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – Influência nas avaliações nacionais...73	
2.2.1 Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)....	83
2.3. O analfabetismo no Brasil.....	91
3. Currículo Brasileiro.....	107
3.1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	115
3.2. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	135
4. A substituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: Impactos e Desafios.....	141
4.1. Diferenças entre PCNs e BNCC.....	144
4.2. Análise dos desafios enfrentados pelas escolas na implementação da BNCC.....	149
5. A realidade da educação no Estado do Paraná.....	154
5.1. Analfabetismo no Estado do Paraná.....	155
5.1.2 O IDHM no Estado do Paraná.....	164
5.2. Currículo do Estado do Paraná – Diretrizes Estaduais e municipais.....	253
5.3. Planejamento didático e o Referencial Curricular Paranaense.....	263
6. Estratégias pedagógicas propostas na BNCC.....	266
6.1 Objeto de estudo: Coleção <i>Ápis Mais</i> .....	275
6.2 Proposta de Planejamento Didático.....	284
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	328
REFERÊNCIAS.....	338
ANEXOS.....	347
ANEXO1.....	347
ANEXO 2.....	356

## INTRODUÇÃO

Minha jornada de 23 anos como professora foi uma experiência rica e gratificante. Desde o momento em que decidi seguir esta carreira até hoje, a educação tem sido minha paixão e objetivo de vida. Ao longo dos anos, tive a oportunidade de influenciar a vida de inúmeros alunos, promovendo seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

No início da minha carreira, me deparei com um problema comum para novos professores. Adaptar-me ao ambiente escolar, edificar uma relação de confiança com os alunos e encontrar métodos de ensino eficazes foram alguns dos obstáculos que encontrei. Porém, com o tempo aprendi a importância da paciência, da flexibilidade e da busca constante pelo aperfeiçoamento profissional.

Ao longo desses anos, tive a oportunidade de ensinar em diferentes níveis educacionais, desde o jardim de infância até o ensino médio e superior. Cada nível traz desafios e recompensas únicas.

Durante a minha trajetória, tive a oportunidade de participar de programas de formação e desenvolvimento profissional. Essas experiências me permitiram estar sempre a par das novas tendências e metodologias de ensino, além de me conectar com outros profissionais da área bem como fazer trocas de experiências que são tão ricas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento individual. A troca e o aprendizado sempre foram contínuos e fundamentais para o meu crescimento como educadora.

Além disso, interagir com os alunos foi uma das partes mais gratificantes dessa jornada. Ver a luz nos olhos de um aluno quando ele finalmente entende um conceito mais amplo da aprendizagem dentro do seu nível intelectual, não tem preço. Acredito que a educação é mais do que transmitir conhecimento, é inspirar e motivar os alunos a alcançar todo o seu potencial.

A educação é uma carreira difícil, mas vale muito a pena. Continuarei me dedicando a esta profissão, sempre melhorando minhas habilidades e inspirando meus alunos a alcançar seus sonhos e objetivos, hoje como professora formadora e palestrante na área de currículo.

O interesse por esta pesquisa ocorreu diante das dúvidas que foram se solidificando ao longo da minha carreira como professora e diretora educacional em instituições de ensino estaduais, privadas e centros de apoio a pessoas com deficiência intelectual.

Percebi, que havia uma lacuna no conhecimento sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no sistema educacional. Embora houvessem diretrizes e políticas governamentais que visavam garantir a igualdade de oportunidades, ainda existiam muitas dúvidas e desafios práticos a serem enfrentados, principalmente quando olhávamos para o currículo brasileiro.

Ao longo dos anos, testemunhei o esforço de educadores e gestores para adaptar as práticas pedagógicas e criar ambientes inclusivos. No entanto, muitas vezes faltava embasamento teórico e conhecimento específico sobre as necessidades e potencialidades desses alunos, afinal, que alunos eram esses que dependiam de uma prática pedagógica tão diferente?

Foi então que decidi me aprofundar nesse tema e buscar respostas para as perguntas que me assombravam. Quais eram as melhores estratégias de ensino para promover a inclusão de pessoas com deficiência intelectual? Como poderíamos garantir que esses alunos tivessem acesso a uma educação de qualidade, que respeitasse suas individualidades e estimulasse seus desenvolvimentos plenos?

Ao iniciar minha vida acadêmica, busquei, durante o mestrado, referências teóricas e estudos acadêmicos que abordassem a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. Descobri na ocasião que existiam diferentes abordagens e modelos educacionais, cada um com suas vantagens, desvantagens e desafios.

Percebi também a importância de ouvir as vozes das próprias pessoas com deficiência intelectual, suas famílias e profissionais que atuavam nessa área, suas experiências e perspectivas eram fundamentais para compreender as necessidades específicas e construir práticas inclusivas e efetivas.

Ao longo dessa jornada de pesquisa, realizei entrevistas, fiz observações em sala de aula e analisei documentos para coletar dados e informações relevantes. Meu objetivo era contribuir para o avanço do conhecimento nessa área e fornecer subsídios para educadores e gestores que desejavam promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Sempre estive ciente dos desafios que iria enfrentar ao longo desse processo, mas me mantive motivada neste percurso, pela possibilidade de fazer a diferença na vida de tantas pessoas. Sempre acreditei que, juntos, poderíamos construir uma sociedade mais inclusiva e justa, na qual todas as pessoas tivessem acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades e limitações.

Durante esse processo, eu me sentia incomodada com diversos aspectos relacionados a pedagogia e suas práticas na sala de aula. Era frustrante ver professores insatisfeitos, sem motivação para continuar aprendendo e com dificuldade em desenvolver aulas que pudessem atender a todos os alunos, sem distinção.

Faltava uma abordagem que estimulasse a reflexão e a investigação por parte dos professores, assim como a diversificação de estratégias para ensinar com maior qualidade. Havia uma clara deficiência nos conhecimentos específicos das disciplinas, o que resultava em uma aprendizagem superficial e desinteressante para todos os alunos, especialmente para aqueles que estavam no processo de inclusão no ensino regular.

Diante de tal situação, senti a necessidade de expandir e adquirir um conhecimento mais aprofundado, de investigar a questão da deficiência intelectual no ensino regular, especificamente através dos depoimentos de professoras da rede municipal de ensino do município de Londrina (estado do Paraná), cidade que residiu a pesquisa.

Com tantas preocupações e dúvidas, fui buscar o mestrado em 2007, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, finalizando minha pesquisa, na referida instituição em 2009. Mas, como na pesquisa todo ponto final é apenas o início para um novo parágrafo nesse momento fui acometida por várias perguntas: Como abordar a inclusão no ensino regular sem considerar seu contexto histórico? Seria possível fazer isso sem apresentar as etapas do conhecimento sobre a educação especial e os diferentes interesses nessa área? Os conceitos envolvidos foram devidamente articulados? Qual foi o papel do pedagogo na história da educação especial e da deficiência intelectual? Por que é tão difícil atualmente articular os métodos de ensino para adaptá-los? Como está a inclusão de crianças com deficiência intelectual no ensino regular hoje em dia? Os professores estão realmente focados na inclusão? Qual é a situação desses alunos nas escolas regulares atualmente?

Muitas perguntas na ocasião foram respondidas durante o estudo e muitas outras permaneceram sem resposta. Mesmo porque, havia uma limitação curricular no Brasil, que impactava no tema pesquisado. Um currículo restrito aos estímulos de habilidades, que pudesse considerar a subjetividade humana. Em qual organização macro poderia eu, me pautar, tendo a crença, que um dos principais problemas do currículo brasileiro era e ainda é, a sua falta de relevância para a vida dos alunos? Muitas vezes, o currículo é desvinculado da realidade dos alunos, tornando o aprendizado uma tarefa árdua e sem sentido. Por exemplo: muitos alunos de comunidades rurais são obrigados a aprender conteúdos que não têm nenhuma aplicação prática em suas vidas, enquanto os conhecimentos e habilidades que eles possuem são ignorados.

Hoje, passados 14 anos, da elaboração da dissertação, tenho claramente a percepção de que o problema de ensinar e aprender no Brasil, não se limitava às pessoas com deficiência intelectual apenas, mas sim, a todos que de alguma forma ou por algum motivo não aprendem diante da estrutura curricular vigente.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é uma reflexão sobre o currículo brasileiro<sup>1</sup>, com base nas ideias de Paulo Freire e no reconhecimento de saberes. Não pretendemos generalizar o fracasso da educação brasileira e a lacuna educacional nos territórios, mas sim confrontar a realidade do brasileiro comum.

Freire (2002), argumentava que a educação deveria ser um processo de conscientização, no qual os alunos são incentivados a pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor. Isso significa que o currículo deve ser relevante para a vida dos alunos, levando em consideração suas experiências e conhecimentos prévios.

O que deixa muito bem claro a necessidade da perspectiva do respeito à subjetividade humana, não apenas na esfera educacional, mas sobretudo nos âmbitos sociais e nacionais. Aqui entra a noção de *reconhecimento e saberes* que propõe uma abordagem, que valoriza os conhecimentos e experiências dos alunos. Isso significa que a sociedade, deve ser flexível e

---

<sup>1</sup>Paulo Freire, um dos mais influentes pensadores da educação do século XX, defendia uma educação voltada para a conscientização e a transformação social, ele acreditava que a educação deveria ser um processo dialógico, no qual os alunos são incentivados a pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor. O reconhecimento e saberes, por outro lado, refere-se à valorização dos conhecimentos e experiências dos alunos, que muitas vezes são ignorados ou desvalorizados no currículo tradicional. Conferir Freire (1970).

adaptável, capaz de incorporar os saberes dos alunos e de se ajustar às suas necessidades e realidades como um todo.

Freire (1970) nos convida ainda a refletir sobre nossa postura como educadores diante dos saberes de experiência e dos saberes socialmente construídos nas relações culturais e históricas dos educandos. Ele argumenta que não devemos hierarquizar os saberes, mas reconhecer a importância e validade de cada um deles. Ao afirmar que não há saber mais ou saber menos, mas sim saberes diferentes, o autor nos instiga a valorizar e incorporar os conhecimentos e vivências dos educandos em nosso processo educativo, promovendo uma educação emancipadora.

Em suma, a reflexão sobre o currículo brasileiro, a partir de Paulo Freire e o reconhecimento de saberes, nos leva a questionar a relevância e a eficácia do currículo atual. Não pretendemos generalizar o fracasso da educação brasileira, mas sim confrontar a realidade do brasileiro comum. Acreditamos que uma educação verdadeiramente transformadora deve ser relevante para a vida, valorizando seus conhecimentos e o exercício de pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor de maneira que o social e o pedagógico operam na educação e na vida prática de maneira confluyente.

Ao longo dos anos, por meio de experiências curriculares vividas, tanto no Brasil quanto no exterior, pude vivenciar diversas versões curriculares, para atender necessidades emergenciais.

Como consultora da UNESCO, pude participar de trabalhos delicados, em escolas, com ampla vulnerabilidade social, inclusive em regiões afetadas por desastres naturais, como no Haiti. Essas experiências me levaram a compreender, com base nas obras de Paulo Freire, Deleuze e Guattari – referenciais que destacam o fator da subjetividade nessa pesquisa –, a importância de adotar uma abordagem realista ao analisar a localidade e as reais possibilidades de transformação, melhoria e respeito em relação a algo ou alguém.

Através dessas vivências, pude constatar a necessidade de considerar a realidade local e as condições específicas ao planejar e implementar intervenções educacionais.

As palavras de Freire em suas inúmeras obras ressoaram em mim, reforçando a importância de uma abordagem sensível e contextualizada, que leve em conta as particularidades e desafios enfrentados pelas comunidades e indivíduos envolvidos.

Essa compreensão de mundo, me impulsionou a buscar uma perspectiva realista e comprometida com a transformação social, reconhecendo a importância de respeitar e valorizar as pessoas nos contextos em que atuo. Acredito, que somente através de uma análise cuidadosa e sensível das necessidades e possibilidades reais dos territórios, é possível promover mudanças significativas e efetivas.

A abordagem realista e respeitosa ao tentar transformar, algo, é ponto chave, que orienta o meu trabalho e o meu compromisso com a educação e a transformação social.

Dessa maneira, a presente tese é uma reflexão sobre a realidade do povo brasileiro além dos muros escolares, com ênfase na educação, como ponto inicial para uma mudança social no Brasil. O ponto de partida para tal estudo é a análise da situação educacional no estado do Paraná, buscando compreender os desafios e oportunidades presentes nesse contexto.

Através dessa análise, pretendo identificar as principais questões que afetam a qualidade da educação no município, como a falta de recursos, a desigualdade de acesso e a formação dos professores. Além disso, serão exploradas as iniciativas e políticas públicas que têm sido implementadas para promover melhorias na educação, bem como os resultados alcançados até o momento. A partir dessas reflexões, busquei contribuir para o debate sobre a importância da educação como agente de transformação social no Brasil.

De maneira que a análise do contexto municipal paranaense tem como objetivo estudar a qualidade da educação e identificar possíveis contribuições que possam fornecer *insights* e recomendações para outras regiões do país que enfrentam desafios semelhantes nas áreas da educação, renda e saúde.

Busca-se, a partir dessas reflexões, contribuir para o debate sobre a importância da educação como agente de transformação social no Brasil. Além disso, pretende-se chamar a atenção dos responsáveis pelas políticas sociais para a importância da dimensão espacial na intervenção pública voltada para a promoção da integração social.

Dessa forma, este estudo visa contribuir para o entendimento das desigualdades sociais e espaciais presentes no Estado do Paraná, Brasil, e até mesmo nas Américas. Através da análise do contexto municipal paranaense, espera-se fornecer recomendações que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação e para a redução das desigualdades socioespaciais em outras regiões do Brasil.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar informações relacionadas ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), estabelecendo um paralelo entre o Brasil e os municípios paranaenses. Além disso, serão considerados dados de avaliações educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, Prova Paraná, entre outros. Essas informações serão divididas por mesorregião do Estado do Paraná.

Ao longo da pesquisa, será evidente que, dentro das 10 mesorregiões que compõem o Estado, os índices de renda, educação e qualidade de vida, embora apresentem médias consideráveis e benéficas em uma avaliação macro, escondem uma população que vive em extrema pobreza, com falta de saneamento básico, acesso limitado à alimentação, desemprego e, foco principal da pesquisa, falta de acesso à educação de qualidade e altos índices de analfabetismo.

Além disso, este estudo tem o intuito de realizar uma interpretação sobre os diferentes graus de acesso dos mais pobres às políticas públicas, o que não é um tema trivial e tem sido objeto de um complexo debate acadêmico. Assim como no debate sobre a questão educacional, o acesso dos mais pobres aos serviços públicos é visto como sendo influenciado predominantemente por aspectos individuais da população, fatores relacionados à dinâmica político-eleitoral, aspectos associados à lógica organizacional do setor público em função da atuação de movimentos sociais ou associações civis, ou ainda, como resultado de elementos relacionados à segregação residencial, entre outros aspectos.

Os estudos sobre os determinantes da educação no Brasil têm se baseado no desempenho em testes ou no rendimento escolar, considerados como medidas de sucesso ou fracasso na progressão dos alunos ao longo das séries escolares. A maior parte da literatura existente aborda os determinantes da educação a partir de três categorias de fatores: os atributos dos alunos e suas famílias, o contexto socioeconômico das escolas e as características que tornam algumas escolas mais eficazes do que outras. Em um estudo realizado por Ribeiro e Kaztman (2008), “A Cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina” destacamos que:

No que diz respeito aos atributos dos alunos e suas famílias, diversos estudos têm analisado a influência de variáveis como nível socioeconômico, escolaridade dos pais, acesso a recursos educacionais, entre outros. Já em relação ao contexto socioeconômico das escolas, tem-se investigado como fatores como o nível de pobreza da comunidade, a infraestrutura escolar e a disponibilidade de recursos afetam o desempenho dos alunos. Por fim, no que se refere às características das escolas, estudos têm buscado identificar quais práticas pedagógicas, gestão

escolar e clima escolar são associados a um melhor desempenho dos estudantes. Essas análises têm contribuído para uma melhor compreensão dos determinantes da educação no Brasil e podem fornecer subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas, visando a redução das desigualdades e o aumento da qualidade da educação (RIBEIRO e KAZTMAN, 2008, p. 92).

Neste trabalho interessa analisar de forma especial as práticas e políticas públicas educacionais em um contraponto Brasil e Paraná, podem impactar tanto a permanência quanto o aprendizado de seus alunos.

Ainda no livro “A Cidade contra a Escola, segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina” (2008), os autores destacam que:

A linha de pesquisa que estuda esses efeitos recebe o nome de efeito-escola. Há uma grande literatura internacional sobre o tema, com poucas e recentes contribuições brasileiras. Isto porque, ainda são muito prevalentes entre nós, principalmente nos extremos do espectro ideológico, as análises que aceitam o diagnóstico de que ‘escola não faz diferença’. Nesta visão pessimista, a escola seria ou reprodutora das desigualdades sociais ou o reflexo das forças excludentes do mercado (RIBEIRO E KAZTMAN, 2008, p. 112).

A qualidade das instituições públicas municipais de educação está intrinsecamente ligada à informação e ao controle social. Esses mecanismos desempenham um papel fundamental na transmissão de normas e informações aos indivíduos, juntamente com a estrutura objetiva de oportunidades. Essa combinação pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as pessoas possam exercer seus direitos e ter acesso a uma educação de qualidade.

O objetivo desta pesquisa é traçar um paralelo entre as políticas públicas vigentes e a história da educação, analisando seus impactos até os dias atuais, na rede municipal de ensino do Estado do Paraná, anos iniciais (1º ao 5º ano).

Pretende-se investigar como as políticas educacionais têm evoluído ao longo do tempo e como têm sido implementadas nos municípios, considerando os aspectos relacionados à informação, controle social e qualidade das instituições públicas de educação.

Ao compreender a trajetória das políticas públicas de educação e seus efeitos, busca-se identificar os desafios e as oportunidades para a promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade. A partir dessas análises, espera-se fornecer *insights* e recomendações que possam contribuir para a melhoria da educação nos municípios e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## 1.1 Objetivos e Aspectos Metodológicos

Tendo em vista o objetivo mencionado anteriormente de propor uma reflexão sobre o currículo brasileiro nos anos iniciais a referida pesquisa possui uma abordagem técnica, sobre a investigação científica como uma atividade de geração de saberes para a interpretação do fenômeno da educação e das ciências sociais. Para isso, começa respondendo à pergunta: *o que é pesquisa?* Ao mesmo tempo em que continua situando a pesquisa em educação e ciências sociais – como ciências humanas irmãs. Introduce o conceito de metodologia de pesquisa como direcionamento para a geração de saberes multidisciplinar, sob a abordagem qualitativa de pesquisa, considerando sua relevância social e científica.

A obra *Análise de Conteúdo* de Bardin, publicada em 1977, descreve a história da análise de conteúdo como uma abordagem de pesquisa. Neste texto inédito, exploraremos essa história e a importância dessa metodologia para a produção de conhecimento.

A análise de conteúdo é uma técnica que visa compreender e interpretar o significado dos dados textuais, sejam eles escritos, orais ou visuais. Ela surgiu no campo das ciências sociais e humanas, como uma resposta à necessidade de analisar e interpretar grandes volumes de dados qualitativos.

Ao longo dos anos, a análise de conteúdo evoluiu e se diversificou, adaptando-se às diferentes áreas de estudo e às demandas de pesquisa. Bardin (1977) descreve em sua obra os principais marcos históricos dessa evolução, desde os primeiros estudos pioneiros até as abordagens mais contemporâneas.

A análise de conteúdo se tornou uma ferramenta fundamental para a produção de conhecimento em diversas áreas, como psicologia, sociologia, comunicação, educação, entre outras. Ela permite explorar e compreender os significados presentes nos dados, revelando padrões, temas e categorias emergentes.

Além disso, a análise de conteúdo oferece uma abordagem sistemática e rigorosa, que permite a replicabilidade dos estudos e a validade dos resultados. Ela envolve etapas como a codificação, categorização e interpretação dos dados, garantindo uma análise consistente e confiável.

A obra de Bardin é uma referência importante para pesquisadores que desejam utilizar a análise de conteúdo em suas investigações. Ela oferece orientações teóricas e práticas, além de exemplos e estudos de caso, que auxiliam na compreensão e aplicação dessa metodologia.

Em suma, a análise de conteúdo desempenha um papel fundamental na pesquisa científica, permitindo a compreensão aprofundada dos dados e contribuindo para a produção de conhecimento significativo.

Na obra *Análise de Conteúdo* Bardin (1977), apresenta uma exposição histórica sobre a análise de conteúdo. Ele afirma que:

Descrever a história da « análise de conteúdo », é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise das comunicações; é seguir passo a passo, o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos, apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo: é observar *a posteriori* os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século. Mas também, é pôr em questão as suas condições de aparecimento e de extensão em diversos sectores das ciências humanas, e tentar clarificar as relações que a análise de conteúdo mantém ou não, com disciplinas vizinhas pelo seu objectivo ou pelos seus métodos (BARDIN, 1977, p. 13).

Como exposto anteriormente, no livro *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin (1977), o autor aborda a pesquisa qualitativa e apresenta a técnica de análise de conteúdo, como uma abordagem para compreender e interpretar dados qualitativos, sobre pesquisa qualitativa a partir de análise documental, de forma que a análise de conteúdo como um método sistemático e objetivo para analisar o que foi dito ou escrito em um determinado contexto de pesquisa, é utilizado, como uma ferramenta para extrair significados e construir concepções das análises realizadas a partir dos documentos propostos na referida pesquisa. O autor explora ainda as diferentes etapas do processo de análise de conteúdo, incluindo a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Bardin (1977) destaca ainda a relevância da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa, especialmente na análise de documentos, como entrevistas, textos, discursos, entre outros. Ele fornece orientações e exemplos práticos para a aplicação da técnica de análise de conteúdo, auxiliando os pesquisadores a interpretar e compreender os dados qualitativos de forma sistemática e rigorosa, como será exposto adiante.

Apesar da análise de conteúdo ser uma técnica amplamente utilizada nas ciências sociais para examinar e interpretar dados qualitativos, seu desenvolvimento e aplicação não ocorreram de forma uniforme em todas as áreas do conhecimento. Nos Estados Unidos, durante

as décadas de 1940 e 1950, os departamentos de ciências políticas desempenharam um papel de destaque no desenvolvimento da análise de conteúdo, especialmente no que diz respeito à simbólica política. Neste ensaio, discutiremos a sistematização das regras e o interesse crescente pela simbólica política nesse período, conforme descrito por Bardin (1977).

Durante a Segunda Guerra Mundial, os problemas levantados pela guerra e suas consequências acentuaram a necessidade de uma análise mais aprofundada dos discursos políticos e das mensagens simbólicas transmitidas pelos líderes e instituições. Os cientistas políticos perceberam que a análise de conteúdo poderia fornecer *insights* valiosos sobre as estratégias de comunicação utilizadas pelos atores políticos e suas repercussões na opinião pública.

Nesse contexto, a sistematização das regras da análise de conteúdo tornou-se uma prioridade para os pesquisadores. A fim de garantir a validade e a confiabilidade dos resultados, foram estabelecidos critérios claros para a seleção e codificação das unidades de análise. Essas regras incluíam a definição precisa das categorias de análise, a elaboração de um plano de amostragem representativo e a adoção de técnicas de codificação consistentes.

Além disso, o interesse pela simbólica política cresceu significativamente nesse período. Os cientistas políticos perceberam que as mensagens políticas não se limitavam apenas ao seu conteúdo explícito, mas também continham símbolos e metáforas que desempenhavam um papel crucial na formação da opinião pública. A análise de conteúdo permitiu a identificação e interpretação desses elementos simbólicos, revelando as estratégias retóricas utilizadas pelos políticos para influenciar a percepção do público.

Um exemplo notável e bastante conhecido desse interesse pela simbólica política foi o estudo de Harold Lasswell sobre a propaganda nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Lasswell analisou os discursos de Adolf Hitler e seus seguidores, identificando os símbolos e as emoções evocadas por suas palavras. Ele demonstrou como a propaganda nazista explorava o medo, a esperança e o orgulho nacional para manipular a opinião pública e obter apoio para suas políticas.

Em suma, durante as décadas de 1940 e 1950, os departamentos de ciências políticas nos Estados Unidos desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento da análise de conteúdo, especialmente no que diz respeito a simbologia política. A sistematização das regras e o interesse crescente pela interpretação dos símbolos políticos permitiram uma compreensão

mais profunda das estratégias de comunicação utilizadas pelos atores políticos e suas implicações na opinião pública. Essa abordagem analítica continua a ser relevante até os dias de hoje, fornecendo *insights* valiosos para a compreensão dos discursos políticos e sua influência na sociedade, como o presente trabalho propõe um olhar crítico para os documentos oficiais das políticas públicas da educação brasileira tal aporte teórico foi de grande valia para a reflexão aqui desenvolvida.

As hipóteses da pesquisa qualitativa de Bardin (1977) são baseadas em uma abordagem interpretativa e exploratória, buscando compreender e descrever fenômenos sociais complexos. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que busca testar hipóteses pré-determinadas, a pesquisa qualitativa permite a emergência de hipóteses ao longo do processo de coleta e análise de dados, o que nos é muito valioso.

Algumas hipóteses comuns na pesquisa qualitativa de Bardin (1977) podem incluir:

1. A Hipótese de Compreensão: a análise de conteúdo permite uma compreensão mais profunda dos significados e interpretações dos participantes em relação ao fenômeno estudado.

Neste estudo inédito, iremos abordar a análise documental da educação brasileira, estabelecendo um contraponto entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nosso objetivo é realizar uma análise crítica sobre a escolarização de alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que enfrentam dificuldades de aprendizagem e muitas vezes não são alfabetizados adequadamente.

Ao explorar essa temática, buscaremos compreender o impacto social que essas dificuldades de aprendizagem têm sobre esses alunos. Pretendemos investigar como as políticas educacionais, representadas pelos PCNs e pela BNCC, influenciam o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, bem como as consequências sociais que podem surgir a partir dessa realidade.

Utilizando a técnica de análise de conteúdo, examinaremos documentos oficiais, como diretrizes curriculares e programas educacionais, a fim de identificar lacunas, contradições e desafios presentes na educação brasileira. Além disso, buscaremos compreender as percepções e experiências dos professores, gestores escolares e alunos envolvidos nesse contexto.

Esperamos que este estudo contribua para uma reflexão crítica sobre a educação brasileira, destacando a importância de uma abordagem mais abrangente e inclusiva para garantir o pleno desenvolvimento dos alunos e a redução das desigualdades educacionais.

2. Hipótese de Descoberta: a análise de conteúdo pode revelar padrões, temas e categorias emergentes que não foram previamente identificados na literatura ou teorias existentes. Neste estudo inédito, iremos aplicar essa hipótese para analisar as políticas públicas da educação brasileira.

Uma categoria emergente que será explorada é a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o motivo pelo qual se tornaram uma política educacional. Investigaremos os padrões presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o motivo pelo qual ela se tornou uma política educacional obrigatória. Além disso, analisaremos os prós e contras de ambas as políticas na educação brasileira.

Ao examinar essas políticas, buscaremos compreender o reflexo delas para os alunos da educação básica. Quais são os impactos dessas políticas no ensino e aprendizagem dos alunos? Como elas influenciam a formação dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades essenciais?

Por meio da análise de conteúdo, iremos explorar documentos, estudos e pesquisas relacionadas às políticas educacionais, a fim de identificar novos *insights* e compreender melhor as implicações dessas políticas para a educação brasileira.

Esperamos que este estudo contribua para uma análise crítica das políticas educacionais no Brasil, destacando tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados, e fornecendo subsídios para aprimorar a qualidade da educação básica e promover um ensino mais inclusivo e efetivo para todos os alunos.

3. Hipótese de Contextualização: a análise de conteúdo permite a compreensão do contexto social, cultural e histórico em que o fenômeno ocorre, contribuindo para uma análise mais abrangente e contextualizada.

A hipótese de contextualização é essencial para a análise de conteúdo, pois permite compreender o contexto social, cultural e histórico em que o fenômeno ocorreu, contribuindo para uma análise mais abrangente e contextualizada. De maneira que neste estudo, iremos

aplicar essa hipótese para investigar a história da educação no Brasil e identificar as principais fragilidades que impedem a promoção de uma aprendizagem efetiva para todos os estudantes.

Vamos começar examinando como a educação teve início no Brasil e como evoluiu ao longo dos anos. Identificaremos os principais desafios e obstáculos enfrentados ao longo desse processo, que contribuíram para a persistência de problemas sérios, como o analfabetismo e a evasão escolar a curto prazo.

Ao analisar o contexto histórico, social e cultural, buscaremos compreender as políticas educacionais implementadas, as desigualdades socioeconômicas, a falta de investimento adequado na educação, a formação e valorização dos professores, entre outros fatores que influenciam a qualidade do ensino.

Por meio da análise de conteúdo, examinaremos documentos históricos, pesquisas acadêmicas e estudos relevantes para identificar as raízes desses problemas e compreender como eles persistem até os dias atuais.

4. Hipótese de Interação: a análise de conteúdo pode revelar as interações e relações entre diferentes atores e elementos envolvidos no fenômeno estudado, fornecendo *insights* sobre dinâmicas sociais complexas.

Nesta tese, nosso objetivo é realizar uma discussão entre os documentos citados a partir da legislação federal, a fim de realizar uma análise atual da educação básica de alunos do 1º ao 5º ano do ensino regular no Estado do Paraná.

Nosso foco será compreender por que, mesmo com altos índices de excelência apresentados nas avaliações estaduais e federais, o Estado do Paraná concentra um número exorbitante de alunos com defasagens pedagógicas e graves limitações no processo de alfabetização.

Por meio da análise de conteúdo, examinaremos os documentos legais, como leis, diretrizes e programas educacionais, para compreender as políticas e diretrizes que estão sendo implementadas no Estado do Paraná.

Esperamos que esta pesquisa contribua para uma compreensão mais aprofundada das questões educacionais no Estado do Paraná, identificando possíveis lacunas e desafios que precisam ser abordados para melhorar a qualidade da educação básica. Além disso, esperamos

fornecer *insights* relevantes para a formulação de políticas e práticas educacionais mais efetivas, visando reduzir as defasagens pedagógicas e promover uma alfabetização adequada para todos os alunos.

É importante ressaltar que as hipóteses na pesquisa qualitativa não são formuladas de maneira rígida e pré-determinada, mas sim surgem e evoluem ao longo do processo de pesquisa, permitindo uma abordagem flexível e adaptativa.

Sobre o rigor e a descoberta Bardin (1977) afirma que:

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não « à ilusão da transparência» dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente «tornar-se desconfiado» relativamente dos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do «construído», rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder aprender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projecção da sua própria subjetividade.

Esta atitude de «vigilância crítica», exige o rodeio metodológico e o emprego de «técnicas de ruptura» e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objecto de análise. É ainda dizer não «à leitura simples do real» sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório, de hipóteses, definir planos, experimentais ou de investigação, a fim de despistar as primeiras impressões, como diria P. H. Lazarsfeld. Isto, sem que se caia na armadilha (do jogo): construir por construir, aplicar a técnica para se afirmar de boa consciência, sucumbir a magia dos instrumentos metodológicos, esquecendo a razão do seu uso.

Com efeito, da necessidade pertinente do utensílio, a justificação de prestígio do instrumento - *gadget*, medeia apenas um passo... Daí esta «falsa segurança dos números», que P. Bourdieu estigmatiza a propósito das estatísticas.

No entanto, desde que se começou a lidar com as comunicações, que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p. 28 - 29).

A pesquisa em questão foi conduzida com a preocupação de evitar o que Bardin (1977) chama de compreensão espontânea dos dados disponíveis em nossas mãos, que consistiam em documentos públicos federais e estaduais da educação brasileira e paranaense. Em vez disso, adotamos uma postura de vigilância crítica diante desses mesmos dados, buscando atribuir-lhes significados por meio de inferências.

Essa abordagem nos permitiu analisar os documentos de forma mais aprofundada, questionando suas intenções, contextos e possíveis lacunas. Ao atribuir significados aos dados, fomos capazes de identificar padrões, tendências e relações entre os elementos presentes nos documentos. De maneira a evitar uma interpretação superficial ao passo que buscamos uma compreensão mais crítica e reflexiva dos dados, essa atitude de vigilância crítica nos permitiu

ir além do que estava explícito nos documentos, explorando as entrelinhas e inferindo significados implícitos.

Ao adotar essa abordagem, esperamos contribuir para uma análise mais abrangente e contextualizada da educação brasileira e paranaense, fornecendo *insights* relevantes para mais do que a formulação de políticas educacionais mais efetivas de uma prática pedagógica mais possível e, sobretudo, mais humana.

Tal proposta de análise é muito pertinente para o presente estudo que busca realizar uma análise crítica de documentos formais da educação, dentre eles: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir de uma perspectiva multidisciplinar, envolvendo pedagogia e ciências sociais, para melhor compreender as implicações dessa situação para a qualidade da educação no país<sup>2</sup>. O estudo fará ainda um contraponto com os documentos oficiais do estado do Paraná, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).

A abordagem qualitativa é amplamente utilizada no campo das ciências humanas tendo sido aplicada em estudos sociológicos, antropológicos e educacionais bem como outras áreas das ciências humanas, devido à sua notável capacidade de explorar e compreender fenômenos complexos e subjetivos.

A metodologia qualitativa permite uma análise aprofundada das narrativas e das experiências dos envolvidos, possibilitando identificar lacunas, contradições e potencialidades na implementação dos currículos. Além disso, essa abordagem permite explorar as implicações das políticas educacionais nos contextos locais, considerando as particularidades das escolas, dos professores e dos estudantes.

O surgimento da metodologia qualitativa remonta ao início do século XX, com o desenvolvimento das ciências sociais e humanas. No entanto, é importante ressaltar que a pesquisa qualitativa não tem uma data específica de origem, pois evoluiu ao longo do tempo e foi influenciada por diferentes correntes teóricas e abordagens metodológicas.

---

<sup>2</sup> A validação do saber científico e sua autenticação por meio da Análise de Conteúdo requer uma assimilação e compreensão dessas etapas em uma abordagem sistemática por parte do pesquisador. Portanto, estudos que abordam a reflexão sobre a produção de conhecimento a respeito da percepção dos indivíduos tornam-se extremamente relevantes para pesquisadores que desejam se envolver nessa técnica de análise de conteúdo e aplicá-la em suas investigações.

No campo da sociologia, por exemplo, a pesquisa qualitativa ganhou destaque com o trabalho pioneiro de sociólogos como Max Weber e Émile Durkheim, que buscavam compreender os significados e as interações sociais por meio de observação e análise detalhada (DIAS, 2005).

Na antropologia, a pesquisa qualitativa também desempenhou um papel fundamental, aqui destaco os antropólogos Bronisław Malinowski e Margaret Mead, que realizaram estudos etnográficos imersivos e participantes para compreender as culturas e sociedades humanas.

Ao longo do tempo, a metodologia qualitativa foi se desenvolvendo e se diversificando, incorporando diferentes abordagens, nas áreas da linguística, fenomenologia, etnografia, análise do discurso, dentre tantas outras. Essas abordagens enfatizam a compreensão dos significados, das experiências e das perspectivas dos indivíduos e grupos envolvidos no objeto de estudo. Sua flexibilidade e capacidade de explorar fenômenos complexos e subjetivos a tornam uma abordagem valiosa para compreender a diversidade e a complexidade da experiência humana.

Por isso mesmo a abordagem qualitativa é tão propícia a um estudo da pedagogia; uma vez que a educação é, por essência uma experiência humana complexa graças às suas ricas variedades e subjetividades, como nos lembrou a pouco Freire (2002). Sendo assim na presente pesquisa optei pelo viés qualitativo o que em muito auxiliou a compreender melhor o problema central dessa tese de doutorado: como o planejamento pedagógico do professor, utilizando as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018) e Diretrizes pedagógicas do Estado do Paraná, de forma analítica, pode ou não ser efetivo para promover o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais, levando em consideração sua idade cronológica, contribuindo para a melhoria da defasagem pedagógica a alunos do Fundamental I (1º ao 5º ano) no Estado do Paraná.

Dessa maneira, dentro do grande objetivo de se analisar o currículo brasileiro nos anos iniciais escolhi como objeto central de estudo a defasagem pedagógica nesse período escolar (1º ao 5º ano) no Estado do Paraná. Esse fenômeno refere-se à situação em que as crianças apresentam um nível de aprendizado abaixo do esperado para a sua série ou idade. O objetivo da pesquisa é analisar estratégias e políticas públicas que possam contribuir para a recomposição curricular e a recuperação da aprendizagem, visando superar as defasagens e

promover um desenvolvimento educacional mais adequado para as crianças nessa faixa etária, por isso uma metodologia qualitativa se fez tão vital.

Foi realizada uma investigação sobre as falhas nas políticas públicas educacionais e o efeito do aprendizado na educação básica, analisando documentos e seu impacto no processo de ensino nessa fase educacional. Levando em consideração a situação em que os alunos demonstram um nível de aprendizado abaixo do esperado para sua série ou idade.

As políticas públicas educacionais desempenham um papel crucial na garantia de uma educação de qualidade para todos os estudantes. No entanto, é essencial examinar as possíveis falhas existentes nessas políticas, especialmente no que se refere ao currículo educacional brasileiro. Neste ensaio, iremos investigar as deficiências nas políticas públicas educacionais e o impacto da aprendizagem na educação básica, especificamente nos primeiros anos (1º ao 5º ano), onde um número expressivo de alunos enfrenta defasagem pedagógica.

As falhas nas políticas públicas educacionais podem ser identificadas em diferentes aspectos. Primeiramente, é necessário analisar os documentos de pesquisa para compreender as lacunas existentes. Nesse contexto, esta pesquisa examinará documentos de órgãos governamentais, estudos acadêmicos e pesquisas realizadas por especialistas na área da educação, a fim de proporcionar ao leitor uma compreensão dos impactos históricos da sociedade como um todo e seu reflexo na educação atual.

Compreender a história é de suma importância para identificar os mecanismos obsoletos que surgiram no processo educacional brasileiro. Um exemplo disso é a crise econômica de 1929, também conhecida como Grande Depressão, que teve um impacto significativo no sistema educacional da época, especialmente no Brasil, que dependia fortemente da exportação de café.

A crise econômica cafeeira, iniciada na década de 1920, foi agravada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929. A queda drástica nos preços do café resultou na diminuição das receitas de exportação e na redução dos investimentos no setor. Conseqüentemente, ocorreu uma redução na arrecadação de impostos, o que teve um impacto direto no financiamento da educação.

Diante da necessidade premente de suprir a demanda por mão de obra qualificada para atender às exigências da indústria em expansão, observou-se uma intensificação na valorização da formação técnica e profissionalizante. Nesse contexto, foram estabelecidas instituições de ensino voltadas especificamente para o desenvolvimento dessas habilidades, ao passo que o ensino tradicional, fundamentado nas humanidades, frequentemente foi relegado a um segundo plano.

Além disso, a urbanização acelerada resultante da industrialização trouxe desafios adicionais para o sistema educacional. A falta de infraestrutura adequada nas áreas urbanas, como escolas e professores em número suficiente, dificultou o acesso à educação para muitos. A migração em massa do campo para a cidade também levou ao aumento da demanda por educação, o que sobrecarregou ainda mais o sistema.

Os impactos sociais da crise na educação foram significativos. A falta de investimentos adequados resultou em escolas precárias, falta de materiais didáticos e baixos salários para os professores. Isso levou a uma queda na qualidade da educação e a uma maior desigualdade de oportunidades educacionais entre as classes sociais.

Uma das lacunas identificadas é a falta de um currículo adequado e alinhado com as necessidades dos alunos de forma humanizada. Muitas vezes, o currículo educacional brasileiro não é suficientemente abrangente e não contempla todas as áreas do conhecimento de forma equilibrada. Além disso, a falta de atualização e adaptação do currículo às mudanças sociais e tecnológicas também pode contribuir para a defasagem pedagógica dos alunos.

Outra lacuna importante é a falta de formação adequada dos professores para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Muitos professores não recebem treinamento específico para identificar e intervir nas defasagens pedagógicas dos estudantes. Isso pode resultar em uma abordagem genérica de ensino, que não atende às necessidades individuais de cada aluno.

Além disso, a falta de recursos e infraestrutura adequados nas escolas também pode contribuir para a defasagem pedagógica. A ausência de materiais didáticos atualizados, laboratórios de ciências, bibliotecas bem equipadas e acesso à tecnologia pode limitar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

O impacto da aprendizagem na educação básica, especialmente nos anos iniciais, é significativo. Quando os alunos apresentam um nível de aprendizado abaixo do esperado para sua série ou idade, isso pode afetar negativamente seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional. A defasagem pedagógica pode levar à desmotivação, baixa autoestima e dificuldades de relacionamento com os colegas. Além disso, os alunos que não conseguem acompanhar o currículo podem enfrentar dificuldades futuras em etapas posteriores da educação.

As lacunas nas políticas públicas educacionais voltadas ao currículo educacional brasileiro são uma realidade que precisa ser enfrentada. A falta de um currículo adequado, a formação insuficiente dos professores e a falta de recursos nas escolas são alguns dos principais desafios a serem superados. O impacto da aprendizagem na educação básica, com um expressivo número de alunos com defasagem pedagógica, é uma preocupação que deve ser abordada de forma urgente. É necessário investir em políticas públicas que promovam um currículo mais abrangente e atualizado, além de oferecer formação contínua aos professores e melhorar a infraestrutura das escolas. Somente assim poderemos garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, reduzindo as lacunas existentes e proporcionando oportunidades igualitárias de aprendizagem.

Quando uma criança apresenta defasagem pedagógica, ela pode enfrentar dificuldades para acompanhar o conteúdo ensinado em sala de aula, o que pode afetar sua autoestima e motivação para aprender. Além disso, devido a sua característica acumulativa, a defasagem pedagógica tende a se agravar ao longo do tempo, resultando em prejuízos futuros, como evasão escolar e falta de autonomia para a vida.

A defasagem pedagógica é um fenômeno que afeta crianças e adolescentes em seu percurso educacional. Refere-se à diferença entre o nível de conhecimento que um indivíduo possui e o nível de conhecimento esperado para sua faixa etária ou série escolar, conforme citado anteriormente.<sup>3</sup> Essa defasagem pode ocorrer por diversos motivos, como falta de acesso

---

<sup>3</sup> A defasagem pedagógica, segundo Howard Gardner (1995), refere-se à discrepância entre o modo como um aluno aprende e o modo como o ensino é tradicionalmente estruturado. Gardner (1995) é conhecido por sua teoria das inteligências múltiplas, que destaca a diversidade de habilidades e formas de aprendizado dos indivíduos. De acordo com Gardner, cada pessoa possui diferentes tipos de inteligência, como a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. No entanto, o sistema educacional tende a valorizar apenas algumas dessas inteligências, principalmente as linguísticas e lógico-matemáticas, deixando de lado as outras formas de aprendizado. Essa falta de reconhecimento e valorização das diferentes inteligências pode levar à defasagem pedagógica. Alunos que possuem habilidades em áreas não tradicionalmente enfatizadas na sala de aula podem sentir-se

à educação de qualidade, dificuldades de aprendizagem por ações biológicas, genéticas, desigualdades socioeconômicas e até mesmo problemas emocionais.

A defasagem pedagógica pode ser observada em diferentes áreas do conhecimento, como matemática, língua portuguesa, ciências e história. Por exemplo, uma criança que não teve acesso a uma educação de qualidade desde a primeira infância pode apresentar dificuldades em compreender conceitos matemáticos básicos, como adição e subtração. Essa defasagem pode se agravar ao longo dos anos, dificultando o aprendizado de conteúdos mais complexos, como geometria e álgebra.

Para lidar com esse problema nos anos iniciais, é fundamental investir em políticas públicas que assegurem o acesso a uma educação de qualidade desde a primeira infância, promovendo a formação de professores capacitados e o desenvolvimento de programas educacionais eficazes. Adicionalmente, é essencial envolver as famílias no processo de aprendizagem, fornecendo orientações e apoio para que possam estimular as crianças em casa e acompanhar seu progresso escolar.

Sem pretender esgotar outros debates essenciais sobre o assunto, a presente tese, faz um recorte sobre o grande imbróglio que envolve o sistema educacional público brasileiro a partir das diretrizes nacionais implementadas no Brasil. Além disso, proponho também a discussão sobre a relevância e aplicabilidade dos dois documentos curriculares fundamentais aqui mencionados anteriormente. Nesse sentido, a pesquisa será a partir das observações e

---

desmotivados, desinteressados e até mesmo rotulados como fracos ou inferiores em relação aos colegas que se destacam nas áreas mais valorizadas.

A defasagem pedagógica também pode ocorrer quando o ensino não é adaptado às necessidades individuais dos alunos. Cada pessoa aprende de maneira única e possui ritmos e estilos de aprendizado diferentes. Portanto, um currículo padronizado e uma abordagem de ensino única podem não atender às necessidades de todos os estudantes, resultando em lacunas de aprendizado e dificuldades de compreensão.

Para combater a defasagem pedagógica, Gardner (1995) propõe uma abordagem educacional mais personalizada e inclusiva, que leve em consideração as diferentes inteligências e estilos de aprendizado dos alunos. Isso implica em oferecer uma variedade de atividades e recursos que permitam aos estudantes explorar e desenvolver suas habilidades em diferentes áreas.

Além disso, é importante que os educadores estejam cientes das diferentes formas de aprendizado e se esforcem para adaptar suas práticas pedagógicas, oferecendo suporte e orientação individualizada aos alunos. Isso pode envolver o uso de métodos de ensino diferenciados, materiais didáticos variados e a promoção de projetos e atividades que permitam aos alunos aplicar seus conhecimentos de maneiras significativas.

Em resumo, a defasagem pedagógica de acordo com Howard Gardner (1995) refere-se à discrepância entre as habilidades e formas de aprendizado dos alunos e a estrutura tradicional do ensino. Para combater essa defasagem, é necessário reconhecer e valorizar as diferentes inteligências, oferecer uma abordagem educacional personalizada e adaptar as práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos.

Conferir: GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

percepções, práticas bem como os verdadeiros desafios enfrentados tanto pela autora quanto pelos demais profissionais da educação em relação à BNCC e aos PCNs.

Consoante com objetivos da pesquisa, o presente trabalho também almejou promover uma reflexão crítica acerca da realidade educacional brasileira, discutindo métodos de ensino e transmissão dos conteúdos, problematizando as carências de diversas ordens nas estruturas administrativas que impactam a formação, que deveria ser continuada, das competências dos professores.

Nesse momento ainda introdutório cabe ainda mencionar alguns autores que serão basilares para as reflexões que se desenrolarão nesse estudo. Sobretudo destaco a incorporação das orientações de Félix Guattari e Gilles Deleuze, filósofos que exploram os agenciamentos<sup>4</sup>, experimentação e interpretação na vida. Na perspectiva de Deleuze (1968; 1995), por meio da experimentação é possível explorar e criar formas de pensar, agir e ser no mundo, não restrita aos limites das normas estabelecidas. É por isso mesmo que trazer esses autores para o diálogo da educação nos é tão caro, pois eles trazem a compreensão da construção da subjetivação e da aprendizagem humana como formas do ser humano conhecer a si mesmo e ao mundo; qual seria o papel último da educação se não esse?

O conceito de Félix Guattari e Gilles Deleuze é uma abordagem original e inovadora que desafia as noções tradicionais de pensamento e filosofia. Eles propõem uma visão revolucionária que transcende as fronteiras disciplinares e nos convida a repensar a forma como entendemos o mundo.

Em sua obra conjunta, Guattari e Deleuze (1968; 1995) exploram a ideia de multiplicidade e complexidade como elementos fundamentais para compreender a realidade.

---

<sup>4</sup> Deleuze e Guattari (1968; 1995) abordam os agenciamentos como processos complexos de conexão e interação entre elementos diversos. Para eles, os agenciamentos não se limitam apenas às relações humanas, mas englobam também as relações entre seres vivos, objetos, ideias e até mesmo forças não-humanas. Essa concepção ampla de agenciamentos vai além das estruturas fixas e hierárquicas, enfatizando a multiplicidade e a fluidez das relações. Os agenciamentos são entendidos como redes dinâmicas de encontros e desdobramentos, nos quais diferentes elementos se entrelaçam e se transformam constantemente. Nesse sentido, os agenciamentos são vistos como potenciais geradores de novas formas de vida, de novas possibilidades de pensamento e de ação. Eles são capazes de criar rupturas, desestabilizar estruturas estabelecidas e abrir caminhos para a emergência de novas realidades. Assim, para Deleuze e Guattari (1968; 1995), os agenciamentos são fundamentais para compreendermos a complexidade do mundo e para explorarmos as potencialidades de transformação e criação que existem em cada encontro e conexão.

Eles argumentam que a realidade não pode ser reduzida a categorias simplistas ou dualidades, mas sim é composta por uma infinidade de conexões e interações.

Além disso, eles enfatizam a importância da subjetividade e da singularidade na construção do conhecimento. Para Guattari e Deleuze (1968; 1995), cada indivíduo possui uma perspectiva única e valiosa, e é através da interação e do diálogo entre essas perspectivas que podemos alcançar uma compreensão mais completa e enriquecedora do mundo.

Outro aspecto central de seu conceito é a ideia de que a realidade está constantemente em transformação e que devemos abraçar essa dinamicidade. Os autores nos convidam a abandonar as estruturas rígidas e fixas de pensamento e a abraçar a incerteza e a ambiguidade como oportunidades para o crescimento e a criação.

Em suma, o conceito de Guattari e Deleuze (1968; 1995) nos desafia a questionar as noções estabelecidas e a explorar novas formas de pensar e de se relacionar com o mundo. Sua abordagem nos convida a abraçar a multiplicidade, a subjetividade e a transformação como elementos essenciais para uma compreensão mais profunda e significativa da realidade.

O conceito de interpretação e experimentação de Deleuze e Guattari é uma abordagem revolucionária que desafia as formas tradicionais de compreender e interagir com o mundo. Eles propõem uma visão que valoriza a liberdade de pensamento e a busca por novas possibilidades.

Deleuze e Guattari (1968; 1995) argumentam que a interpretação não deve ser vista como uma atividade passiva, mas sim como um processo ativo de criação e transformação. Eles nos convidam a questionar as interpretações pré-estabelecidas e a explorar diferentes perspectivas e pontos de vista.

Além disso, eles enfatizam a importância da experimentação como uma forma de expandir nossos horizontes e descobrir novas formas de ser e de agir. Eles nos encorajam a sair da nossa zona de conforto e a experimentar novas ideias, práticas e experiências.

Para Deleuze e Guattari (1968; 1995), a interpretação e a experimentação são processos interligados. Ao interpretar o mundo, estamos constantemente experimentando e testando novas possibilidades. E, ao experimentar, estamos constantemente reinterpretando e reavaliando nossas experiências.

Essa abordagem nos convida a abraçar a incerteza e a ambiguidade como oportunidades para o crescimento e a descoberta. Ela nos desafia a questionar as verdades estabelecidas e a explorar novos caminhos e perspectivas.

A atividade de interpretação é criativa e visa produzir novos sentidos e perspectivas, não se restringindo à busca de significados e significações fixas e universais. Boas interpretações são as que multiplicam as possibilidades e que ampliam nossa compreensão do real, permitindo diferentes formas de ver, sentir e pensar. Em suma, a experimentação como um meio de explorar o novo e o desconhecido, enquanto a interpretação é uma atividade criativa que nos ajuda a reconfigurar e ampliar nossas compreensões do mundo. Ambos os conceitos são fundamentais na perspectiva da aprendizagem, pois enfatizam a importância da abertura para o novo, da multiplicidade de perspectivas e da criatividade como formas de engajamento com a realidade (DELEUZE, 1968; 1995).

Segundo os autores, a educação deve ser vista como um processo contínuo de experimentação, no qual os alunos são incentivados a explorar, questionar e interpretar o mundo ao seu redor. Isso contrasta com abordagens mais tradicionais, que tendem a enfatizar a memorização e a conformidade.

É importante ressaltar que Félix Guattari e Gilles Deleuze são conhecidos por sua colaboração em vários trabalhos filosóficos, no entanto, eles não escreveram um livro especificamente sobre educação. Suas ideias sobre aprendizagem, experimentação e criação são principalmente derivadas de suas obras mais amplas, como *Mil Platôs* e *O Anti-Édipo* (1995).

Por isso mesmo, muitos estudiosos da educação interpretaram e aplicaram as ideias de Deleuze e Guattari ao campo da educação, buscando uma abordagem multidisciplinar de qualidade entre a pedagogia e as ciências sociais. Isso porque Deleuze e Guattari propuseram uma concepção de educação que vai além da transmissão de conhecimentos e habilidades pré-determinadas. Eles defenderam uma educação que valoriza a experimentação, a criação e a multiplicidade de perspectivas. Para eles, a educação deveria ser um processo de produção de subjetividades, em que os estudantes são incentivados a explorar e criar novos conhecimentos, rompendo com as estruturas tradicionais de ensino.

Em contrapartida, mas em pensamentos semelhantes, Paulo Freire enfatiza a importância da conscientização e da transformação social por meio da educação. Sua pedagogia crítica busca a superação das desigualdades sociais e a promoção da emancipação dos indivíduos. Freire propõe uma educação problematizadora, em que os estudantes são incentivados a refletir criticamente sobre sua realidade e a buscar soluções coletivas para os problemas enfrentados.

O conceito de Paulo Freire (1993) para a educação é uma abordagem transformadora que busca a emancipação e a conscientização dos indivíduos. Freire (1993) acreditava que a educação não deveria ser um processo de transmissão passiva de conhecimento, mas sim um diálogo entre educadores e educandos, no qual ambos são agentes ativos na construção do conhecimento.

Para Freire (1993), a educação deve ser libertadora e crítica, permitindo que os indivíduos compreendam e questionem as estruturas de poder e opressão presentes na sociedade. Ele enfatiza a importância da conscientização, ou seja, da capacidade de refletir criticamente sobre a realidade e agir para transformá-la.

Além disso, Freire (1993) valoriza a educação como um processo de humanização, no qual os indivíduos são encorajados a desenvolver sua autonomia, criatividade e capacidade de pensar de forma crítica. Ele defende a importância de uma educação que esteja conectada com a realidade dos educandos, levando em consideração suas experiências e contextos sociais.

Outro aspecto central do conceito de Freire (1993) é a ideia de que a educação não deve ser neutra, mas sim comprometida com a transformação social. Ele acredita que a educação deve ser uma ferramenta para a superação das desigualdades e injustiças, promovendo a justiça social e a igualdade de oportunidades.

Paulo Freire (1993) foi um dos principais teóricos e defensores da abordagem social na educação. A pedagogia social proposta por Freire (1993) busca promover a transformação social por meio da educação, enfatizando a importância da participação ativa dos indivíduos na construção do conhecimento e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Freire (1993), a pedagogia social vai além da sala de aula tradicional, buscando levar a educação para além dos muros da escola e alcançar os espaços sociais e comunitários.

Ele acreditava que a educação não deve ser restrita a um ambiente formal, mas sim estar presente em todas as esferas da vida, promovendo a conscientização e a participação cidadã.

A pedagogia social de Freire (1993) também enfatiza a importância do diálogo e da escuta ativa na relação entre educadores e educandos. Ele defendia que a educação deve ser um processo de troca de conhecimentos e experiências, no qual todos os envolvidos têm voz e são valorizados.

A pedagogia social de Freire (1993) busca combater as desigualdades sociais e promover a inclusão de grupos marginalizados. Ele defendia a importância de uma educação que leve em consideração as realidades e necessidades específicas de cada indivíduo, buscando superar as barreiras sociais e promover a igualdade de oportunidades.

Já a Taxonomia de Bloom (outro aporte teórico fundamental para a pesquisa que aqui apresento), proposta por Benjamin Bloom e seus colaboradores em 1956, propõe uma hierarquia de habilidades cognitivas, que vão desde o conhecimento factual até a análise, síntese e avaliação. Essa taxonomia é amplamente utilizada para a definição de objetivos educacionais e a organização do currículo, visando o desenvolvimento progressivo das habilidades dos estudantes.

A taxonomia de Bloom é um modelo educacional desenvolvido por Benjamin Bloom e sua equipe de pesquisadores na década de 1950. Essa taxonomia classifica os objetivos educacionais em diferentes níveis de complexidade, fornecendo uma estrutura para o planejamento e avaliação do ensino.

A taxonomia de Bloom é composta por seis níveis hierárquicos, que vão desde os níveis mais simples de aprendizado até os mais complexos. São eles:

1. Conhecimento: nesse nível, os alunos são capazes de lembrar e reproduzir informações básicas, fatos e conceitos;

2. Compreensão: nesse nível, os alunos demonstram a capacidade de entender e interpretar informações, explicando ideias e conceitos em suas próprias palavras;

3. Aplicação: nesse nível, os alunos aplicam o conhecimento adquirido para resolver problemas, realizar tarefas e tomar decisões;

4. Análise: nesse nível, os alunos são capazes de analisar informações, identificar padrões, fazer conexões e avaliar argumentos;

5. Síntese: nesse nível, os alunos são capazes de criar algo novo, combinando informações e ideias de maneira original para gerar soluções ou produtos e

6. Avaliação: nesse nível, os alunos são capazes de avaliar informações, argumentos e produtos, fazendo julgamentos e justificando suas opiniões.

A taxonomia de Bloom é amplamente utilizada no planejamento curricular, na elaboração de objetivos de aprendizagem e na criação de atividades e avaliações que promovam o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ela fornece uma estrutura clara para o ensino e a avaliação, permitindo que os educadores abordem diferentes níveis de complexidade e promovam um aprendizado mais profundo e significativo.

A taxonomia de Bloom passou por uma revisão em 2001, realizada por uma equipe de especialistas liderada por Anderson e Krathwohl. Essa revisão resultou na taxonomia de Bloom revisada, também conhecida como taxonomia dos objetivos cognitivos. A equipe de especialistas contou com a participação de David R. Krathwohl, um dos colaboradores originais da taxonomia de Bloom, e Lorin W. Anderson, um renomado pesquisador na área de educação. Juntos, eles trabalharam para atualizar e expandir a taxonomia original, incorporando novas pesquisas e teorias sobre o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo. A taxonomia de Bloom revisada foi publicada em 2001 no livro intitulado "A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives".

A taxonomia de Bloom revisada, trouxe algumas alterações em relação à taxonomia original de Bloom. Essas alterações foram feitas para refletir melhor as habilidades cognitivas e os processos de pensamento envolvidos no aprendizado. As principais mudanças são:

1. Nomenclatura: a taxonomia de Bloom revisada substituiu os termos "conhecimento" e "compreensão" por "lembrar" e "entender", respectivamente. Essa mudança foi feita para tornar os termos mais descritivos das habilidades cognitivas envolvidas;

2. Adição de níveis superiores: a taxonomia de Bloom revisada adicionou três níveis superiores à taxonomia original: analisar, avaliar e criar. Esses níveis refletem habilidades

cognitivas mais complexas, como a capacidade de analisar informações, fazer julgamentos e criar algo;

3. Reorganização dos níveis: os níveis da taxonomia de Bloom revisada foram reorganizados em uma ordem que reflete uma progressão lógica do pensamento. A ordem dos níveis agora é: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar e

4. Ênfase nos verbos de ação: a taxonomia de Bloom revisada enfatiza o uso de verbos de ação específicos para descrever os objetivos de aprendizagem em cada nível. Esses verbos ajudam a definir claramente as habilidades cognitivas esperadas dos alunos.

Essas alterações na taxonomia de Bloom revisada foram feitas para torná-la mais abrangente e atualizada, refletindo melhor as habilidades cognitivas e os processos de pensamento envolvidos no aprendizado. Essa revisão proporciona uma estrutura mais completa e precisa para o planejamento curricular, a elaboração de objetivos de aprendizagem e a criação de atividades e avaliações.

A primeira fase da revisão da taxonomia de Bloom revisada foi focada na dimensão do conhecimento. Nessa fase, houve uma análise detalhada das categorias e subcategorias relacionadas ao conhecimento. De acordo com a taxonomia original de 1956, o conhecimento envolve a habilidade de lembrar informações. Essa categoria inclui a recuperação de fatos, conceitos, termos e procedimentos previamente aprendidos. É a base fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas.

A dimensão do processo cognitivo na taxonomia de Bloom revisada foi resultado de uma análise detalhada realizada por Anderson (1999) e Bloom *et al.* (1956). A taxonomia original foi concebida de forma hierárquica e unidimensional, relacionando a aquisição de conhecimento com a mudança de comportamento observável em relação aos objetivos propostos. Essas mudanças podem ser medidas em termos de ações e pensamentos.

Essa análise levou à alteração da terminologia de "domínio cognitivo" para "domínio do processo cognitivo" na taxonomia de Bloom revisada. Essa mudança foi considerada mais clara e diretamente relacionada ao que ocorre no contexto educacional. O processo cognitivo pode ser entendido como o meio pelo qual o conhecimento é adquirido, construído e utilizado para resolver problemas diários e eventuais.

Dessa forma, a taxonomia de Bloom revisada busca descrever e classificar os diferentes processos cognitivos envolvidos no aprendizado, como compreensão, aplicação, análise, avaliação e criação. Essa abordagem mais abrangente e atualizada reflete a importância dos processos mentais no processo educacional, fornecendo uma estrutura mais precisa para o planejamento e a avaliação do ensino.

Na Taxonomia de Bloom revisada, a dimensão do conhecimento (conteúdo) e a dimensão dos processos cognitivos foram diferenciadas de forma mais clara. Isso resultou em um novo modelo de utilização, que é representado por uma tabela bidimensional conhecida como Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom (ANDERSON *et al.*, 2001). Essa tabela é projetada para auxiliar na estruturação dos objetivos educacionais e auxiliar os educadores na elaboração de planejamentos e atividades de ensino.

A Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom consiste em duas dimensões principais: a dimensão do conhecimento e a dimensão dos processos cognitivos. A dimensão do conhecimento refere-se ao conteúdo específico que os alunos devem adquirir ou compreender. Ela é dividida em categorias, como fatos, conceitos, procedimentos e princípios.

A dimensão dos processos cognitivos, por sua vez, descreve os diferentes níveis de pensamento e habilidades cognitivas que os alunos devem desenvolver. Essa dimensão é dividida em seis níveis: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Cada nível representa um grau crescente de complexidade cognitiva, indo desde a simples recuperação de informações até a capacidade de criar algo novo com base no conhecimento adquirido.

Ao utilizar a Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom, os educadores podem identificar claramente os objetivos de aprendizagem desejados, relacionando o conteúdo específico com os processos cognitivos a serem desenvolvidos. Isso ajuda a orientar o planejamento de aulas e atividades de forma mais eficaz, garantindo uma abordagem abrangente e progressiva no ensino.

A análise da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em relação aos aspectos teóricos da educação efetiva é realmente interessante. A BNCC é uma política pública da educação no Brasil que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica.

Enquanto a taxonomia de Bloom enfatiza a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas, autores como Deleuze e Guattari, assim como Paulo Freire, trazem uma abordagem mais aberta e flexível para a educação. Eles destacam a importância da criatividade, da reflexão crítica e da transformação social no processo educativo.

Essa perspectiva valoriza a diversidade de saberes e a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo que a educação não se limita apenas à transmissão de informações, mas também envolve a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade. Nesse sentido, a BNCC busca incorporar esses princípios, promovendo uma educação que estimule a reflexão, a criatividade e a participação dos estudantes, além de considerar a diversidade cultural e social presente no contexto brasileiro.

É importante ressaltar que a BNCC não substitui as teorias e abordagens pedagógicas, mas busca fornecer um referencial comum para orientar as práticas educativas. Dessa forma, é possível encontrar convergências entre a taxonomia de Bloom e as abordagens de Deleuze, Guattari e Paulo Freire, pois ambas buscam promover uma educação de qualidade, que desenvolva habilidades cognitivas, críticas e criativas nos estudantes, além de estimular a transformação social<sup>5</sup>.

## **1.2 Breve Apresentação de aspectos teóricos do ensino e aprendizagem no Estado do Paraná a partir das Diretrizes Federais - BNCC e PCN**

Como foi apresentado brevemente no tópico anterior, a presente pesquisa busca explorar as interseções e diálogos entre duas áreas do conhecimento: pedagogia e ciência sociais, a fim de melhor compreender a rica e intrínseca relação entre educação e sociedade. Nesse contexto, é possível estabelecer um contraponto entre as ideias de Félix Guattari, Gilles Deleuze, Paulo Freire e a classificação da Taxonomia de Bloom presente na BNCC.

Ao fazer um contraponto entre essas abordagens, é possível perceber que a Taxonomia de Bloom, embora seja útil para a organização curricular, pode limitar a visão da educação ao focar principalmente nas habilidades cognitivas. Por outro lado, as ideias de Guattari, Deleuze

---

<sup>5</sup> A explicação para esse resultado pode envolver mecanismos complexos que não foram investigados detalhadamente neste estudo, que se baseou exclusivamente em dados coletados pelo Censo 2010, políticas públicas educacionais atuais e avaliações educacionais nacionais e regionais.

e Freire enfatizam a importância da criatividade, da reflexão crítica, da transformação social e da participação ativa dos estudantes.

Tendo em vista esses dois polos teóricos é notável um enorme desafio: uma discussão qualitativa multidisciplinar, que envolva as ideias de Deleuze, Guattari, Paulo Freire e a Taxonomia de Bloom, sem sombra de dúvidas, apresentará desafios e dificuldades, devido às diferenças conceituais e metodológicas entre essas abordagens.

Alguns problemas e dificuldades que serão apresentados no estudo, são as divergências conceituais dos autores citados, que apresentam fundamentos teóricos distintos, como a multiplicidade, a experimentação, à conscientização e a transformação social em contraponto com a classificação hierárquica de habilidades cognitivas.

Essas divergências conceituais podem dificultar a integração dessas abordagens em uma única pesquisa. Por isso a discussão referente a Base Comum Curricular Nacional (BNCC), alinhou os contrapontos teóricos, ao passo que buscou possíveis melhorias na estrutura do planejamento pedagógico. De maneira que a estrutura pedagógica, sugerida mais adiante nesse trabalho, estará embasada na BNCC por ser a diretriz atual do país, mas também terá um olhar crítico, embasado nos autores aqui já apresentados, pois a finalidade é complementar certos espaços que podem ser observados no currículo brasileiro, objetivo primeiro dessa pesquisa.

A combinação dessas abordagens em uma pesquisa qualitativa requer um domínio teórico sólido de cada uma delas, o que pode ser um desafio para a referida pesquisadora e seus leitores, já que cada abordagem tem seu contexto de aplicação específico.

Graças a minha experiência pessoal na área da educação, mencionada anteriormente, me sinto apta para apresentar possibilidades reais que visam aprimorar e simplificar o planejamento curricular ao integrar as referidas abordagens em um contexto específico ao realizar adaptações curriculares cuidadosas e possíveis de compreensão.

Apesar desses desafios, a discussão e a integração dessas abordagens serão enriquecedoras, pois permitem uma compreensão mais ampla e crítica do objeto de pesquisa, a lembrar, o próprio currículo brasileiro. A grande riqueza desse trabalho está no fato de considerar tanto as diferenças conceituais, trazidas pelos aportes teóricos, quanto os seus

pontos de convergências ao mesmo tempo em que as adapta ao contexto da pesquisa com o intuito de promover uma abordagem interdisciplinar e reflexiva que seja, acima de tudo, possível.

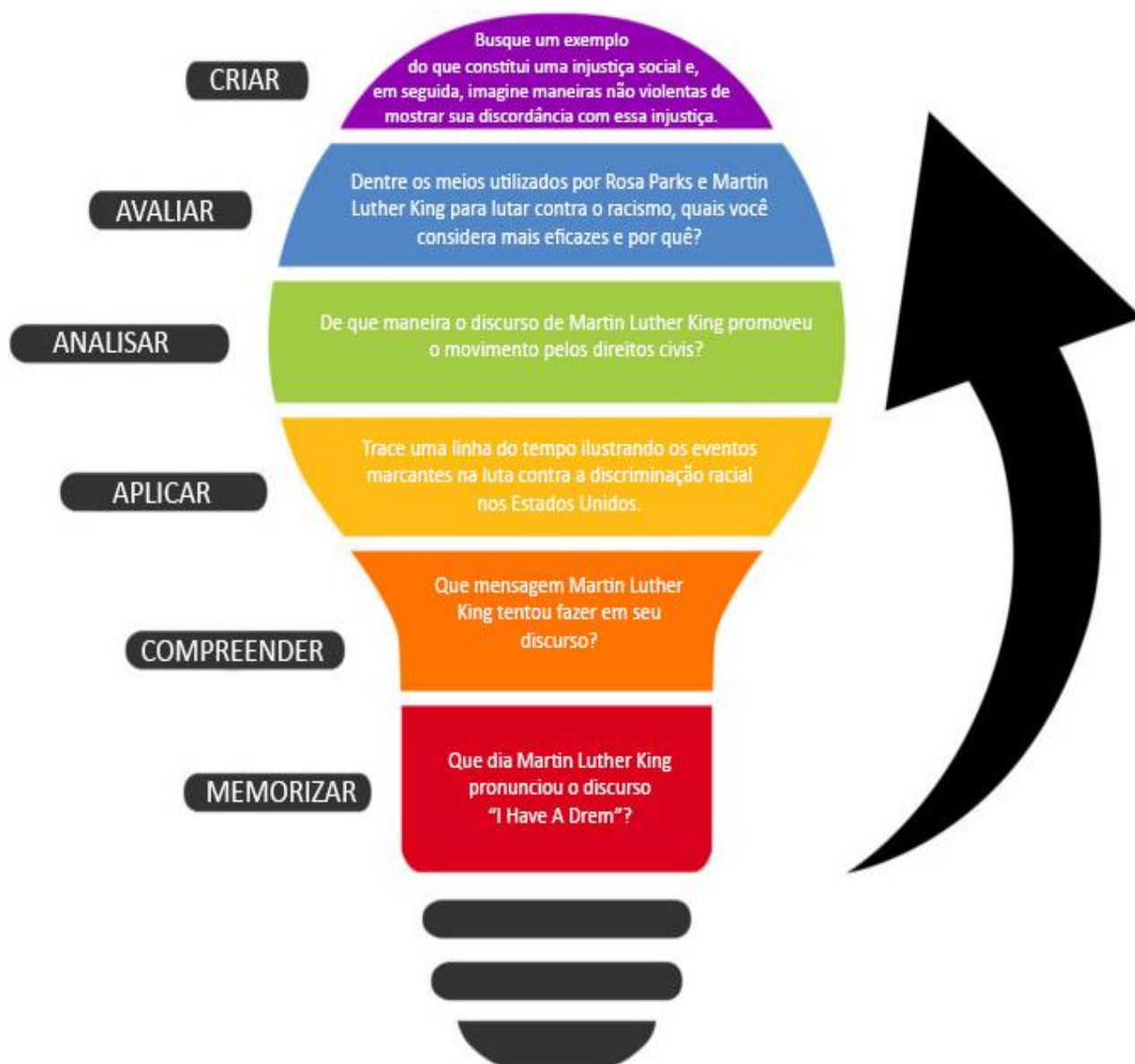
A partir da metodologia definida e apresentada, espera-se chamar atenção para a deficiência na análise das macroestruturas da educação pública brasileira que podem repercutir nas esferas estaduais e municipais, e fomentar reflexões e discussões que viabilizem a implementação de ações efetivas tal como programas de formação docentes para que, no futuro, sejam superadas as condições que levaram à defasagem da aprendizagem dos alunos destas instituições, nos anos iniciais.

Tendo isso em mente é que foi escolhida a Taxonomia de Bloom para analisar as estratégias e metodologias pedagógicas propostas na BNCC, legislação atual, que traz em si o pensamento de autores que fazem parte do pensamento didático dentre eles o próprio Bloom, mencionado como uma das referências teóricas que embasou a BNCC, documento organizado em eixos estruturantes e componentes curriculares específicos para cada etapa da Educação Básica. O que configura uma classificação hierárquica, que organiza os objetivos educacionais em seis níveis, que vão desde a memorização de informações até a análise crítica e a criação de novas ideias. É justamente nesse ponto que se fez necessário trazer o aporte teórico de Bloom, pois a presente pesquisa trará um contraponto ao eixo da classificação, uma vez, que a mesma, não se atenta para as diferenças e especificidades humanas, que em muito influenciam o processo de aprendizagem.

Segundo Bloom (1956) a terminologia conceitual baseada em classificações estruturadas e orientadas para definir algumas teorias instrucionais devem levar em consideração:

- Duas das inúmeras vantagens de se utilizar a taxonomia no contexto educacional são:
- Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento e
  - Estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos) (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 421-431).

**Figura 1: Verbos da Taxonomia de Bloom - Domínio Cognitivo**



Fonte: disponível em: < <https://www.tactileo.com/educacao-basica/taxonomia-de-bloom-e-digital-learning/> > acessado em 16/09/2023.

Além dos aportes teóricos já apresentados também são importantes os dados recentemente coletados sobre o problema da defasagem pedagógica no Estado do Paraná, que partem de avaliações educacionais nacionais, transcrevendo a realidade a partir dos índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) bem como movimentos do Conselho Nacional de Educação (CNE), artigo 2 que objetivam a realização da Recomposição Curricular, que mais adiante na presente pesquisa será foco de análise.

A BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação

básica. Alguns autores como Márcia Angela da Silva<sup>6</sup>Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman, colocam a BNCC como uma busca padronizada do currículo escolar em todo o país, definindo o que deve ser ensinado em cada etapa de ensino.

A aprovação da BNCC pelo CNE foi alvo de discordância por parte das conselheiras que destacaram os limites do processo de participação, criticaram a forma como a matéria foi tramitada e apreciada no Conselho, e expuseram graves problemas de mérito na proposta.

As conselheiras ressaltaram que ao longo do processo e no resultado, ficou evidente que a metodologia de construção da BNCC foi linear, vertical e centralizadora. Isso significa que a elaboração do documento não foi feita de forma colaborativa e participativa, levando em consideração as diferentes perspectivas e experiências dos profissionais da educação.

Além disso, as conselheiras apontaram que a nova proposta da BNCC não cumpriu com as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica, o Ensino Médio. Essa exclusão é considerada um problema grave, pois o Ensino Médio é uma etapa fundamental na formação dos estudantes e merece ser contemplado na base curricular nacional.

Essas críticas levantadas pelas conselheiras evidenciam a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a BNCC e sua forma de construção. É fundamental que o processo de

---

<sup>6</sup> Para Aguiar (2018, p 33 e 34): é comum em democracias, as concepções e políticas educacionais serem alvo de disputas entre grupos com interesses diversos e recursos de poder que influenciam as escolhas e a implementação de ações no governo. Isso ficou evidente no Ministério da Educação durante a primeira gestão da presidente Dilma Rousseff, especificamente em relação à opção de priorizar a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como estratégia das Metas 2 e 3 do Plano Nacional de Educação 2014-2018.

Essa prioridade política, influenciada principalmente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e por instituições e fundações privadas, como o Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Movimento pela Base e Unibanco, acabou deixando em segundo plano metas importantes estabelecidas no PNE, que deveriam ter sido implementadas com urgência nas esferas governamentais. Entre essas metas, destaca-se a universalização da educação básica até 2016 (metas 1, 2 e 3).

De fato, quando o ministro da Educação Cid Gomes assumiu o cargo em 2015, ele deu o primeiro passo para tornar a definição de uma base nacional comum curricular uma prioridade na agenda nacional da educação. Isso foi justificado como um cumprimento do PNE e de outras legislações educacionais, apesar da oposição das principais associações científicas da área, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que se opunham à padronização e homogeneização de um currículo nacional para a educação básica.

Essa disputa em torno da BNCC reflete a diversidade de perspectivas e interesses presentes na área educacional. Enquanto alguns defendem a necessidade de uma base curricular nacional para garantir a qualidade e a equidade da educação, outros argumentam que isso pode limitar a autonomia dos professores e a diversidade de abordagens pedagógicas.

Em conclusão, a criação da BNCC como prioridade nas políticas educacionais no Brasil gerou um intenso debate e disputa entre diferentes grupos e interesses. Enquanto alguns defendem a padronização do currículo como forma de melhorar a qualidade da educação, outros questionam a necessidade e os impactos dessa medida. É fundamental que esse debate seja conduzido de forma democrática, considerando as diferentes perspectivas e buscando o melhor caminho para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros.

elaboração de políticas educacionais seja democrático, inclusivo e respeite as diferentes realidades e necessidades dos estudantes e profissionais da educação.

Sendo assim, é importante analisar criticamente a BNCC e seus impactos na educação, a padronização do currículo pode garantir uma formação mínima para todos os estudantes, evitando a defasagem pedagógica e promovendo a equidade educacional em toda a extensão do território nacional. Além disso, a BNCC pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, ao estabelecer objetivos claros e mensuráveis.

Por outro lado, a BNCC pode limitar a autonomia dos professores e das escolas, restringindo a diversidade de abordagens pedagógicas e a adaptação do currículo às realidades locais. Além disso, a implementação da BNCC exige investimentos significativos em formação de professores, materiais didáticos e infraestrutura escolar, o que pode ser um desafio para muitos municípios e estados brasileiros.

Para compreender melhor os impactos da BNCC, é fundamental analisar os dados recentemente coletados sobre o problema da defasagem pedagógica no Estado do Paraná. Avaliações educacionais nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), têm mostrado que o estado apresenta resultados abaixo da média nacional. Esses dados evidenciam a necessidade de medidas para combater a defasagem pedagógica e melhorar a qualidade da educação.

Nesse sentido, movimentos do Conselho Nacional de Educação (CNE), como a Recomposição Curricular, têm como objetivo enfrentar esse problema. A Recomposição Curricular busca rever e atualizar os currículos escolares, levando em consideração as demandas e desafios contemporâneos. Essa iniciativa é de extrema relevância para a educação no Paraná e deve ser analisada de forma crítica.

Em conclusão, a discussão em torno da BNCC e da defasagem pedagógica no Estado do Paraná é de grande importância para a melhoria da educação brasileira. É fundamental analisar os aportes teóricos já apresentados, bem como os dados recentemente coletados, para compreender os desafios e oportunidades relacionados a essas questões. A BNCC pode ser uma ferramenta importante para garantir uma formação mínima para todos os estudantes, mas é necessário considerar seus prós e contras na educação. A Recomposição Curricular, por sua vez, pode ser uma estratégia eficaz para combater a defasagem pedagógica e promover uma educação de qualidade no Paraná.

A educação no Brasil tem sido um tema de grande importância e debate. Apesar dos atrasos e desafios, também houve conquistas significativas, como o aumento da Acessibilidade a educação no país. O Brasil tem feito progressos significativos na expansão do acesso à educação. A taxa de matrícula na educação básica é alta e a educação superior também tem se expandido. Porém, o que está em xeque na presente pesquisa é a sua qualidade.

A melhoria da qualidade da educação, é um reconhecimento crescente e várias iniciativas foram implementadas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, como investimento em educação. O Brasil investe uma porcentagem significativa de seu PIB na educação, o que reflete o compromisso do país com a educação como um motor de desenvolvimento econômico e social. Apesar do expressivo investimento na educação, o Brasil ainda lida com diversos desafios que podem comprometer a qualidade do ensino, como a distribuição desigual de recursos.

Embora o Brasil destine uma parcela considerável do seu PIB para a educação, a alocação desses recursos nem sempre é justa. Algumas áreas e instituições de ensino recebem mais fundos do que outras, o que pode resultar em diferenças na qualidade da educação. A qualidade do ensino não se resume apenas à distribuição adequada ou inadequada de recursos. Aspectos como a formação e o salário dos professores, o número de alunos por turma e a qualidade dos materiais didáticos podem influenciar a qualidade do ensino. Portanto, embora o investimento em educação seja fundamental, é igualmente importante garantir que esse investimento seja aplicado de forma eficiente para aprimorar a qualidade da educação e promover a igualdade no setor educacional.

Numerosas escolas no Brasil ainda lidam com dificuldades relacionadas à infraestrutura e recursos. Isso pode envolver instalações insuficientes, escassez de materiais didáticos e acesso limitado à tecnologia. Muitos alunos no Brasil enfrentam obstáculos socioeconômicos que podem impactar sua habilidade de aprendizado. Isso pode envolver pobreza, acesso restrito a serviços básicos como saúde e nutrição, e outras barreiras socioeconômicas. Desigualdades na educação, apesar dos avanços, ainda persistem no Brasil. As diferenças regionais, socioeconômicas e raciais na educação continuam sendo um desafio constante. As políticas educacionais podem não estar suficientemente alinhadas com as demandas dos alunos e professores, ou podem não ser efetivamente implementadas.

De maneira que podemos observar que apesar do aumento do acesso à educação, a qualidade do ensino permanece como um desafio. Isso é comprovado pelos resultados dos estudantes brasileiros em avaliações internacionais, como o PISA. A retenção e a evasão escolar são questões significativas no Brasil, especialmente no ensino médio. Isso representa um entrave para o objetivo de assegurar que todos os jovens brasileiros recebam uma educação de qualidade.

Em suma, apesar dos avanços significativos na educação no Brasil, ainda há importantes desafios a serem superados. A educação é um investimento vital para o desenvolvimento econômico e social, e é imprescindível continuar os esforços para aprimorar a qualidade e a equidade da educação no Brasil. O Direito à Educação é um processo contínuo de desenvolvimento humano, visando a realização plena de seu potencial. Como um direito, a Educação tem como foco o acesso, produção e reconstrução do conhecimento, alinhado com a ideia de construção constante de projetos sociais. Ao trazer essa perspectiva e colocar o conhecimento escolar no centro da educação formal, surge a necessidade de questionar quais conhecimentos são relevantes e por quê, reconhecendo a importância do currículo.

Dessa forma, surgem perguntas como: Que tipo de educação desejamos? Qual é o projeto de compartilhamento de conhecimentos e experiências que as escolas devem promover? Essas questões, entre outras, permeiam explicita ou implicitamente todas as políticas e práticas curriculares. Sob uma abordagem crítica, esses questionamentos são fundamentais para enfrentar os desafios presentes no processo de escolarização, levando à problematização dos currículos nas investigações, teorizações e práticas dos educadores.

Como curricularista crítica, parto desses questionamentos em busca de possíveis respostas, que surgem no contexto das disputas curriculares que envolvem e são influenciadas pelo ambiente escolar. A definição do currículo é um processo complexo, que envolve diferentes atores e interesses. É importante reconhecer que o currículo não é neutro, mas sim uma construção social e política, que reflete e reproduz relações de poder e hierarquias existentes na sociedade.

Nesse sentido, é fundamental considerar a diversidade de saberes e perspectivas presentes na sociedade, buscando uma educação que seja inclusiva e que valorize a pluralidade de conhecimentos. Isso implica em repensar os conteúdos e métodos de ensino, de forma a

promover uma educação crítica e emancipatória, que capacite os estudantes a questionar, refletir e transformar a realidade em que vivem.

Um exemplo de como a abordagem crítica do currículo pode ser aplicada é através da inclusão de temas transversais, como gênero, raça e sexualidade, nos conteúdos escolares. Ao trazer essas discussões para a sala de aula, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre as desigualdades e injustiças presentes na sociedade, desenvolvendo uma consciência crítica e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, é importante considerar a importância da participação dos estudantes na definição do currículo, ao envolvê-los nesse processo, estamos valorizando suas experiências e conhecimentos, promovendo uma educação mais democrática e participativa. Os estudantes podem contribuir com suas vivências e perspectivas, enriquecendo o currículo e tornando-o mais relevante e significativo para suas vidas.

A abordagem crítica do currículo é fundamental para enfrentar os desafios presentes no processo de escolarização, questionando quais conhecimentos são relevantes e por quê. É necessário considerar a diversidade de saberes e perspectivas, promovendo uma educação inclusiva e emancipatória. A participação dos estudantes na definição do currículo é essencial, valorizando suas experiências, conhecimentos e promovendo uma educação mais democrática e participativa.

Ainda nessa pesquisa almeja-se apresentar um novo olhar para as bases de uma construção significativa do planejamento pedagógico o que em muito dialoga com a importante figura do *professor*, que, quando lapidado se torna um verdadeiro tesouro na vida de seus alunos, pois o professor pode e deve atuar como um agente social que propõe e ampara os alunos em uma aprendizagem protagonista que parte do reconhecimento de saberes. Esse reconhecimento se dará com a experimentação que ficará para sempre na memória, capaz de ativar a compreensão que nos leva a interpretação, sem a qual é impossível aplicar o conhecimento previamente adquirido e retido na memória de resgate, é esse o processo que desejamos ver inseridos, ainda que minimamente, no ambiente escolar.

É a partir desse ponto que olhamos para o documento vigente (2023) referente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da política federal atual e sua influência pedagógica. Nos propomos a ir do construtivismo de Piaget, a classificação da Taxonomia de Bloom, lembrando que a perspectiva classificatória é a principal abordagem da metodologia de Bloom bem como

principal base do referido documento.

Nesse ponto cabe fazer uma importante ressalva, na posição de professora, pesquisadora e autora do presente trabalho acredito que os movimentos classificatórios são responsáveis por promover segregação social, como bem explorei em minha dissertação de mestrado realizada em 2009<sup>7</sup> e é com pesar que chego em 2023 ainda vendo a luta pela inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular vigente, por isso aqui persisto em destacar a necessidade de um currículo mais libertador nas escolas públicas e privadas do país.

Outra observação que cabe aqui fazer é que na prática pude observar que a busca por diagnósticos muitas vezes atrasa o início das atividades pedagógicas, o que impede uma ação social e educacional rápida para pessoas com deficiência. Mesmo com a existência de documentos oficiais que promovem uma abordagem mais subjetiva e respeitosa para todos, o cenário da educação atual no Brasil ainda não apresenta mudanças significativas.

No ano de 2009, o documento norteador para a educação no Brasil eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse documento era dividido em 10 volumes, que abordavam diferentes componentes curriculares, a saber: Volume 1 – Introdução; Volume 2 - Língua Portuguesa; Volume 3 – Matemática; Volume 4 – Ciências Naturais; Volume 5 – História e Geografia; Volume 6 – Arte; Volume 7 – Educação Física; Volume 8 – Temas Transversais e Ética; Volume 9 – Meio Ambiente e Saúde e, por fim, Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

O PCN é o início das primeiras tentativas multidisciplinares para o currículo brasileiro, descrito e implementado ao passo que, no seu percurso pedagógico, apresenta possibilidades de desenvolvimento aos alunos, considerando a realidade local e o conhecimento prévio.

Contudo, a implementação do currículo nas escolas ainda segue uma abordagem conteudista, o que tem prejudicado o avanço da educação no país e restringido a liberdade de expressão, não considerando a base social e comunitária dos alunos.

Por isso é importante realizar uma análise para observar o movimento pedagógico ao longo da história do Brasil, contrastando com os atuais índices de defasagem pedagógica o que leva a refletir sobre a dimensão social. Infelizmente, os alunos que, por algum motivo, não

---

<sup>7</sup> SCRIVANTI, Bruna Bellinato. Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular: Depoimentos de Professores. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2009.

conseguem acompanhar o currículo são deixados de lado e acabam seguindo seu caminho como analfabetos ou semianalfabetos. Os indicadores sociais irão apresentar essa realidade, nas avaliações internacionais, nacionais, estaduais e municipais.

A Educação Pública Brasileira é um tema de grande relevância e interesse para todos nós, pois é responsável por garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos e esse é o principal motivo para analisar as deficiências presentes na macroestrutura desse sistema, a fim de identificar os desafios e buscar soluções para promover uma educação mais inclusiva e igualitária.

Nesse sentido algumas pesquisas são importantes dentre elas destaco a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a PNAD traz dados sobre a educação no Brasil, incluindo informações sobre infraestrutura escolar, acesso à educação, formação de professores e desigualdades regionais, as quais foram consultadas para a realização da presente pesquisa, com suas referências bibliográficas devidamente descritas.

Outra referência de destaque analisada pela autora da tese é o Relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), uma avaliação internacional que mede o desempenho dos estudantes em diferentes países. Os relatórios do PISA revelam as deficiências na educação brasileira em comparação com outros países, abordando aspectos como leitura, matemática e ciências.

Além dessas grandes pesquisas fomentadas por institutos nacionais e internacionais analisadas para dar suporte à presente tese, devemos destacar também as pesquisas acadêmicas realizadas todos os dias por diversos pesquisadores e instituições acadêmicas regionais que olham para a educação pública brasileira, investigando temas como a qualidade do ensino, a formação de professores, a inclusão de alunos com deficiência, dentre tantas outras possibilidades de pesquisa, dentre as quais citamos: o currículo, a formação, os trabalho docentes e os relatos de experiência, como é o caso da tese de Doutorado de Iosif (2007) da Universidade de Brasília, a saber: “A Qualidade da Educação na Escola Pública e o Comprometimento da Cidadania Global Emancipada: Implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil.”

Esses estudos contribuem para a compreensão das deficiências na macroestrutura educacional.

As pesquisas a pouco mencionadas – bem como outras, referendadas ao longo da presente pesquisa –, fornecem evidências e dados que revelam as deficiências e pontos de fragilidade na educação pública brasileira, e, por isso mesmo, são fundamentais para embasar ações e políticas que visam melhorar a qualidade e a inclusão no sistema educacional do país, sendo essa uma das motivações da presente pesquisa a amostra IBGE e INEP, serão analisadas posteriormente.

O movimento pós avaliação, nos mostra o olhar mais próximo da realidade da educação no Brasil, que revelam diversas deficiências na macroestrutura da Educação Pública. Entre elas, destacam-se:

- **Infraestrutura precária:** muitas escolas públicas apresentam problemas estruturais, como falta de salas de aula adequadas, ausência de laboratórios, bibliotecas e espaços de convivência, além de problemas relacionados à acessibilidade para pessoas com deficiência;
- **Falta de investimento:** a educação pública brasileira enfrenta um *déficit* de investimentos, o que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido. A falta de recursos financeiros compromete a formação de professores, a aquisição de materiais didáticos e a implementação de políticas educacionais efetivas;
- **Desigualdades regionais:** existem disparidades significativas entre as regiões do país em relação à oferta de educação de qualidade. As regiões mais pobres e afastadas dos centros urbanos enfrentam maiores dificuldades, como falta de profissionais qualificados e falta de acesso a recursos educacionais;
- **Inclusão de pessoas com deficiência:** a inclusão de pessoas com deficiência na educação pública brasileira ainda é um desafio. A falta de estrutura adequada, a falta de formação dos professores e a ausência de políticas inclusivas dificultam o acesso e a permanência desses alunos nas escolas regulares.

Ações como melhoria da infraestrutura, formação de professores, redução das desigualdades regionais e implementação de políticas inclusivas são essenciais para transformar a realidade educacional do país. Embora a educação seja um direito fundamental de todos os cidadãos previsto na constituição Federal do país, a realidade nacional necessita de mecanismos operacionais e governamentais que garantam efetivamente uma educação de qualidade na esfera pública.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. Retomada histórica, social e política da educação brasileira**

Como o objetivo principal desse trabalho é refletir sobre a constituição, aplicabilidade e praticidade do currículo brasileiro senti a necessidade de iniciar tal reflexão com uma breve retomada histórica dos principais momentos da educação em nosso país, portanto, nesse subtópico serão apresentados alguns desses momentos para que a análise e reflexão subsequente estejam social e culturalmente situadas em um contexto brasileiro.

A história da educação brasileira está intrinsecamente ligada à história da cidadania no país. O direito à educação é algo recente e o acesso à escola pelas parcelas mais marginalizadas da população só começou a se concretizar nas últimas décadas do século XX, ou seja, mais de quatrocentos anos depois da colonização do país. De maneira que, ainda há um longo caminho a percorrer para efetivar o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros.

Inicialmente, o Estado negligenciou a educação de seu povo, delegando aos jesuítas a responsabilidade pelas questões educacionais e, posteriormente, às famílias o poder de educar seus filhos de acordo com suas condições financeiras e interesses culturais. Somente a partir de 1930 é que os pobres, incluindo negros, índios, imigrantes e a maioria das mulheres, começaram a desfrutar do direito de frequentar as escolas. No entanto, as políticas educacionais da época tinham como objetivo principal formar mão de obra para atender às demandas do processo de industrialização do país.

A educação escolar no Brasil surgiu como uma educação tecnocrática e elitista, com o objetivo de formar dois grupos de cidadãos: um para liderar e outro, a grande maioria, para ser liderado. Essa finalidade educacional está enraizada em nossa sociedade e ainda hoje resulta em uma educação precária para parte da população, que não tem como objetivo a emancipação e o pleno exercício da cidadania por todos os brasileiros, independentemente de cor, raça, sexo ou *status* socioeconômico.

A falta de atenção e cuidado com a educação dos brasileiros, especialmente daqueles historicamente marginalizados, têm contribuído para o agravamento das desigualdades sociais no país e para a perpetuação da pobreza entre aqueles que têm sido excluídos dos direitos sociais, em especial o direito a uma educação de qualidade. Esse fato histórico resultou em altos índices de analfabetismo crônico em grande parte da população brasileira ao longo da

história do país. Apesar dos avanços significativos no acesso à escola, ainda é alarmante o número de brasileiros que possuem apenas habilidades básicas de leitura e escrita, o que é inaceitável para um país cujos governantes afirmam que a educação é uma de suas prioridades fundamentais.

O acesso à educação ainda está concentrado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e são poucos os brasileiros de baixa renda que conseguem concluir essa etapa e avançar para o Ensino Médio, e muito menos para o Ensino Superior.

Para pensarmos nas causas que construíram tal cenário retornaremos a um Brasil recém-descoberto pelos portugueses, que, como bem se sabe encontraram indígenas, levaremos também em consideração que a Europa vivia um momento de tensão religiosa entre católicos e protestantes não é de se espantar que o primeiro impulso educacional no nosso país tenha sido a catequização dos povos aqui encontrados, uma vez que Portugal filiava-se ao catolicismo. Já que na época havia uma crença geral de que quanto mais crentes uma dada fé possuía mais forte – e verdadeira – ela seria, sendo assim os povos primários brasileiros se tornaram, nesse primeiro momento de nossa história, crentes em potencial que reforçariam a dominância da fé católica.

Mas educação, em qualquer uma de suas versões nunca se resume apenas a números de pessoas – ou no caso fiéis – que servem tal ou qual objetivo, educação é também sobre conhecimento, de si e do próximo, do mundo, das coisas no mundo, é sobre cultura e consciência social; a educação é um campo muito potente em suas tão variadas facetas e, por isso mesmo é também ferramenta de dominação. E essa foi a primeira intenção de educação no Brasil, por meio da catequização dos indígenas houve uma imposição de uma cultura que se colocava como homogênea e igualitária, baseada em regras e normas estabelecidas pelas autoridades religiosas e governamentais portuguesas. Essa educação tinha como propósito moldar os indivíduos de acordo com os valores e princípios da sociedade da época, buscando criar uma sociedade ideal.

No Brasil Colônia prevalece a educação humanista e elitista dos padres da Companhia de Jesus. Os Jesuítas se empenham no trabalho de catequese dos índios e fundam inúmeras ‘escolas de ler e escrever’, mas dão maior ênfase à escola secundária, destina aos filhos dos colonos e ao encaminhamento dos futuros padres. O descaso pela educação popular se explica pela vigência e uma economia dependente e exclusivamente agrária, que não exige mão-de-obra qualificada (ARANHA, 1996, p. 81).

É possível aqui notarmos que o primeiro registro da educação no Brasil se colocou como uma força hierárquica que impunha os seus valores e visões de mundo àqueles que estavam recebendo a educação, de maneira a desconsiderar os saberes que esses povos já possuíam e que eram vitais para a sua sobrevivência e organização sociocultural.

Um pouco mais adiante em nossa história, em um Brasil que já almejava alcançar os modelos europeus a educação era voltada principalmente para a elite, que tinha acesso a instituições culturais e científicas, além de cursos técnicos e superiores. A educação primária, por sua vez, era oferecida apenas por instituições privadas, e a responsabilidade pela alfabetização das crianças recaía sobre as famílias.

É válido destacar que, ao longo desses dois primeiros séculos da nossa história, começaram a surgir movimentos e iniciativas que buscavam mudar essa realidade educacional. Surgiram propostas de reformas educacionais que visavam ampliar o acesso à educação, tornando-a mais inclusiva e abrangente, o país estava crescendo e era necessário pessoas capacitadas e habilitadas para fomentar tal crescimento.

Esses movimentos de mudança educacional tinham como objetivo atender não apenas a elite, mas também a população em geral. Surgiram escolas públicas, com o intuito de oferecer educação básica para todos os cidadãos, independentemente de sua condição social, religiosa ou linguística, contudo tal projeto levaria anos para ser bem implementado.

Quando os jesuítas são expulsos, em 1759, o Marquês de Pombal inicia a organização do ensino público, leigo e universal, de acordo com as preocupações típicas do Iluminismo do século XVIII. No entanto, pouco ou nada se consegue efetivamente, devido ao desmantelamento da organização jesuíta, criticável, mas eficiente, sem a imediata substituição por outra. (...) Com a vinda da família real para o Brasil, a ênfase recai na criação de escolas de nível superior, relegando-se os demais níveis. Permanece a visão aristocrática do ensino, ficando a única alteração por conta de uma pequena diversificação quanto à clientela que busca a escolarização, decorrente do aparecimento da pequena burguesia, residente nas cidades e ocupada com o pequeno comércio e a burocracia (ARANHA, 1996, p. 81).

Essas mudanças, ainda que lentas, foram importantes para democratizar o acesso à educação e promover a formação de uma sociedade mais igualitária, assim, aos poucos, a educação passou a ser vista como um direito de todos, e não mais como um privilégio de poucos.

É muito importante ressaltar que, apesar desses avanços, ainda havia desafios a serem enfrentados. A falta de recursos, a desigualdade social e de gênero bem como a falta de acesso

à educação ainda eram problemas persistentes, especialmente nas áreas rurais e nas regiões mais pobres do país.

A escola pública de hoje é diferente da escola pública do passado, e é importante entender um pouco de sua trajetória para compreender melhor os desafios atuais da educação pública brasileira e trabalhar para construir um futuro melhor. Ao longo da história do Brasil, tivemos diferentes tipos de escola pública: a escola pública para os ricos, a escola pública para a classe média e, atualmente, a escola pública para os pobres.

O processo de institucionalização da educação formal no território brasileiro teve início em 1549, com a chegada dos padres Jesuítas, quase 50 anos após a descoberta do país pelos portugueses em 1500. Esse momento marcou o início do período colonial na história do Brasil, que se estendeu até 1822, quando a independência do país em relação à Coroa portuguesa foi proclamada. A Ordem Jesuíta, fundada em 1534 como parte de um movimento de reforma católica, veio ao Brasil com o objetivo de converter os nativos ao cristianismo e expandir os domínios do reino português.

A Companhia de Jesus, uma ordem religiosa dedicada à missão e evangelização, direcionou seus esforços iniciais para a catequese e conversão dos povos indígenas, o que incluía, em alguns casos, o ensino da leitura e escrita. Na perspectiva europeia dos jesuítas e dos colonizadores em geral, os habitantes das terras recém-descobertas eram vistos como receptáculos vazios nos quais a civilização deveria ser implantada, sendo ocasionalmente comparados a animais. Para Vidal e Filho (s.d.), em *A escolarização no Brasil: cultura e história da educação*.

O padre Manuel de Nóbrega, que chefiou o primeiro grupo de inacianos destinados ao Brasil, chegou a afirmar que ‘os índios são como cães em se comerem e matarem, e são porcos nos vícios e na maneira de se tratarem’. Como não reconheciam valor na cultura indígena, os colonizadores acreditavam que restava aos índios submeterem-se às regras sociais e culturais anunciadas pelos invasores civilizados (VIDAL e FILHO, s.d., p. 1).

No período colonial, os jesuítas desempenharam um papel fundamental na colonização do Brasil, especialmente no que diz respeito à educação. Ao se depararem com a infância indígena, os jesuítas perceberam a importância de moldar as mentes jovens para que se tornassem fiéis seguidores da Igreja Católica e leais súditos do Reino Português.

A descoberta da infância indígena e sua interpretação como uma oportunidade para os jesuítas promoverem a educação teve um impacto significativo na história da educação brasileira. No entanto, é importante destacar que essa colonização teve seus prós e contras.

Os jesuítas acreditavam que, ao educar as crianças indígenas, estariam formando uma nova geração de cristãos devotos, capazes de propagar a fé católica entre seus próprios povos.

Além disso, os jesuítas também viam na educação uma forma de *civilizar* os indígenas, ou seja, de torná-los mais parecidos com os colonizadores portugueses. Através da educação, os jesuítas buscavam transmitir aos indígenas os valores considerados autênticos da civilização cristã, como a obediência, a disciplina e a hierarquia.

Para ilustrar essa interpretação da infância indígena como uma oportunidade para a educação, podemos citar o exemplo do Padre José de Anchieta, um dos principais jesuítas atuantes no Brasil colonial. Anchieta foi responsável pela fundação de diversas escolas e internatos, onde os jovens indígenas eram educados de acordo com os princípios da fé católica e da cultura portuguesa.

Através de sua atuação, Anchieta conseguiu converter muitos indígenas ao cristianismo e formar uma nova geração de líderes indígenas que eram ao mesmo tempo fiéis seguidores da Igreja Católica e leais súditos do Reino português. Essa interpretação da infância indígena como uma oportunidade para a consolidar o poder dos jesuítas no Brasil colonial por meio da educação.

A atuação dos jesuítas na educação dos indígenas trouxe benefícios. Eles estabeleceram escolas e internatos, onde os jovens indígenas eram educados de acordo com os princípios da fé católica e da cultura portuguesa. Além disso, a educação proporcionada pelos jesuítas também contribuiu para a disseminação da língua portuguesa entre os indígenas, o que facilitou a comunicação e a integração entre as diferentes culturas.

Por outro lado, é importante reconhecer que essa colonização também teve seus aspectos negativos. A imposição da cultura e da religião dos colonizadores sobre os indígenas pode ser considerada uma forma de dominação cultural, os valores e tradições indígenas foram muitas vezes suprimidos em favor dos valores considerados autênticos da civilização cristã.

Além disso, a educação promovida pelos jesuítas tinha como objetivo principal a formação de indígenas que se adequassem aos interesses dos colonizadores. Isso pode ser visto como uma forma de assimilação forçada, que negava a diversidade cultural e impedia o desenvolvimento autônomo das comunidades indígenas.

Nesse período, os jesuítas foram responsáveis pela educação no Brasil, introduziram um modelo pedagógico baseado na religião católica e na formação moral dos indivíduos, pois os jesuítas acreditavam que a educação deveria ser um instrumento de evangelização e de formação de bons cristãos.

A educação jesuíta era centrada na figura do padre, que exercia, simultaneamente, os papéis de educador e orientador espiritual. Os estudantes eram submetidos a uma disciplina rigorosa, com ênfase na obediência, no estudo das escrituras e na prática de virtudes cristãs.

Além disso, os jesuítas também valorizavam o ensino das línguas indígenas, com o objetivo de facilitar a catequização dos índios. Eles criaram escolas e colégios em diversas regiões do país, onde os jovens aprendiam não apenas as disciplinas religiosas, mas também matemática, latim, retórica e outras áreas do conhecimento.

No entanto, é importante ressaltar que a educação jesuíta também tinha suas limitações. O acesso à educação era restrito a um grupo seleto de pessoas, e a formação oferecida estava voltada principalmente para a elite colonial. Além disso, a educação indígena era muitas vezes imposta, sem levar em consideração as culturas e tradições locais, como destacado a pouco.

Com o passar dos anos, outras correntes pedagógicas foram se desenvolvendo no Brasil, trazendo novas perspectivas e abordagens para a educação. No entanto, a influência da Pedagogia Jesuíta ainda pode ser percebida em alguns aspectos da educação brasileira, como a valorização da moral – com ênfase cristã – e da formação integral dos indivíduos.

A esse primeiro momento da história da educação no nosso país podemos correlacionar a história do analfabetismo no Brasil já que no processo de colonização e exploração do país, que começou com a chegada dos portugueses em 1500, os objetivos da educação eram: catequizar os indígenas e educar alguns dos filhos dos colonos, o objetivo, desde o princípio, não era a alfabetização da população como um todo.

Esse cenário se estendeu por séculos no Brasil, tanto que a falta de acesso à educação era uma realidade para a maioria dos brasileiros até o século XIX. Foi somente em 1827, com a promulgação da Lei Geral do Ensino, que a educação passou a ser considerada um direito de todos os cidadãos. Essa lei estabelecia a obrigatoriedade da criação de escolas primárias em todas as cidades e vilas do país.

Segundo Aranha (1996), ainda em 1827, foi promulgada também a Lei Geral de Instrução Pública (Lei Imperial nº 15), um marco importante na história da educação brasileira. Essa lei estabeleceu dois fatores muito importantes para o Brasil da época: a primeira é a obrigatoriedade do ensino elementar em todas as cidades, vilas e lugarejos, garantindo o acesso à instrução primária para todos os cidadãos, independentemente de sua origem social e a segunda é o estabelecimento da contratação de professores qualificados, assegurando a qualidade do ensino oferecido.

Outro aspecto relevante da lei foi a definição de um currículo básico a ser seguido nas escolas. Isso contribuiu para a padronização do ensino e para a garantia de que todos os estudantes tivessem acesso aos mesmos conteúdos fundamentais. Essa lei também marca o início do ensino público no Brasil, já que ela também previa a gratuidade do ensino para aqueles que não tivessem condições financeiras de arcar com as despesas. Essa medida foi essencial para garantir que a educação fosse acessível a todos, independentemente de sua situação econômica.

No entanto, a implementação dessa lei foi lenta e enfrentou diversos desafios. A falta de recursos financeiros e a resistência de setores conservadores da sociedade foram alguns dos obstáculos enfrentados. Além disso, a educação continuava sendo restrita a uma parcela privilegiada da população, já que a maioria dos brasileiros vivia em condições de extrema pobreza e não tinha acesso às escolas.

Foi somente no final do século XIX e início do século XX que ocorreram avanços significativos na educação brasileira. Em 1891, foi promulgada a primeira Constituição Republicana, que estabelecia a laicidade do ensino e a separação entre Igreja e Estado o que representou um marco importante na busca por uma educação mais inclusiva e democrática.

Atualmente, a educação no Brasil ainda enfrenta desafios, como a desigualdade de acesso e a baixa qualidade do ensino. No entanto, é inegável que houveram avanços

significativos ao longo dos anos, e a educação continua sendo uma pauta central na agenda do país, o percurso histórico da educação no Brasil, é marcada por avanços e desafios.

Desde a chegada dos jesuítas até os dias atuais, diversos documentos e leis foram criados para garantir o acesso à educação e promover a formação de cidadãos conscientes e críticos. Ainda há muito a ser feito, mas é importante reconhecer os progressos alcançados e continuar lutando por uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Um bom exemplo disso é o marco da década de 30 do século passado, quando a educação passou por transformações significativas, refletindo os desafios e as mudanças sociais da época. Esse período foi marcado por eventos históricos importantes, como a Grande Depressão e a ascensão de regimes autoritários em diferentes partes do mundo.

No Brasil, a década de 1930 foi um momento de transição política e social. O país vivenciou a Revolução de 1930, que resultou na ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Esse período foi caracterizado por um forte nacionalismo e por políticas de modernização e industrialização.

No campo da educação, a década de 1930 foi marcada pela busca por uma educação mais inclusiva e voltada para as necessidades do país. Foram implementadas reformas educacionais que visavam democratizar o acesso à educação e promover a formação de uma mão de obra qualificada para impulsionar o desenvolvimento industrial.

Uma das principais mudanças nesse período foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, esse órgão foi responsável por coordenar as políticas educacionais e de saúde em todo o país, buscando garantir o acesso à educação e melhorar as condições de saúde da população. Além disso, foram implementadas medidas para expandir a rede de ensino, com a construção de novas escolas e a ampliação do acesso à educação básica. Também houve um esforço para valorizar a formação de professores e melhorar a qualidade do ensino, por meio da criação de cursos de formação e da implementação de currículos mais atualizados.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar dessas mudanças positivas, a educação ainda enfrentava desafios significativos. A falta de recursos, a desigualdade social e a falta de acesso à educação ainda eram problemas persistentes, especialmente nas áreas rurais e nas regiões mais pobres do país.

Ainda nesse momento da nossa história é importante destacar o Movimento dos Pioneiros da Educação que defendia uma educação centrada no aluno, com enfoque na liberdade, na experimentação, na atividade e no desenvolvimento integral do indivíduo tal proposta trouxe um ar de renovação ao debate educacional no Brasil, principalmente por defender uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade, com maior acesso e igualdade de oportunidades para todos os brasileiros.

A implementação dessas políticas foi lenta e desigual, e o acesso à educação continuou a ser um privilégio de poucos. Foi somente com a Constituição de 1934 que o direito à educação foi garantido como um direito de todos, e não apenas de alguns. A partir daí, houve uma maior preocupação do Estado com a expansão da educação, com a criação de diversas instituições e políticas públicas voltadas para a alfabetização e a educação em geral.

No entanto, apesar de todos esses esforços, o analfabetismo ainda é um desafio no Brasil, especialmente em regiões mais pobres e desfavorecidas. É preciso continuar a investir em políticas públicas de educação, com o objetivo de garantir o acesso à educação para todos e reduzir as desigualdades educacionais no país.

Avançando um pouco mais para a década de 1960, em meio ao regime militar, surgiu a Pedagogia Tecnicista que enfatizava a aplicação de técnicas e métodos científicos na educação, com o objetivo de formar indivíduos produtivos e alinhados aos interesses do Estado. Nesse contexto, a educação era vista como um meio de preparar mão de obra qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico.

Após o golpe, durante a ditadura militar, a educação segue a linha tecnicista de influência norte-americana, resultado dos acordos MEC-USAID realizados entre técnicos brasileiros e norte-americanos. (...) As reformas educacionais de 1968 (para a universidade) e de 1971 (para o ensino médio) foram desastrosas para a educação popular. A lei n. 5.627/71 acenava para a profissionalização universal e compulsória do 2º grau e não foi seguida à risca pelas escolas de elite, capazes de boicotar a implementação da lei. O mesmo não aconteceu com a escola pública, abandonada à mercê de uma política que interessava à ditadura militar por estar voltada, sobretudo, para a despolitização das massas (ARANHA, 1996, p. 82).

Essa abordagem valorizava a objetividade, a eficiência e a padronização dos processos educacionais. Os conteúdos eram organizados de forma sequencial e hierárquizados, privilegiando a transmissão de conhecimentos prontos e acabados. O professor desempenhava um papel central, atuando como um transmissor de informações e controlador do processo de ensino.

Por isso mesmo ela foi criticada por sua visão reducionista da educação, que negligenciava a formação integral dos indivíduos e a reflexão crítica sobre a realidade. Além disso, a Pedagogia Tecnicista foi associada à ideologia autoritária do regime militar, que buscava controlar e moldar a educação de acordo com seus interesses políticos.

Ainda na década de 1960 temos mais um importante marco da educação brasileira, a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, oficialmente conhecida como Lei nº 4.024/61, foi uma legislação que estabeleceu diretrizes gerais para a educação, norteou a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro por muitos anos, até ser substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96). Entre os principais pontos abordados pela LDB de 1961, destaco:

- Ensino primário obrigatório: a lei estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário (atual Ensino Fundamental) para todas as crianças em idade escolar;
- Estrutura do ensino: a LDB de 1961 dividia o ensino em quatro níveis: ensino primário, ensino médio, ensino superior e ensino de especialização. Essa estrutura foi posteriormente alterada com as reformas educacionais e a nova LDB de 1996 e
- Educação técnico-profissional: a lei prevê a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes como parte integrante do sistema educacional.

Já na década seguinte, em 1970, temos o surgimento da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos influenciada pelas ideias de Paulo Freire. Essa abordagem pedagógica valoriza a leitura crítica da realidade, o diálogo, a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a transformação social.

Além dessa corrente, a tradição pedagógica brasileira também é influenciada por outras abordagens importantes, como a educação libertadora, a educação popular e a pedagogia histórico-crítica. Essas diferentes perspectivas contribuíram para a construção de um cenário pedagógico diversificado no Brasil, com a adoção de métodos e enfoques variados nas práticas educativas. É importante ressaltar que até o ano de 1969, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ainda não havia ganhado destaque, sendo posteriormente influente no campo educacional brasileiro.

A Reforma de 1971 também buscou centralizar o sistema educacional, padronizando conteúdos e diretrizes curriculares em nível nacional. Essa centralização tinha como objetivo garantir uma formação mais uniforme e alinhada com os interesses e necessidades do governo.

No entanto, é importante observar que essa reforma também foi criticada por sua abordagem autoritária, com a imposição de uma educação mais voltada para os interesses do Estado e do mercado de trabalho, em detrimento de uma educação mais abrangente e voltada para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Já em 1988 com a Promulgação da Constituição Federal, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – que veio para renovar a Lei nº 4.024/61, que ainda estava em vigor na época – foi criada e a partir dela reconheceu-se a educação como um meio fundamental para o desenvolvimento humano e a construção de uma sociedade justa e igualitária.

A elaboração da nova LDB levou alguns anos, e somente em 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor atualmente. Essa nova LDB foi elaborada em conformidade com os princípios e diretrizes estabelecidos pela Constituição de 1988.

Como bem aponta Aranha (1996), essa nova lei trouxe outros avanços para a educação no Brasil, dentre eles, destaca-se a garantia do ensino gratuito em estabelecimentos oficiais, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática do ensino, com a participação dos pais, estudantes, professores e comunidade escolar na tomada de decisões e na gestão das instituições de ensino.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), que revogou a legislação anterior e estabeleceu as bases para a educação brasileira até os dias atuais. A LDB de 1996 define os princípios, as diretrizes e as bases da educação nacional, regulamentando diversos aspectos, como o currículo escolar, a organização dos sistemas de ensino, a formação de professores, a gestão escolar e o financiamento da educação.

Dez anos depois, em 2006, é estabelecido a duração e a estrutura dos níveis de ensino; para o Ensino Fundamental estabelece-se duração mínima de nove anos, e possibilita a oferta da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade. Além disso, define diretrizes para a elaboração dos currículos, garantindo uma base nacional comum e valorizando a diversidade cultural e regional.

A lei que instituiu o ensino de nove anos no Brasil foi a Lei nº 11.274/2006. Essa lei alterou a redação do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelecendo a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental. Antes da Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental tinha uma

duração mínima de oito anos. Com a aprovação dessa lei, houve uma ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, visando garantir uma formação mais completa e abrangente. A Lei nº 11.274/2006 estabeleceu que o Ensino Fundamental passaria a ter uma duração mínima de nove anos, divididos em duas etapas: Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano). Essa mudança permitiu uma maior continuidade e aprofundamento dos conteúdos ao longo do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

Em 2013, a partir de abril com a promulgação da Lei nº 12.796/2013, o Ensino Médio também passou a ser obrigatório em todo o país. Antes dessa lei, o Ensino Médio era facultativo, o que resultava em altos índices de evasão escolar e baixa cobertura educacional nessa etapa da educação básica. Com a obrigatoriedade do Ensino Médio, todos os estudantes brasileiros devem concluir essa etapa da educação, garantindo uma formação mais completa e abrangente.

A implementação da obrigatoriedade do Ensino Médio busca assegurar que os jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, preparando-os para o exercício da cidadania, para o prosseguimento dos estudos em nível superior ou para a inserção no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que, apesar da obrigatoriedade, ainda existem desafios a serem enfrentados para garantir a universalização do acesso e a qualidade do Ensino Médio no Brasil. A reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, busca promover mudanças estruturais nessa etapa da educação, visando uma formação mais flexível, contextualizada e voltada para as demandas do mundo contemporâneo.

Outro aspecto importante abordado pela LDB de 1996 é a valorização da formação de professores. A lei estabelece a necessidade de formação inicial e continuada, visando à valorização da profissão e à melhoria da qualidade do ensino. Para viabilizar essas iniciativas, a LDB estabelece os princípios e as fontes de financiamento da educação, garantindo investimentos adequados e criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Entre os anos de 1997 e 1998, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a apresentação de propostas para aprimorar a qualidade do ensino, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esses documentos foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação do Brasil com o objetivo de servirem como um guia para a elaboração dos currículos escolares em todo o país.

Os PCNs são diretrizes pedagógicas que foram elaboradas com base em estudos e pesquisas sobre educação, levando em consideração as orientações estabelecidas pela LDB de 1996. Seu principal propósito é fornecer orientações e referências para a definição dos conteúdos, competências e habilidades que devem ser trabalhados em cada etapa da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Os PCNs abrangem diversas áreas do conhecimento, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, e têm como objetivo guiar os professores na seleção de conteúdos relevantes, na organização das práticas pedagógicas e na avaliação do aprendizado dos alunos.

Além disso, os PCNs ressaltam a importância de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, buscando estabelecer conexões entre os conteúdos curriculares e a realidade dos estudantes, assim, promovem a reflexão crítica e a construção de conhecimentos significativos, como podemos observar na citação a seguir:

O conjunto das preposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p. 13).

Mais adiante na nossa história agora já entrando no século XXI entre 2014 e 2017, ocorreu o desenvolvimento e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece os conhecimentos essenciais para a educação básica em todo o território nacional. A criação da BNCC foi um processo amplo e participativo, contando com a colaboração de especialistas, educadores, gestores educacionais e representantes da sociedade civil. Foram realizadas diversas etapas de discussão, consulta pública e revisão do documento, com o objetivo de incorporar diferentes perspectivas e contribuições. A BNCC tem como objetivo estabelecer um currículo comum para todas as escolas do país, garantindo a igualdade e a qualidade da educação.

A BNCC define os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem adquirir em cada etapa da Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração dos currículos escolares. Busca promover uma formação integral, valorizando não apenas os aspectos cognitivos, mas também o desenvolvimento socioemocional, cultural, ético e cidadão. Destaca a importância da interdisciplinaridade, da contextualização dos conteúdos e do uso de

metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que ao longo dos anos, diversos outros decretos, portarias e resoluções também contribuíram para a regulamentação e orientação da educação no país.

A história da educação no Brasil é marcada por avanços e desafios. Ao longo dos anos, foram estabelecidas diretrizes e leis que buscaram orientar e promover a universalidade do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 foi um marco importante nesse sentido, abordando diversos aspectos e orientações para garantir o acesso a educação para todos os cidadãos.

No entanto, é necessário reconhecer que essa trajetória também carrega vestígios de exclusão. No passado, a escolarização no Brasil tinha o propósito de excluir grupos como escravos, mulheres e pessoas pobres. Essa herança histórica ainda se reflete em desigualdades presentes na atual cultura educacional.

Apesar dos avanços, ainda enfrentamos desafios na busca pela inclusão de todos na sociedade, especialmente no que diz respeito ao direito à educação de qualidade. Grupos específicos, como pessoas com deficiência e crianças com defasagens pedagógicas, continuam sendo excluídos e segregados. A luta pela inclusão e igualdade na educação é uma prioridade que demanda esforços contínuos.

É fundamental que as políticas educacionais sejam pautadas na promoção da igualdade de oportunidades e no respeito à diversidade. A educação deve ser um espaço de acolhimento e valorização das diferenças, garantindo a todos os estudantes o acesso a uma formação integral e de qualidade.

Nesse sentido, é importante que as diretrizes educacionais sejam constantemente revisadas e aprimoradas, levando em consideração as demandas e necessidades da sociedade. A construção de uma educação inclusiva requer a participação de diversos atores, como especialistas, educadores, gestores educacionais e representantes da sociedade civil, em um processo amplo e participativo.

A busca pela inclusão e igualdade na educação é um desafio que deve ser enfrentado de forma coletiva. Somente por meio de esforços conjuntos e políticas efetivas será possível garantir a todos os cidadãos brasileiros o direito a uma educação de qualidade, que promova o

pleno desenvolvimento de suas potencialidades e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Somos moldados pelo tempo, pela história e pelos registros que nos precedem. Desde os primórdios da descoberta do Brasil e suas influências, somos afetados por movimentos incessantes que não levam em consideração o respeito à natureza humana em sua subjetividade, resultando na divisão das classes sociais. É fundamental reconhecer a necessidade de lutar, reconstruir e dismantelar a ideia de seleção e classificação imposta.

O ato de segregar vai além dos limites da escola. Desde o início da colonização do Brasil, os jesuítas iniciaram essa prática, excluindo mulheres, escravizados e pessoas pobres. Ao longo dos anos, esse movimento se reproduziu, ganhando força com uma estrutura social mais robusta e autoritária a cada século que passava.

Todo esse contexto histórico apresentado, está vinculado diretamente, a proposta desta pesquisa, mostrando como a influência europeia esteve diretamente ligada à educação brasileira, no processo de colonização. O Brasil era uma colônia lucrativa, baseada em uma economia agrícola que gerava grandes lucros nas mãos dos comerciantes e da burguesia. É importante ressaltar que, mesmo monopolizando o Brasil, Portugal mantinha suas refinarias na Holanda, Inglaterra e França, de maneira que, inicialmente, a educação não era uma prioridade para a burguesia, uma vez que o foco estava no desempenho das atividades agrícolas, que não exigiam formação acadêmica prévia.

Conforme mencionado anteriormente, as metrópoles europeias enviavam missionários ao Brasil com o objetivo religioso e pedagógico, visando evitar que os colonos se afastassem do catolicismo e de sua moral. Esse movimento missionário tinha o propósito de manipular o povo e exercer o domínio da metrópole, utilizando a educação como um instrumento de colonização. A igreja detinha o poder real, garantindo a unidade política por meio da fé e da catequização, visando seus próprios interesses.

O passado nos faz refletir sobre movimentos sociais desiguais e restritos a determinados grupos. A luta por direitos é necessária em diversas áreas, incluindo a busca por uma educação de qualidade e políticas públicas eficazes que possam garantir esse direito.

O marco teórico das políticas públicas no Brasil envolve a compreensão dos processos de formulação e implementação de políticas governamentais no país. Isso envolve a influência

de diversos atores políticos, a interação entre diferentes esferas de governo e a participação da sociedade civil nas decisões públicas. Além disso, a evolução histórica das políticas públicas no Brasil, leva em conta a herança colonial, a influência de diferentes modelos de desenvolvimento econômico adotados em diferentes momentos, e o papel da Constituição Federal na definição dos direitos e responsabilidades do Estado e da sociedade.

## **2.2 Aspectos normativos nacionais: Conselho Nacional de Educação (CNE) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – Influência nas avaliações nacionais**

Nesse subtópico serão apresentados e problematizados dois aspectos normativos importantes do Brasil: o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). O primeiro desempenha um papel fundamental no cenário educacional do Brasil, atuando como um órgão consultivo e normativo, sua importância social é evidente, pois suas políticas e regulamentações têm o objetivo de promover a qualidade e a equidade na educação em todo o país. O CNE é responsável por formular diretrizes e normas que orientam a educação brasileira, desde a educação básica até o ensino superior. Seu papel é fundamental na definição de políticas educacionais que visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes em todos os níveis de ensino.

Uma das principais atribuições do CNE é a elaboração e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que estabelecem os princípios, os fundamentos e os objetivos dos currículos escolares. Essas diretrizes têm o propósito de assegurar uma base comum de conhecimentos e competências, além de promover a diversidade cultural e a formação integral dos estudantes.

Além disso, o CNE também é responsável por avaliar e credenciar instituições de ensino, garantindo a qualidade e a regularidade dos cursos oferecidos. Essa função é essencial para assegurar que as instituições de ensino cumpram os requisitos necessários para oferecer uma educação de qualidade aos estudantes.

No âmbito das políticas educacionais, o CNE desempenha um papel ativo na formulação de propostas e recomendações para a melhoria do sistema educacional. Ele contribui para a construção de políticas que visam reduzir as desigualdades educacionais, promover a inclusão e a diversidade além de fortalecer a formação de professores.

O Conselho também atua na regulamentação de questões específicas, como a educação especial, a educação à distância, a educação indígena, entre outras. Essas regulamentações têm o objetivo de garantir o respeito aos direitos educacionais de todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades.

Como podemos ver, o Conselho Nacional de Educação exerce um papel social e político de extrema relevância, buscando promover uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa em todo o país. Suas políticas e regulamentações são fundamentais para orientar e fortalecer o sistema educacional brasileiro, visando o desenvolvimento pleno dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sendo assim, segundo o Ministério da Educação é de responsabilidade do CNE

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11). No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental. Em que pese, entretanto, a autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 2013, p. 7).

O plenário do Conselho Nacional de Educação é um espaço de extrema importância, pois é onde ocorrem debates e reflexões acerca das necessidades e demandas da educação brasileira, os conselheiros – representantes de diferentes segmentos da sociedade –, com base em suas experiências e conhecimentos, contribuem para uma construção coerentes, relevantes e alinhadas das Diretrizes Curriculares Nacionais. As DCNs, são aprovadas pelos conselheiros que visam orientar a elaboração dos currículos escolares em todo o país, a fim de garantir a representatividade e a diversidade de perspectivas no processo de elaboração das mesmas.

Como podemos observar a relação entre o plenário do CNE e as DCNs é de interdependência. Por um lado, as diretrizes são o resultado das discussões e deliberações ocorridas no plenário do CNE, onde propostas são apresentadas, debatidas e aprovadas pelos conselheiros, levando em consideração as contribuições de especialistas, pesquisadores,

professores, estudantes e demais atores envolvidos na educação. Dessa forma, o plenário do CNE exerce um papel fundamental na construção das DCNs, garantindo que elas sejam fruto de um processo democrático e participativo.

Por outro lado, as DCNs também influenciam o trabalho realizado no plenário do CNE. Elas fornecem diretrizes e parâmetros que orientam as discussões e deliberações dos conselheiros. As DCNs são referências importantes para a análise e avaliação das propostas apresentadas, garantindo que elas estejam alinhadas com os princípios e objetivos da educação brasileira.

É importante ressaltar que a relação entre o plenário do CNE e as DCNs não se encerra na aprovação das diretrizes, o plenário do CNE também desempenha um papel de acompanhamento e monitoramento da implementação das DCNs. O Conselho analisa relatórios, avalia resultados e promove discussões sobre os impactos das diretrizes na prática educacional. Dessa forma, o plenário do CNE contribui para a melhoria contínua das DCNs, garantindo que elas sejam efetivamente implementadas e promovam uma educação de qualidade.

A proposta e o objetivo da educação brasileira, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nas políticas educacionais, são de promover uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos os estudantes, o que inclui valorizar a diversidade cultural, o respeito aos direitos humanos, a promoção da igualdade de oportunidades e a formação integral dos estudantes.

O desenvolvimento das competências e habilidades proposto pelas Diretrizes foca em permitir aos estudantes participar ativamente da sociedade, exercer a cidadania de forma crítica e responsável, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável do país. Isso porque um dos objetivos da educação brasileira é formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Isso implica em desenvolver competências como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração, a comunicação e a resolução de problemas.

A educação desempenha um papel fundamental na preparação dos estudantes para a vida em sociedade, para o mundo do trabalho e para o exercício pleno da cidadania. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação exerce influência na avaliação do Censo Escolar,

que é uma importante ferramenta de coleta de dados utilizada para o monitoramento da educação no Brasil.

O Censo Escolar permite o acompanhamento e a análise de informações sobre as escolas, os estudantes e os profissionais da educação em todo o país. Esses dados são essenciais para a formulação de políticas públicas e para a tomada de decisões no âmbito educacional.

O CNE desempenha um papel relevante na definição dos critérios e indicadores utilizados na avaliação do Censo Escolar. Através de sua atuação, busca-se garantir que esses critérios sejam adequados e relevantes para o monitoramento da qualidade da educação. Ao assegurar que o Censo Escolar seja uma fonte confiável de informações, o CNE contribui para que os dados coletados subsidiem a formulação de políticas públicas mais efetivas e a tomada de decisões embasadas em evidências. Isso possibilita a identificação de desafios e a implementação de ações que visem a melhoria da qualidade da educação em todo o país.

Através do Censo Escolar, é possível obter informações precisas sobre o número de escolas existentes, a quantidade de turmas em cada nível de ensino, o perfil dos alunos matriculados e as características dos profissionais da educação. Esses dados são essenciais para calcular indicadores relevantes, como as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar.

Com base nas informações coletadas pelo Censo Escolar, é possível identificar tendências e padrões no sistema educacional, permitindo uma análise mais aprofundada da realidade das escolas e dos alunos. Esses dados são utilizados para subsidiar a formulação de políticas públicas e a tomada de decisões no âmbito educacional.

Portanto, o Censo Escolar desempenha um papel fundamental no monitoramento e na análise do sistema educacional brasileiro como um todo. Através da coleta de informações abrangentes, esse levantamento permite calcular indicadores relevantes e subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no país.

Essas informações são utilizadas para subsidiar a formulação de políticas públicas, o planejamento educacional e a tomada de decisões no âmbito da educação. Com base nos dados do Censo Escolar, é possível identificar desigualdades regionais, traçar estratégias de combate ao abandono escolar, promover a inclusão de grupos vulneráveis e direcionar recursos de forma mais eficiente.

O Marco Legal do Censo Escolar estabelece as obrigações e responsabilidades das instituições de ensino, gestores educacionais e demais envolvidos no processo de coleta de dados. Ele define os prazos, os procedimentos e as diretrizes para a realização do censo, garantindo a padronização e a qualidade das informações coletadas. Uma das principais bases legais para o Censo Escolar é a Lei nº 9.394/1996 – apresentada e comentada no subtópico anterior –, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa lei estabelece a obrigatoriedade da coleta de dados educacionais, visando o monitoramento e a avaliação do sistema educacional brasileiro.

Mas, o Censo Escolar conta ainda com outras prerrogativas normativas, como portarias e resoluções do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas normativas definem aspectos específicos do censo, como os dados a serem coletados, os instrumentos de coleta, os prazos de envio das informações e os critérios de validação dos dados. É fundamental para garantir a confiabilidade e a consistência dos dados coletados, bem como para assegurar a transparência e a efetividade do processo. Ele estabelece diretrizes que visam a padronização dos procedimentos, a proteção dos dados pessoais dos estudantes e a garantia do acesso às informações educacionais.

A utilização dos dados do Censo Escolar tem como objetivo subsidiar a formulação de políticas públicas, o planejamento educacional e a tomada de decisões no âmbito da educação. Essas informações são essenciais para identificar desafios, traçar estratégias de melhoria e promover a equidade e a qualidade na educação brasileira.

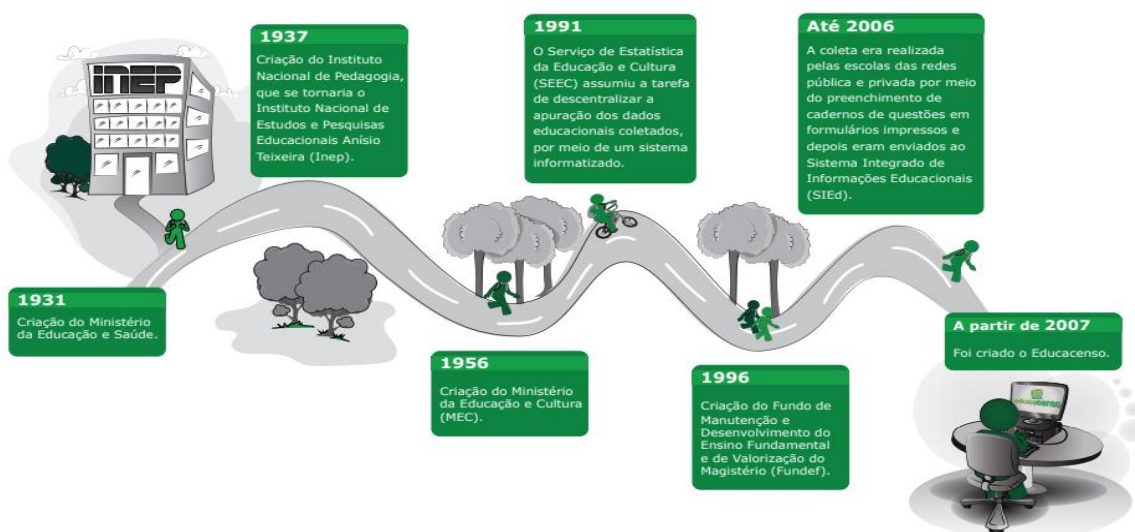
O Censo Escolar contempla diversas variáveis que permitem coletar informações abrangentes sobre as escolas, os alunos, os professores e a infraestrutura educacional. Essas variáveis incluem a identificação da escola, com dados como nome, endereço, telefone e código; características da escola, como dependência administrativa, níveis de ensino oferecidos, etapas e modalidades de ensino, regime de funcionamento, entre outros; matrículas, com informações sobre o número de alunos matriculados em cada etapa de ensino, idade, sexo, raça/cor, necessidades educacionais especiais, entre outros; profissionais da educação, com dados sobre os professores, diretores e outros profissionais atuantes na escola, incluindo formação acadêmica, carga horária, vínculo empregatício, entre outros; infraestrutura escolar, com informações sobre as condições físicas da escola, como número de salas de aula, laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas, acesso à internet, entre outros; e resultados

educacionais, com dados sobre a taxa de aprovação, reprovação e abandono escolar, além de indicadores de qualidade educacional como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Essas variáveis do Censo Escolar permitem uma análise abrangente e detalhada do sistema educacional, fornecendo subsídios fundamentais para a elaboração de políticas e ações que visem aprimorar a educação no Brasil.

Em suma, o Marco Legal do Censo Escolar no Brasil, define as obrigações e responsabilidades dos envolvidos ao passo que garante a padronização, a qualidade e a confiabilidade dos dados coletados. Além disso, o Marco Legal prevê a utilização dessas informações para subsidiar políticas públicas e aprimorar a educação no país. O percurso histórico do Marco Legal pode ser melhor observado no quadro a baixo.

**Figura 2: Marco Legal do Censo Escolar**



Fonte: MEC (2015, p.38).

A aplicação do Censo Escolar, acontece anualmente, pelos órgãos federativos, em parceria com as secretarias de educação estaduais, municipais, públicas e privadas do país. Tem como objetivo, o monitoramento do desempenho escolar, abrangendo todas as etapas da educação, exceto o ensino superior.

**Figura 3: Instituições Responsáveis pelo Preenchimento - Censo Escolar**

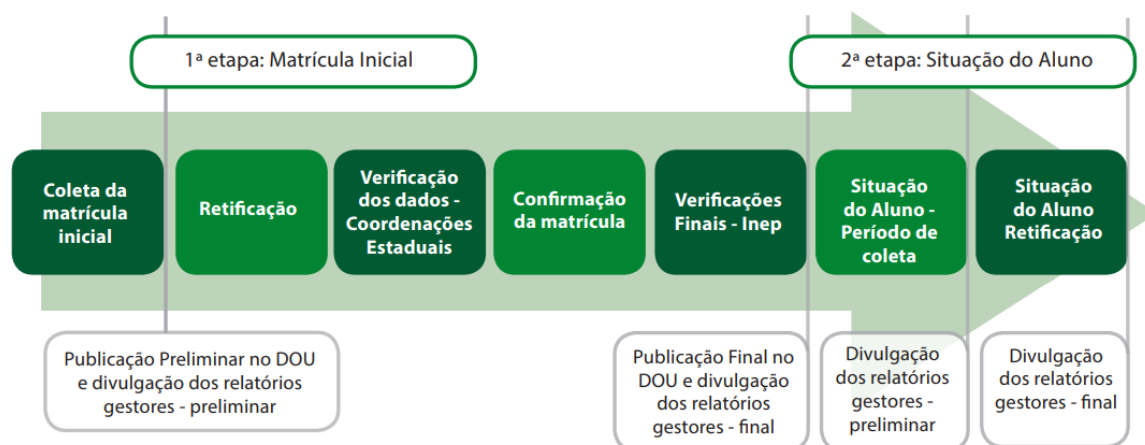
Atores	Atribuições
a) Ao Inep	<ul style="list-style-type: none"> <li>:: Definir e disponibilizar para os demais atores o cronograma anual de atividades, os instrumentos e os meios necessários à execução do Censo.</li> <li>:: Informar aos gestores estaduais e municipais de educação sobre as inconsistências identificadas, para retificação.</li> <li>:: Organizar e enviar para publicação os resultados finais.</li> <li>:: Avaliar e acompanhar todas as etapas do processo censitário, a fim de garantir o alcance de seus objetivos e o aperfeiçoamento constante.</li> </ul>
b) Aos gestores dos sistemas estaduais e municipais de educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>:: Treinar os agentes que coordenarão o processo censitário nas respectivas escolas vinculadas.</li> <li>:: Acompanhar e controlar toda a execução do processo censitário em seu território.</li> <li>:: Zelar pelo cumprimento dos prazos e normas estabelecidas.</li> <li>:: Responsabilizar-se solidariamente pela veracidade dos dados declarados nos seus respectivos sistemas de ensino.</li> </ul>
c) Aos diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino público e privado	<ul style="list-style-type: none"> <li>:: Responder ao Censo Escolar da Educação Básica, no sistema Educacenso, responsabilizando-se pela veracidade das informações declaradas.</li> </ul>

Fonte: MEC (2015, p 46).

O Censo Escolar, tem 7 sete etapas de preenchimento, que são organizadas pelas instituições acima citadas, durante todo o ano letivo, abaixo, estão descritas as etapas de preenchimento do censo escolar, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2015).

**Figura 4: Etapa - Coleta Censo Escolar**

**Figura 2: Etapas de coleta**



Fonte: Inep.

Fonte: MEC (2015, p 55).

O Censo, é importante para o planejamento e gestão da educação no Brasil, suas informações, permitem que o governo e as secretarias de educação estaduais, tenham acesso à realidade das escolas, identificando problemas e estabelecendo, políticas públicas para melhorar a qualidade da educação. Os dados coletados pelo Censo Escolar, são utilizados para o cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que é um indicador de qualidade da educação básica no Brasil.

Portanto, é fundamental que as escolas preencham corretamente os questionários do Censo Escolar, garantindo a qualidade das informações coletadas e a precisão dos resultados obtidos:

O Censo Escolar é realizado anualmente, em duas etapas: a Matrícula Inicial e a Situação do Aluno. O período de coleta é definido por meio de Portaria, e o início da coleta se dá na última quarta-feira do mês de maio, instituído como o Dia Nacional do Censo Escolar, conforme a Portaria MEC nº 264/07 (BRASIL, 2021).

A aplicação do Censo Escolar, abrange todas as etapas e modalidades da educação básica, que incluem: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além dessas etapas, o Censo Escolar, também abrange outras modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada a pessoas que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade adequada, bem como a Educação Especial, voltada para estudantes com deficiência.

A coleta se dá por duas etapas, compostas por várias fases, como transcrito na imagem 3. Inicia-se, com a *Matrícula Inicial*: essa é a primeira etapa da coleta, na qual as escolas informam o número de alunos matriculados em cada etapa e modalidade de ensino, além de dados como idade, sexo, raça/cor e tipo de deficiência, se houver. Na etapa seguinte, *Situação do Aluno* são dadas informações sobre a situação de cada aluno, em relação ao curso e à escola, ou seja, se o aluno está presente, transferido, em abandono, ou se foi transferido para outra escola, como podemos observar melhor na citação a seguir:

Primeira etapa: na coleta da Matrícula Inicial, é realizada ampla publicidade quanto aos prazos para o preenchimento do Censo Escolar, que se divide em cinco períodos: o primeiro período consiste na coleta das informações escolares, iniciado com a abertura do sistema Educacenso aos usuários e com duração prevista de 60 dias; o segundo período visa a efetuar eventuais correções, exclusões e inclusões de informações, iniciado após a publicação preliminar dos dados no Diário Oficial da União – DOU5 e com duração de 30 dias; o terceiro período estabelece um prazo para as verificações dos dados processados após o período de retificações pelas coordenações estaduais do Censo Escolar e com duração de dez dias; o quarto período estabelece o prazo para confirmação ou desconsideração de matrículas duplicadas diretamente no módulo de confirmação de matrícula pelos gestores escolares; por fim, o quinto período consiste na realização das verificações finais dos dados processados após análise e correção de inconsistências no sistema Educacenso pela equipe do Inep (BRASIL, 2015).

As informações coletadas no Censo Escolar, são utilizadas como base para a distribuição de recursos financeiros do Governo Federal, destinados às escolas e às redes de ensino, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Os dados do Censo Escolar, são fundamentais para a produção de diversos indicadores educacionais, que permitem o acompanhamento da evolução da educação básica brasileira, tais como taxas de aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-série, índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB), entre outros, abordados nessa pesquisa<sup>8</sup>.

Os dados oferecidos ao Censo, tem como objetivo, coletar informações sobre a infraestrutura, equipamentos, recursos pedagógicos, recursos humanos (como professores, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros); serviços de apoio oferecidos pela escola aos alunos (como alimentação escolar, transporte escolar, entre outros); equipamentos, mobiliário e recursos pedagógicos (como livros didáticos, materiais de laboratório, entre outros).

Abaixo, segue uma descrição de como ocorre a segunda etapa do preenchimento do Censo Escolar:

Segunda etapa: no início do ano seguinte à coleta da Matrícula Inicial, é disponibilizado para o usuário, no sistema Educacenso, o módulo Situação do Aluno. Por meio deste módulo são coletados os dados de movimento (transferido, deixou de frequentar ou falecido) e de rendimento escolar (aprovado ou reprovado) dos alunos cadastrados no Censo Escolar durante a matrícula inicial. Curso Censo Escolar da Educação Básica 54 A coleta do módulo Situação do Aluno subdivide-se em dois momentos: no primeiro momento, o módulo é disponibilizado para preenchimento, durante 30 dias. Após o encerramento desse período os dados são divulgados em relatórios disponibilizados no Sistema Educacenso, para conferência pelos gestores municipais e estaduais de educação; no segundo momento, o módulo é reaberto por quinze dias para as retificações necessárias (BRASIL, 2015).

Todos os dados censitários presentes nessa pesquisa, com base na coleta de dados do Censo Escolar, são preenchidos diretamente no Educacenso, um sistema *online* desenvolvido

---

<sup>8</sup> Responsabilidades e deveres: o Censo é realizado de forma descentralizada, por meio de uma colaboração entre a União, os estados e os municípios, de acordo com a Portaria MEC nº 316, de 4 de abril de 2007, as atribuições dos diferentes atores no processo foi acima descrita pelo quadro 4 a essas informações incluímos que os dados declarados pelas unidades escolares devem ter como base os registros administrativos e acadêmicos de cada escola (ficha de matrícula, diário de classe, livro de frequência, histórico escolar, sistemas eletrônicos de acompanhamento, diário do professor, regimento escolar, projeto político-pedagógico, documentos de modulação de professores e de turmação de alunos, dentre outros). Essa exigência é fundamental para a garantia da fidedignidade dos dados declarados (BRASIL, 2021).

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para coletar as informações das escolas e redes de ensino. É por meio do Educacenso, que as escolas preenchem os formulários do Censo Escolar.

O Educacenso fornece uma radiografia completa e detalhada da situação educacional do país. O Inep Data é um conjunto de painéis de BI (*Business Intelligence*) que facilita o acesso às informações produzidas pelo INEP. No entanto, o sistema, Educacenso, não permite o acesso a informações pessoais e específicas de cada estudante, como notas, desempenho escolar individual ou dados pessoais, ele é, portanto, uma ferramenta importante para a gestão educacional em larga escala, mas não é um sistema de acompanhamento individualizado de cada aluno.

Após o envio dos dados pelas escolas, o MEC realiza a análise e a consolidação das informações, permitindo a produção de relatórios e indicadores sobre a situação da educação brasileira. A utilização do sistema eletrônico tem contribuído para a melhoria da qualidade e da agilidade na coleta e análise dos dados educacionais no Brasil que é considerado um dos maiores levantamentos educacionais do mundo. No entanto, como em qualquer processo de coleta de dados, há possibilidade de erros e imprecisões. Na tentativa de garantir a precisão dos dados coletados, o Ministério da Educação (MEC) realiza diversas ações de controle e verificação das informações fornecidas pelas escolas. Entre essas ações, estão a capacitação dos gestores escolares para o preenchimento correto do sistema, a verificação de inconsistências nos dados enviados, a realização de visitas técnicas para verificação *in loco* dos dados e a validação dos dados junto às secretarias estaduais e municipais de educação.

Apesar dos esforços do MEC, algumas distorções em alguns dados, especialmente em relação a questões mais complexas, como a evasão escolar e o desempenho dos alunos, podem se perder enquanto dados reais. Portanto, é importante que as informações coletadas sejam utilizadas com cuidado e sempre acompanhadas de uma análise crítica e contextualizada, por diversos atores, como gestores públicos, especialistas em educação e representantes da sociedade civil, que contribuem para o aprimoramento das políticas educacionais e para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro.

### **2.2.1 Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**

A Prova Brasil é uma avaliação nacional aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o objetivo de avaliar a qualidade da educação básica no Brasil. Ela é realizada a cada dois anos e abrange estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, em escolas públicas e privadas. A prova é composta por testes de Língua Portuguesa e Matemática, que avaliam as habilidades e competências dos alunos nessas áreas, os itens das provas são selecionados a partir de uma matriz de referência, que define quais habilidades e competências devem ser avaliadas em cada área. Além disso, também são coletadas informações socioeconômicas e demográficas dos estudantes, como raça/etnia, nível socioeconômico e acesso a bens culturais.

A aplicação da Prova Brasil ocorre de forma amostral, ou seja, apenas uma parcela dos alunos é selecionada para participar. Essa seleção é feita de maneira aleatória, garantindo a representatividade dos resultados para todo o país e, ao mesmo tempo, estratificada, já que leva em consideração diferentes critérios, como região geográfica, tipo de escola (pública ou privada) e nível socioeconômico dos estudantes que são medidos por meio de um questionário socioeconômico entregue aos alunos como parte da prova. Dessa forma, os resultados obtidos na Prova Brasil permitem traçar um panorama da qualidade da educação básica em nível nacional, estadual e municipal além de oferecer informações socioeconômicas complementares que trazem uma contextualização aos resultados obtidos na avaliação.

A Prova Brasil é uma ferramenta importante para a avaliação da qualidade da educação básica no Brasil. Ela permite identificar desafios e oportunidades de melhoria, subsidiando a formulação de políticas públicas e o direcionamento de recursos para promover uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes brasileiros.

Os resultados da Prova Brasil são utilizados para diversos fins. Em primeiro lugar, eles fornecem informações importantes para a gestão educacional, permitindo que os gestores identifiquem pontos fortes e fracos da educação em suas redes de ensino. Com base nesses resultados, é possível direcionar recursos e implementar políticas públicas mais efetivas para a melhoria da qualidade da educação, essa avaliação em larga escala é fundamental para o monitoramento e aprimoramento da qualidade da educação no Brasil.

No entanto, é necessário realizar uma análise crítica do Prova Brasil, considerando seus pontos positivos e negativos. Uma das vantagens do Prova Brasil é a possibilidade de

identificar lacunas na aprendizagem dos estudantes, permitindo que sejam direcionadas ações de intervenção e melhoria. Além disso, a avaliação fornece dados comparativos entre escolas, municípios e estados, o que pode contribuir para a identificação de boas práticas e a promoção de uma competição saudável entre as instituições de ensino. Outro ponto positivo é a padronização da avaliação, o que permite uma análise mais objetiva e comparável dos resultados.

Por sua vez, uma das principais críticas a Prova Brasil é o seu foco excessivo em resultados pontuais, o que pode levar a uma ênfase desproporcional em treinamentos para a prova, em detrimento de uma educação mais ampla e contextualizada. A padronização do ensino é outra preocupação, já que a Prova Brasil é baseada em um modelo padronizado de avaliação, o que pode não contemplar todas as dimensões do processo educacional o que pode limitar a diversidade de abordagens pedagógicas e não considerar as particularidades regionais e culturais do país.

Outro ponto passível de crítica é que a Prova Brasil não considera os aspectos socioemocionais e habilidades não cognitivas dos estudantes, como habilidades de resolução de problemas, trabalho em equipe e pensamento crítico, tais habilidades são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, apesar de não serem avaliadas pela prova. Outro ponto negativo é a pressão que a avaliação pode exercer sobre os estudantes e professores, criando um ambiente de estresse e incentivando aulas voltadas apenas para a preparação para a prova, em detrimento de uma educação mais abrangente.

Esse aspecto nos leva para a próxima: o impacto da Prova Brasil pode levar a uma *cultura de avaliação*, em que o foco principal é obter bons resultados na prova, em vez de promover uma educação de qualidade, o que pode resultar em uma educação voltada para o treinamento específico para a prova, como mencionado anteriormente.

por fim, cabe ainda destacarmos o aspecto das desigualdades socioeconômicas, uma vez que a Prova Brasil não leva em consideração as desigualdades socioeconômicas e regionais do país, as quais podem influenciar significativamente os resultados da prova, tornando-a menos representativa da realidade educacional brasileira.

É importante destacar que essas críticas não invalidam completamente a Prova Brasil, mas ressaltam a necessidade de complementar essa avaliação com outras medidas e indicadores, que considerem aspectos socioemocionais, habilidades não cognitivas e a

diversidade do contexto educacional brasileiro. Além disso, é fundamental que as políticas públicas sejam orientadas por uma visão mais ampla da educação, buscando promover uma formação integral dos estudantes e uma educação de qualidade, que vá além dos resultados pontuais em uma prova.

A introdução da Prova Brasil em 2005 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) teve como objetivo transferir a perspectiva de *avaliação* para *diagnóstico*; a ideia de *accountability*, baseada principalmente no estabelecimento de metas para redes e escolas, bem como na divulgação dos resultados (Fernandes; Gremaud, 2009). De acordo com Fernandes (2007), para a realidade brasileira, um sistema educacional ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, evitassem repetições, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final, aprendessem (Fernandes, 2007, p. 7). Segundo Fernandes (2007), o apoio da opinião pública local é fundamental nessa política, pois desde então estaria mais embasada para exigir melhorias na educação de seus representantes, fortalecendo os mecanismos de controle social da educação, como cobrar dos prefeitos que não cumpram as metas do IDEB.

Primeiramente, é comum vermos a alocação de recursos adicionais para escolas com melhores resultados nas avaliações em larga escala. Embora essa prática possa parecer justa, ela acaba por premiar apenas as instituições que já possuem um bom desempenho, deixando de lado aquelas que mais precisam de apoio. Isso cria uma desigualdade no sistema educacional, no qual as escolas mais carentes são deixadas para trás, perpetuando um ciclo de desigualdade social.

Além disso, a definição de bônus para professores com base no desempenho dos alunos também é uma prática questionável. Essa abordagem coloca uma pressão excessiva sobre os educadores, já mencionado anteriormente, que podem se sentir incentivados a ensinar apenas para o teste, em vez de promover uma educação mais abrangente e significativa. O desempenho dos alunos é influenciado por diversos fatores, como o ambiente familiar e socioeconômico, que estão além do controle dos professores. Portanto, é injusto responsabilizá-los exclusivamente pelos resultados dos alunos.

Outro ponto a ser considerado é o estabelecimento de *rankings* para estimular a competição entre escolas e redes. Embora a competição possa ser vista como uma forma de incentivar a melhoria da qualidade do ensino, ela também pode levar a uma visão distorcida da

educação. Ao focar apenas nos resultados das avaliações em larga escala, corre-se o risco de negligenciar outros aspectos importantes da educação, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a formação de cidadãos críticos e participativos.

É fundamental questionar o uso dos índices da avaliação externa como indicador principal ou único de qualidade de ensino. Essas avaliações são importantes, mas não devem ser o único critério para avaliar a qualidade de uma escola. É necessário considerar outros aspectos, como a formação dos professores, a infraestrutura da escola e o envolvimento da comunidade escolar. A qualidade da educação não pode ser reduzida a um número ou *ranking*, mas sim compreendida de forma mais ampla e abrangente.

Embora as avaliações em larga escala sejam úteis para fornecer dados sobre o desempenho dos alunos, é importante questionar os usos indevidos de seus resultados. A alocação de recursos, a definição de bônus, a competição entre escolas e a utilização exclusiva dos índices da avaliação externa como indicador de qualidade são práticas que podem prejudicar o sistema educacional como um todo. É necessário adotar uma abordagem mais crítica e propositiva, que leve em consideração uma visão mais ampla e abrangente da educação.

Segundo Renato Melo Ribeiro (USP) e Sandra Zákia Sousa (USP):

Sob certas condições e usos, argumentam Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), as avaliações em larga escala têm potencialidades para produzir avanços no conhecimento do universo educacional e apontar questões fundamentais relativas ao conjunto do sistema. Para alguns autores, as avaliações externas nacionais e internacionais evidenciaram as dificuldades das escolas em garantir o domínio de conhecimentos básicos a todos os alunos, além de suscitar a atenção da população ao tema da avaliação e da qualidade do ensino (MACHADO; ALAVARSE, 2014; ARAÚJO; TENÓRIO, 2017; MORICONI; BAUER, 2017) (RIBEIRO e SOUSA, 2023).

Segundo Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) as avaliações em larga escala têm o potencial de trazer avanços no conhecimento do universo educacional e levantar questões fundamentais sobre o sistema como um todo. Essas avaliações externas, tanto nacionais quanto internacionais, têm evidenciado as dificuldades enfrentadas pelas escolas em garantir que todos os alunos dominem os conhecimentos básicos, além de despertar a atenção da população para a avaliação e qualidade do ensino.

Nesse sentido, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mesmo com suas limitações ao monitorar apenas o aumento da aprovação e do desempenho, representa um

avanço para a política educacional. Isso ocorre porque o IDEB inclui, na avaliação da qualidade escolar, os resultados do processo de escolarização, indo além dos indicadores tradicionais de acesso, permanência e fluxo escolar. O IDEB trouxe transparência e objetividade para o debate público sobre os resultados do processo educacional, mesmo que não seja representativo de toda a qualidade escolar. Esses resultados são elementos essenciais para a produção dessa qualidade.

No entanto, é importante ressaltar que as avaliações em larga escala devem ser utilizadas com cautela e considerar suas limitações. Elas não podem ser o único critério para avaliar a qualidade do ensino, pois há outros aspectos igualmente relevantes, como a formação dos professores, a infraestrutura das escolas e o envolvimento da comunidade escolar. Além disso, é necessário evitar o uso indevido dos resultados das avaliações, como a alocação desigual de recursos ou a definição de bônus para professores com base no desempenho dos alunos.

Em suma, as avaliações em larga escala têm o potencial de trazer avanços no conhecimento educacional e despertar a atenção da sociedade para a qualidade do ensino. O IDEB, por exemplo, representa um avanço ao incluir os resultados do processo de escolarização na avaliação da qualidade escolar. No entanto, é fundamental utilizar essas avaliações com cautela, considerando suas limitações e evitando usos indevidos de seus resultados. A qualidade do ensino não pode ser reduzida a um único indicador, mas deve ser compreendida de forma mais abrangente e aberta ao diálogo entre todos os envolvidos no processo educacional.

Os resultados também são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador que mede a qualidade da educação no país, com base nos resultados da prova e do fluxo escolar, ou seja, a taxa de aprovação dos alunos.

A aplicação da Prova Brasil ocorre em um único dia, em todas as escolas selecionadas para participar. Os estudantes respondem às questões em um caderno de provas, seguindo as orientações dos aplicadores. É importante ressaltar que a aplicação da prova é feita de forma padronizada, garantindo a igualdade de condições para todos os participantes. Após a aplicação da Prova Brasil, os cadernos de provas são recolhidos e enviados ao INEP para correção e processamento dos resultados. A partir desses resultados, são gerados relatórios que

apresentam o desempenho dos estudantes nas áreas avaliadas, bem como análises comparativas entre diferentes grupos de alunos, regiões e redes de ensino.

A matriz de referência<sup>9</sup> do Prova Brasil é um documento elaborado pelo INEP que define quais habilidades e competências devem ser avaliadas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática essa matriz é organizada em eixos cognitivos, que representam as principais áreas de conhecimento a serem avaliadas. Cada eixo é subdividido em descritores, que são as habilidades específicas que os alunos devem demonstrar. Esses descritores são agrupados em níveis de complexidade, que indicam o grau de dificuldade esperado para cada habilidade.

Na área de Língua Portuguesa, a matriz de referência abrange diferentes aspectos da linguagem, como leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Ela define, por exemplo, que os alunos devem ser capazes de compreender textos de diferentes gêneros, identificar informações explícitas e inferências, produzir textos escritos com coerência e coesão, entre outras habilidades.

Já na área de Matemática, a matriz de referência abrange conteúdos como números e operações, geometria, grandezas e medidas, entre outros. Ela define, por exemplo, que os alunos devem ser capazes de resolver problemas envolvendo operações matemáticas, interpretar e representar informações por meio de gráficos e tabelas, identificar propriedades e relações geométricas, entre outras habilidades.

A matriz de referência da Prova Brasil é um instrumento importante para garantir a coerência e a validade da avaliação. Ela orienta a elaboração dos itens das provas, garantindo que eles estejam alinhados com as habilidades e competências esperadas dos alunos. Além disso, a matriz também serve como referência para a análise dos resultados, permitindo identificar pontos fortes e fracos na aprendizagem dos estudantes e direcionar ações de melhoria na educação básica.

Os resultados da Prova Brasil desempenham um papel fundamental na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma importante ferramenta de

---

<sup>9</sup> Conferir em: Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC) Brasil. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.: il. 1. Avaliação da educação básica. 2. Ensino fundamental. 3. Língua portuguesa. 4. Matemática. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. II. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. III. Título. CDU 37.014.12, p. 9, 10, 11 e 12

avaliação da qualidade da educação no Brasil. O IDEB é calculado a partir dos resultados das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, além de levar em consideração a taxa de aprovação dos alunos.

A importância dos resultados da Prova Brasil para o IDEB reside no fato de que eles fornecem informações precisas sobre o desempenho dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Esses resultados permitem uma análise detalhada do nível de aprendizagem dos alunos, identificando pontos fortes e fracos em cada escola, rede de ensino e região do país.

Com base nos resultados da Prova Brasil, é possível traçar estratégias e políticas educacionais mais efetivas, direcionando recursos e ações para as áreas que apresentam maiores desafios. Além disso, os resultados também permitem monitorar o progresso ao longo do tempo, verificando se as medidas adotadas estão surtindo efeito e promovendo melhorias na qualidade da educação ou não.

O IDEB também é um indicador importante para o planejamento e a gestão educacional, pois permite comparar o desempenho das escolas e redes de ensino em diferentes períodos. Ele também possibilita a identificação de boas práticas e experiências bem-sucedidas, que podem ser replicadas em outras instituições de ensino.

Dessa maneira, os resultados do Prova Brasil e do IDEB são utilizados como base para a formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação básica. Eles fornecem subsídios para a definição de metas e objetivos a serem alcançados, bem como para a alocação de recursos financeiros e humanos de forma mais eficiente.

Em suma, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) sua criação teve como objetivo oferecer uma ferramenta para medir a qualidade da educação básica no país, abrangendo tanto a rede pública quanto a rede privada de ensino. O índice foi concebido para integrar duas importantes dimensões da educação: o desempenho dos alunos em testes padronizados e a taxa de aprovação escolar. Com isso, o IDEB busca oferecer uma visão mais completa da qualidade da educação, uma vez que a reprovação e a evasão escolar são fatores que podem indicar problemas estruturais nas escolas.

A importância do IDEB reside no fato dele ser um medidor da qualidade da educação básica no Brasil, ele é calculado com base nos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e nas taxas de aprovação e conclusão dos estudantes, além disso o índice também é usado como referência para acompanhar o progresso da educação e identificar áreas que precisam de melhoria, por isso é usado para orientar a alocação de recursos e para avaliar a eficácia de políticas públicas de educação (BRASIL, 2021).

O objetivo do índice é mensurar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas e privadas do país, e assim, fornecer informações para orientar políticas públicas voltadas para a melhoria da educação, para tanto o cálculo é feito considerando os seguintes passos, segundo MEC (2011):

1. Avaliação dos resultados da Prova Brasil: a Prova Brasil é aplicada a cada dois anos e avalia o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, os resultados obtidos pelos alunos nas provas são convertidos em uma escala de proficiência;
2. Cálculo da média de proficiência: a média de proficiência é calculada para cada escola, rede de ensino e município, levando em consideração os resultados dos alunos na Prova Brasil;
3. Cálculo das taxas de aprovação: as taxas de aprovação são obtidas a partir dos dados de matrícula e aprovação dos alunos, são consideradas as taxas de aprovação nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio;
4. Combinação dos componentes: os resultados da Prova Brasil e as taxas de aprovação são combinados para calcular o IDEB, a média de proficiência e as taxas de aprovação são ponderadas de acordo com os pesos estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) para cada etapa de ensino, e, por fim;
5. Cálculo do IDEB: com base nas médias de proficiência e nas taxas de aprovação ponderadas, é calculado o IDEB para cada escola, rede de ensino, município, estado e para o país como um todo, o índice varia em uma escala de 0 a 10.

A calibração de correção do IDEB é feita para garantir a comparabilidade dos resultados entre as diferentes edições da avaliação, já que os testes são aplicados a diferentes turmas em diferentes anos. Para isso, é adotado um processo de *equating* (ou equalização), que é uma

técnica estatística que permite comparar as pontuações de diferentes testes ou escalas de avaliação, o *equating* é feito por meio de um conjunto de itens de teste que são comuns a duas edições consecutivas do IDEB. Esse processo é realizado pelo INEP, que é o responsável pela elaboração e aplicação do IDEB.

O INEP utiliza técnicas de estatística e análise de dados para garantir a comparabilidade dos resultados e a validade do índice como uma medida da qualidade da educação básica no Brasil. Tais técnicas de estatística e análise de dados para calcular o IDEB e a sua comparabilidade ao longo do tempo, são:

1. A Teoria de Resposta ao Item (TRI): uma técnica estatística utilizada para construir e calibrar as escalas de proficiência das provas aplicadas aos alunos, levando em consideração a dificuldade dos itens de teste e o desempenho dos alunos em cada item e
2. Análise de Componentes Principais (PCA): é uma técnica de análise multivariada de dados utilizada para identificar padrões e estruturas subjacentes aos dados, que podem ajudar a explicar o desempenho dos alunos em diferentes áreas e etapas de ensino.

Essas técnicas e outras, são aplicadas pelo INEP para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados do IDEB, e para orientar a formulação de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil (INEP, 2022).

### **2.3 O analfabetismo no Brasil <sup>10</sup>**

Como foi exposto no tópico de introdução desse trabalho a presente pesquisa tem como objetivo analisar a movimentação curricular no Brasil, por meio de uma abordagem qualitativa que compara os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum

---

<sup>10</sup> Como o lócus de pesquisa dessa tese foi o estado do paraná consideramos válido e apropriado destinar um capítulo só para apresentao e análise dos dados sobre o analfabetismo no Paraná, esse é o capítulo 5 e sua importância reside no fato de que tais dados em muito impactaram os resultados do capítulo 6, a saber: propostas didáticas para o 5 ano.

Curricular (BNCC). Contudo, ao se falar da educação básica, especialmente nos anos iniciais um outro assunto atravessa a discussão, esse assunto é o analfabetismo.

O analfabetismo é uma barreira para o desenvolvimento social e econômico do país, pois impede o pleno exercício da cidadania e limita as oportunidades de emprego e crescimento pessoal dos indivíduos. Para combater o analfabetismo, é necessário investir em políticas públicas que promovam a alfabetização de crianças, jovens e adultos, para tanto, é fundamental garantir o acesso à educação de qualidade, com professores capacitados e materiais didáticos adequados. É vital oferecer programas de educação para jovens e adultos, para que aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada possam adquirir as habilidades de leitura e escrita.

O IDEB desempenha um papel crucial no combate ao analfabetismo, pois permite identificar as regiões e escolas que apresentam os maiores desafios nessa área, pois com base nos resultados do IDEB, é possível direcionar recursos e implementar ações específicas para melhorar a qualidade da educação e reduzir os índices de analfabetismo.

Cabe ainda ressaltar que é necessário promover ações de conscientização e mobilização social para valorizar a importância da educação e da alfabetização, para isso é fundamental envolver a comunidade, os pais e responsáveis, os professores e os alunos nesse processo, para que todos se sintam parte ativa na busca por uma educação de qualidade e pelo combate ao analfabetismo.

O governo, em parceria com a sociedade civil, deve investir em programas de formação de professores, para que eles estejam preparados para lidar com os desafios da alfabetização, também é necessário disponibilizar materiais didáticos adequados e incentivar a leitura e a escrita como práticas cotidianas. O combate ao analfabetismo é um desafio complexo, que requer ações integradas e contínuas.

Em 1990, o Brasil deu início a ações significativas no combate ao analfabetismo. Nesse ano, o país participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Durante essa conferência, o Brasil assinou um compromisso com as Nações Unidas, com o objetivo de minimizar o analfabetismo no país (Anexo 2).

A partir desse compromisso, surgiram políticas públicas voltadas para o combate ao analfabetismo. Houve uma movimentação curricular no Brasil, buscando a implementação de um currículo mais social e comunitário, que atendesse às necessidades da população. Essas ações representaram um marco importante na história do país, demonstrando o comprometimento em enfrentar o desafio do analfabetismo e promover a inclusão educacional. Desde então, o Brasil tem trabalhado para desenvolver estratégias e programas que visam garantir o direito à educação e combater o analfabetismo em todas as suas formas.

No Paraná, especificamente, foram implementadas diversas ações para combater o analfabetismo e promover a alfabetização. O estado tem investido na formação de professores, na ampliação da rede de ensino e na implementação de programas de alfabetização voltados para diferentes faixas etárias e grupos populacionais. No entanto, apesar desses esforços, ainda existem desafios a serem superados.

Um dos principais desafios é a falta de flexibilidade no currículo estadual, que não permite uma abordagem mais humanizada da educação. Além disso, a formação docente ainda não é efetiva, pois muitas vezes reproduz práticas tradicionais de ensino. Outro desafio é a falta de uma organização curricular por áreas de conhecimento, o que dificulta a transição entre disciplinas e a autonomia dos alunos.

Apesar das parcerias com instituições da sociedade civil, como ONGs e empresas, a metodologia de ensino ainda não passou por mudanças significativas. É necessário repensar a forma como a educação é estruturada, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e promovendo uma integração entre as áreas de conhecimento.

Além disso, é fundamental investir na melhoria da infraestrutura escolar e na conscientização sobre a importância da educação. A desigualdade social e a falta de infraestrutura adequada em algumas regiões são obstáculos que dificultam o combate ao analfabetismo.

Para superar esses desafios, é necessário que o estado reavalie sua perspectiva formativa, incluindo a BNCC e promovendo uma abordagem mais integrada entre as áreas de conhecimento. Isso requer mudanças no tempo de planejamento escolar, na estrutura de carga horária e na integração de áreas para um planejamento conjunto.

Apesar dos avanços no combate ao analfabetismo, ainda existem desafios a serem enfrentados no Paraná. É necessário investir na formação docente, repensar a metodologia de ensino, melhorar a infraestrutura escolar e promover políticas públicas que garantam a inclusão educacional. Somente assim será possível superar o analfabetismo e promover uma educação mais efetiva e igualitária.

Uma análise relevante para compreender o analfabetismo é o Índice de Analfabetismo Funcional (INAF). Esse índice mede não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a habilidade de compreender e utilizar informações de forma crítica e reflexiva.

O INAF é uma ferramenta importante para identificar as diferentes vertentes do analfabetismo, pois considera não apenas a alfabetização formal, mas também a capacidade de compreensão e interpretação de textos. Ele permite uma análise mais abrangente e aprofundada do problema, revelando as dificuldades enfrentadas por indivíduos que possuem habilidades básicas de leitura e escrita, mas que têm dificuldades em aplicar essas habilidades em situações do cotidiano.

Ao considerar o INAF, é possível compreender que o analfabetismo não se resume apenas à falta de habilidades básicas de leitura e escrita, mas também à falta de capacidade de compreender e utilizar informações de forma crítica. Isso significa que o combate ao analfabetismo deve ir além da alfabetização formal, buscando desenvolver habilidades de leitura crítica, interpretação de textos e pensamento reflexivo.

Ao longo de quase duas décadas e em suas dez edições, o Índice de Alfabetismo Funcional (INAF) tem sido uma ferramenta importante para acompanhar o progresso na redução do analfabetismo no Brasil. Durante esse período, observou-se uma diminuição significativa no número de analfabetos, com uma queda no índice de nível 1 de analfabetismo de 12% em 2001-2002 para 4% em 2015. No entanto, na edição de 2018, houve um ligeiro aumento para 8%, dentro da margem de erro.

Para alcançar a erradicação do analfabetismo, o INAF destaca a importância de investir em políticas públicas que promovam a alfabetização em todas as faixas etárias, desde a infância até a idade adulta. O INAF classifica o grau de alfabetização em cinco níveis: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. É fundamental implementar programas educacionais voltados para jovens e adultos, a fim de proporcionar oportunidades de aprendizado para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada. Esses

programas visam desenvolver habilidades de leitura e escrita, permitindo que os indivíduos avancem nos diferentes níveis de alfabetização definidos pelo INAF.

Essas iniciativas são essenciais para promover uma educação mais efetiva e igualitária, garantindo que todos os cidadãos tenham a oportunidade de adquirir as habilidades de leitura e escrita necessárias para participar plenamente da sociedade. Além disso, é importante destacar que a alfabetização não se limita apenas à aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e reflexão. Portanto, é fundamental que os programas educacionais abordem esses aspectos, a fim de garantir uma alfabetização abrangente e de qualidade.

Em suma, o INAF desempenha um papel fundamental na monitorização do progresso na redução do analfabetismo no Brasil. Para alcançar a erradicação do analfabetismo, é necessário investir em políticas públicas que promovam a alfabetização em todas as idades, implementando programas educacionais que desenvolvam habilidades de leitura, escrita e compreensão. Somente assim será possível promover uma educação mais inclusiva e transformadora, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso às oportunidades oferecidas pela alfabetização.

**Figura 5: Níveis de Alfabetismo**



Fonte: disponível em: < <https://alfabetismofuncional.org.br/habilidades-e-niveis-de-alfabetismo/> > acessado em: 16/09/2023.

O INAF utiliza uma série de classificações para representar os diversos graus de competência em leitura, escrita e matemática que um indivíduo pode ter, tais classificações serão agora apresentadas<sup>11</sup>.

O INAF utiliza uma série de classificações para representar os diversos graus de competência em leitura, escrita e matemática que um indivíduo pode ter. Essas classificações são importantes para entender o nível de alfabetismo funcional de uma pessoa e identificar as áreas em que ela pode precisar de apoio adicional. A seguir, serão apresentados os diferentes níveis de alfabetismo definidos pelo INAF:

1. Analfabeto: Indivíduos que não possuem habilidades básicas de leitura, escrita e matemática. Eles são incapazes de compreender textos simples e realizar operações matemáticas básicas.

2. Rudimentar: Indivíduos que possuem habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, mas têm dificuldades em aplicar essas habilidades em situações do cotidiano. Eles podem compreender textos simples, mas têm dificuldades em interpretar informações mais complexas ou realizar cálculos matemáticos mais avançados.

3. Elementar: Indivíduos que possuem habilidades intermediárias de leitura, escrita e matemática. Eles são capazes de compreender textos mais complexos e realizar cálculos matemáticos básicos, mas ainda podem enfrentar dificuldades em situações mais desafiadoras.

4. Intermediário: Indivíduos que possuem habilidades avançadas de leitura, escrita e matemática. Eles são capazes de compreender textos complexos, analisar informações e resolver problemas matemáticos mais complexos.

5. Proficiente: Indivíduos que possuem habilidades avançadas de leitura, escrita e matemática. Eles são capazes de compreender textos complexos, analisar informações de forma crítica e resolver problemas matemáticos avançados.

Essas classificações permitem uma avaliação mais abrangente do nível de alfabetismo funcional de uma pessoa, levando em consideração não apenas as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também a capacidade de compreender e utilizar informações de forma crítica e

---

<sup>11</sup> Aqui cabe uma observação importante, os dados apresentados nesse subtópico foram todos feitos pela autora do presente trabalho a partir de dados coletados pelo INAF (2018) e pelo IBGE (2022).

reflexiva. Com base nessas classificações, é possível desenvolver estratégias e programas educacionais adequados para promover a alfabetização e melhorar o nível de competência em leitura, escrita e matemática da população.

O analfabetismo é um desafio persistente no Brasil, afetando uma parcela significativa da população. Para compreender melhor a extensão desse problema, é importante analisar os dados relacionados às diferentes classificações de analfabetismo no país.

**Gráfico 1: O analfabetismo no Brasil**



Fonte: INAF (2018) e IBGE (2010), adaptado pela autora<sup>12</sup>.

**Figura 6: As classificações de analfabetismo no Brasil**

Analfabeto	8%
Rudimentar	22%
Elementar	33%

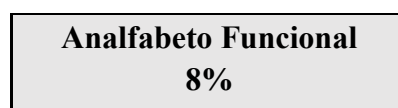
<sup>12</sup> Os dados apresentados nos gráficos e figuras desse subtópico foram coletados no INAF (2018) e do IBGE (2010) e adaptados pela autora do presente a fim de proporcionar uma experiência mais didática para os leitores.

Intermediário	25%
Proficiente	12%

Fonte: INAF (2018) e IBGE (2010), adaptado pela autora.

1. Analfabeto: esta categoria é destinada àqueles que, apesar de serem capazes de reconhecer letras e números não conseguem realizar tarefas básicas que envolvem a leitura de palavras e frases. De acordo com os dados mais recentes, 8% da população brasileira é classificada como analfabeta. Esses indivíduos não possuem habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, o que limita sua capacidade de compreender textos simples e realizar operações matemáticas básicas

**Figura 7: Analfabetismo funcional.**



Fonte: INAF (2018) e IBGE (2010), adaptado pela autora.

**Gráfico 2: Analfabetismo funcional**



Fonte: INAF (2018) e IBGE (2010), adaptado pela autora.

2. Rudimentar: a classificação rudimentar é atribuída a pessoas que têm a capacidade de ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para entender e interpretar textos simples e realizar cálculos matemáticos básicos.

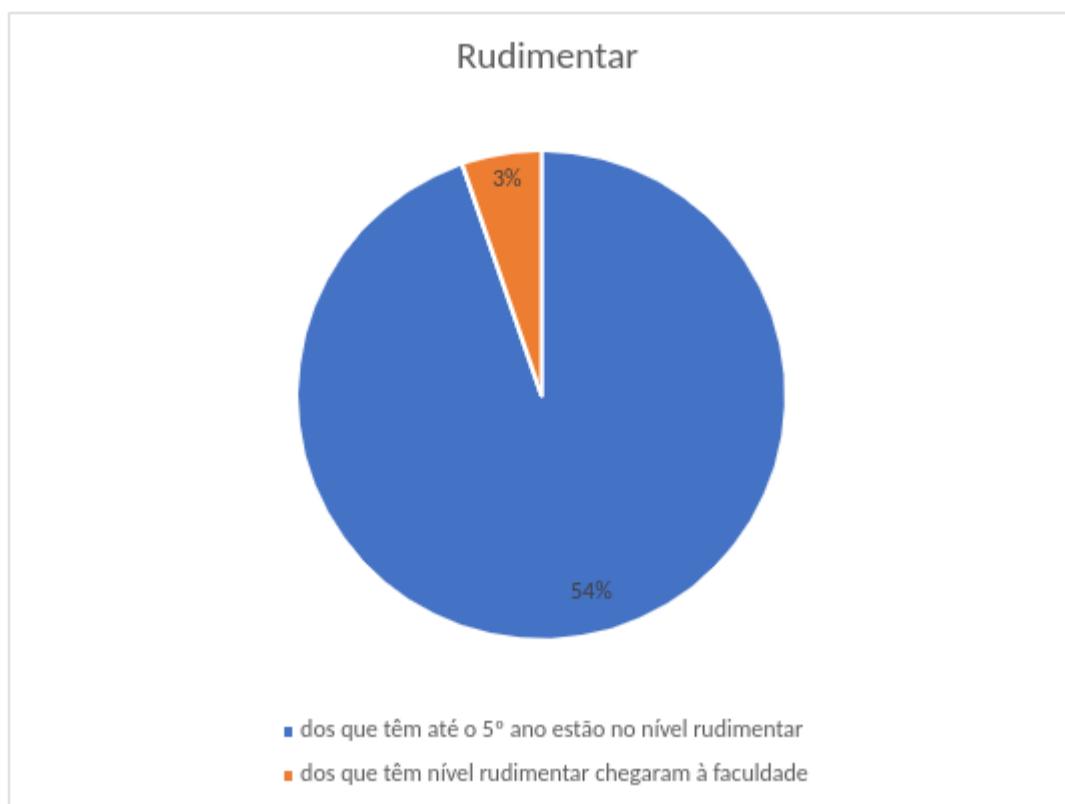
### **Figura 8: Rudimentar**

Rudimentar	22%
------------	-----

Fonte: INAF (2018) e IBGE (2010), adaptado pela autora.

A categoria seguinte é a de analfabetismo rudimentar, que engloba 22% da população. Esses indivíduos possuem habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, mas enfrentam dificuldades em aplicar essas habilidades em situações do cotidiano. Eles podem compreender textos simples, mas têm dificuldades em interpretar informações mais complexas ou realizar cálculos matemáticos mais avançados.

**Gráfico 3: Rudimentar**



Fonte: INAF (2018) e IBGE (2010), adaptado pela autora.

3. Elementar: indivíduos classificados como elementares possuem habilidades de leitura, escrita e matemática mais aprimoradas, mas ainda têm dificuldades ao lidar com informações mais complexas em textos e problemas matemáticos.

**Figura 9: Elementar**

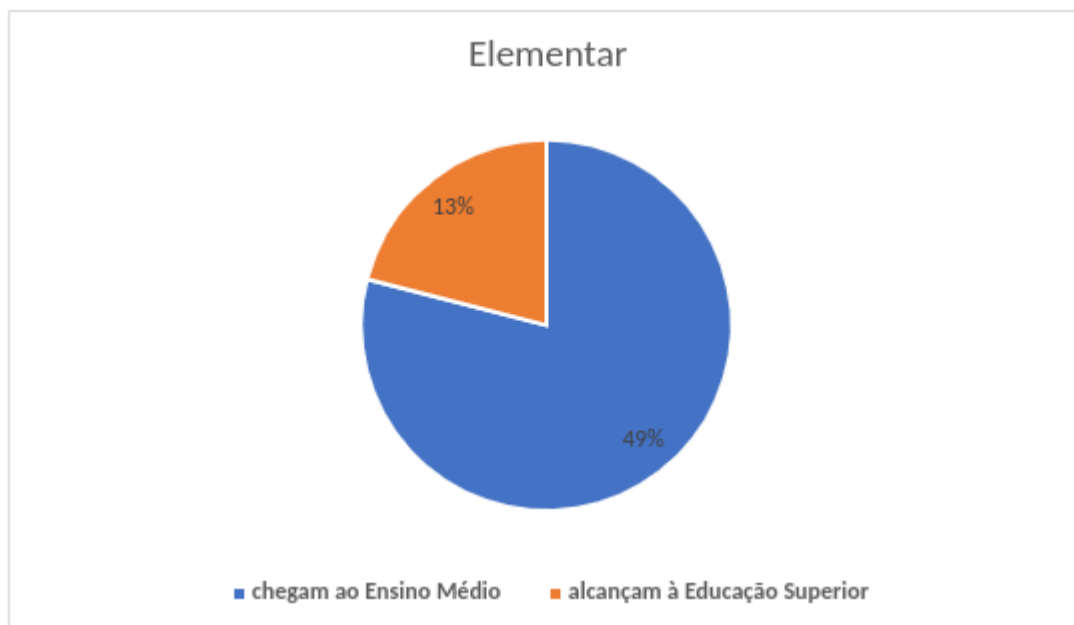
Elementar	33% Es
-----------	--------

Fonte: INAF (2018) e IBGE (2010), adaptado pela autora.

A categoria de analfabetismo elementar é a mais prevalente, abrangendo 33% da população. Nesse grupo, os indivíduos possuem habilidades intermediárias de leitura, escrita e

matemática. Eles são capazes de compreender textos mais complexos e realizar cálculos matemáticos básicos, mas ainda podem enfrentar dificuldades em situações mais desafiadoras.

**Gráfico 4: Elementar**



Fonte: INAF (2018) e IBGE (2010), adaptado pela autora.

4. Intermediário: aqueles que se enquadram na categoria intermediária possuem uma compreensão robusta de leitura, escrita e matemática, sendo capazes de interpretar e analisar informações mais complexas.

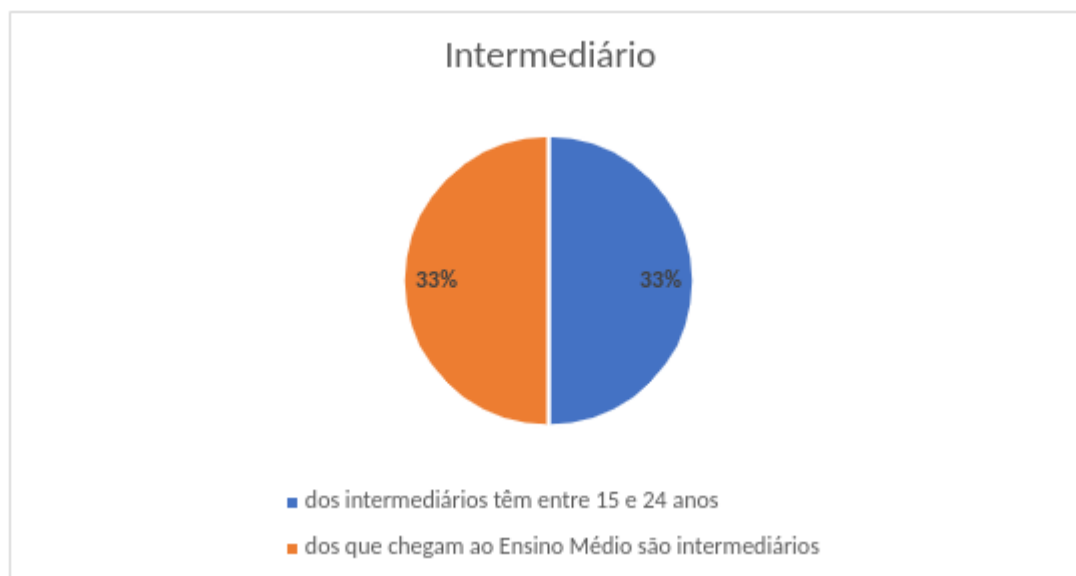
**Figura 10: Intermediário**

Intermediário	25%
---------------	-----

Fonte: INAF (2018) e IBGE (2010), adaptado pela autora.

A categoria de analfabetismo intermediário engloba 25% da população. Nesse grupo, os indivíduos possuem habilidades avançadas de leitura, escrita e matemática. Eles são capazes de compreender textos complexos, analisar informações e resolver problemas matemáticos mais complexos.

**Gráfico 5: Intermediário**



Fonte: INAF (2018) e IBGE (2010), adaptado pela autora.

5. Proficiente: a classificação proficiente, a mais alta do INAF, é atribuída a indivíduos com habilidades avançadas de leitura, escrita e matemática, que conseguem compreender, analisar e sintetizar informações complexas de diversas fontes.

**Figura 11: Proficiente**

Proficiente	12%
-------------	-----

Fonte: INAF (2018) e IBGE (2010), adaptado pela autora.

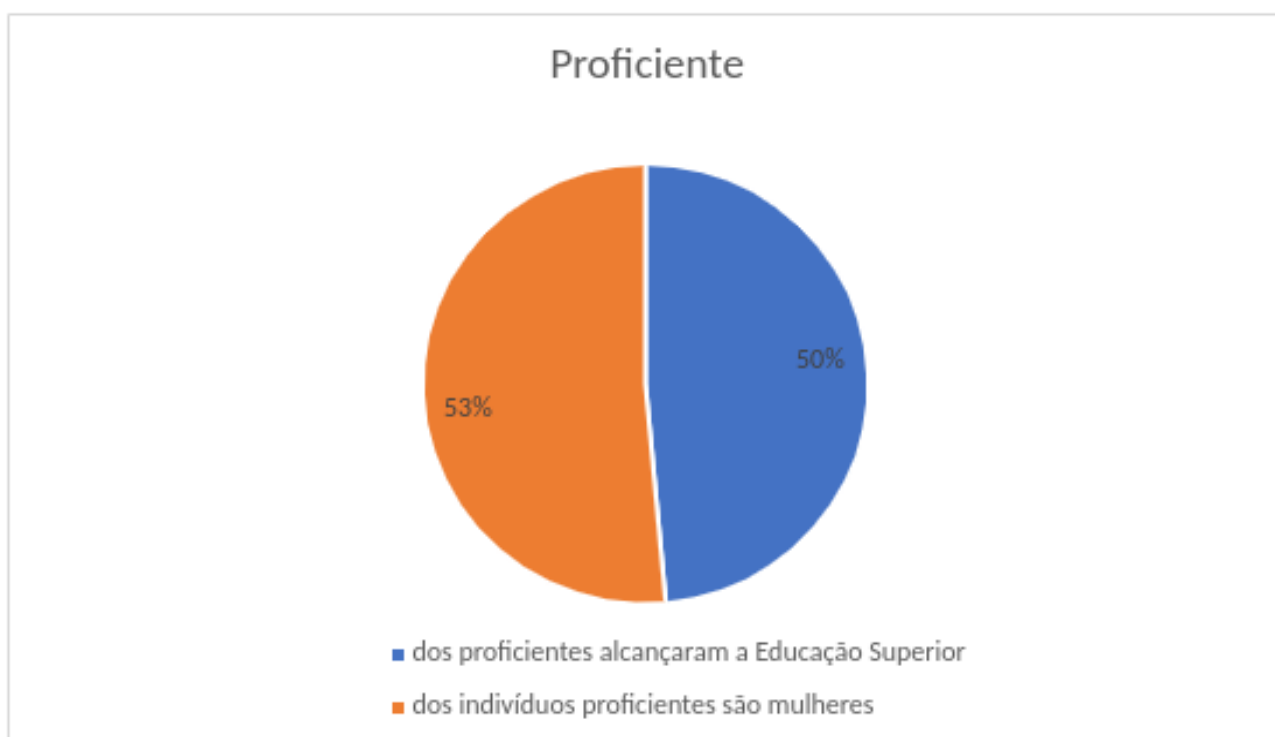
Por fim, a categoria de analfabetismo proficiente é a menos prevalente, abrangendo 12% da população. Nesse grupo, os indivíduos possuem habilidades avançadas de leitura, escrita e matemática. Eles são capazes de compreender textos complexos, analisar informações de forma crítica e resolver problemas matemáticos avançados.

Esses dados revelam a diversidade do analfabetismo no Brasil, mostrando que o problema vai além da falta de habilidades básicas de leitura e escrita. É necessário adotar abordagens diferenciadas para cada categoria, desenvolvendo estratégias e programas educacionais adequados para promover a alfabetização e melhorar o nível de competência em leitura, escrita e matemática da população.

Além disso, os dados destacam a importância de investir em políticas públicas que promovam a alfabetização em todas as faixas etárias, desde a infância até a idade adulta. É fundamental garantir que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade, que desenvolva habilidades de leitura crítica, interpretação de textos e pensamento reflexivo.

Somente por meio de uma abordagem abrangente e inclusiva, será possível superar o analfabetismo em todas as suas vertentes e promover uma educação mais efetiva e igualitária no Brasil.

**Gráfico 6: Proficiente**



Fonte: INAF (2018) e IBGE (2010), adaptado pela autora.

Essas categorias são fundamentais para identificar as necessidades específicas de cada indivíduo, possibilitando a criação de políticas públicas e programas educacionais mais eficientes no combate ao analfabetismo.

Outra fonte que complementa as informações apresentadas pelo INAF são os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apresenta uma taxa de analfabetismo no Brasil que será discutida no capítulo 5 da pesquisa com maior ênfase.

Por fim, gostaria de reafirmar que o estudo referente ao analfabetismo não é o foco principal dessa pesquisa, mas, ao ser um assunto tangencial ao objetivo maior que aqui nos propomos consideramos válido trazer esses dados para uma breve, contudo, pertinente reflexão e como exposto anteriormente, no Capítulo 5, avaliaremos os índices de analfabetismo nas regiões paranaenses, por mesorregião.

Após uma longa trajetória como formadora docente, é evidente, com base em minha experiência profissional, que a defasagem pedagógica na educação se manifesta de forma mais acentuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, isto é, do 1º ao 5º ano. Nesse estágio, a ausência de um repertório adequado para a aquisição de conhecimentos essenciais para a vida tem um impacto direto nos alunos, resultando em um número significativo de semianalfabetos. Diante dessa constatação, surgiu o interesse em realizar esta pesquisa de doutorado como uma tentativa de formular e reformular hipóteses sobre as possíveis causas que impactam a aprendizagem e contribuem para a defasagem dos alunos da rede pública de ensino, especificamente, no Estado do Paraná.

O analfabetismo no Brasil é um problema histórico. Ao longo da história da educação no país, a escolarização nunca foi equitativa, sempre existiram desigualdades e, ao mesmo tempo, as diferenças nunca foram devidamente respeitadas. O Brasil se torna um exemplo de analfabetismo histórico, devido à falta de respeito às subjetividades bem como uma persistência de um modelo educacional tradicional, como bem expõe Freire (2011) na citação a seguir:

Por motivos triviais se aplicam esses castigos e se dizia com frequência aos assistentes de pesquisa: ‘Castigo duro é que faz gente dura, capaz de enfrentar a crueza da vida. Pancada é que faz homem macho’ (...) Uma de minhas preocupações, na época, tão válida ontem quanto hoje, era com as consequências políticas que um tal tipo de relação pais-filhos, alongando-se depois nas relações professores-alunos, teria com vistas ao processo de aprendizagem de nossa incipiente democracia. Era como se a família e escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global, nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária. (...) Reconheço os riscos a que nos expomos ao enfrentar problemas como este. De um lado, o do voluntarismo, no fundo uma espécie de idealismo brigão, que empresta a vontade do indivíduo uma força capaz de tudo fazer; de outro, do objetivismo mecanicista, que nega qualquer papel à subjetividade mecanicista, no processo histórico (FREIRE, Paulo, 2011, p. 31).

A educação tradicional é um modelo de ensino que se baseia em práticas e métodos pedagógicos mais conservadores e centrados no professor que é considerado a autoridade máxima em sala de aula e desempenha um papel central na transmissão de conhecimentos aos alunos, dessa maneira as aulas são estruturadas de forma hierárquica, com o professor conduzindo a instrução e os alunos sendo receptores passivos do conhecimento.

Na educação tradicional, o currículo é geralmente padronizado e focado em disciplinas acadêmicas, como matemática, ciências e línguas. O ensino é baseado em aulas expositivas, nas quais o professor apresenta informações aos alunos que devem memorizá-las e reproduzi-las em avaliações que frequentemente são baseadas em testes e provas escritas, que medem a capacidade dos alunos de lembrar e reproduzir informações. O foco principal é no resultado final, como notas e classificações, em vez de enfatizar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Além disso, a educação tradicional tende a valorizar a disciplina e a obediência dos alunos, com regras rígidas e punições para o comportamento inadequado, como bem exposto na última citação. Além disso, a interação entre os alunos é limitada e, não raro é incentivado a individualidade e a competição entre os colegas.

Teria sido, na verdade, impossível viver um processo politicamente tão rico, tão problematizador, ter sido tocado tão profundamente pelo clima de aceleradas mudanças, ter participado de discussões animadas e vivas em ‘círculos de cultura’ em que os educadores não raro tiveram de quase implorar aos camponeses que parassem, pois que já se achavam extenuados, sem que isto tudo viesse depois a explicitar-se nessa ou naquela posição teórica defendida no livro que, na época, ainda não era sequer projeto. (...) Me impressionava, ora quando era informado nas reuniões de avaliação, ora quando presenciava como os camponeses se davam á análise de sua realidade local e nacional. O tempo sem limite de que pareciam precisar para amainar a necessidade de dizer sua palavra. Era como se, de repente, rompendo a ‘cultura do silêncio’, descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo. Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno na análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhes que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa, forma antecipado, na sua imaginação. E não vai nisto nenhum idealismo (FREIRE, 2011, p. 55 – 56).

É importante refletir sobre os fatores mencionados, pois são elementos sociais estabelecidos que contribuem para a defasagem escolar, resultando em um desempenho acadêmico aquém do esperado para a série em que o aluno está matriculado.

Como exposto anteriormente, o analfabetismo e a falta de acesso à educação de qualidade em diferentes regiões do Brasil são questões presentes nesta pesquisa. O aluno com defasagem pedagógica nos anos iniciais faz parte das estatísticas de analfabetismo e evasão escolar, o que reforça a importância do acesso igualitário à educação.

O objetivo principal desta pesquisa, é a partir de um embate entre os principais documentos nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletir sobre a utilização de tais documentos por parte do docente e os seus subsequentes impactos na educação atual.

Observa-se, que planejamentos pedagógicos nos dias atuais, são baseados nos PCNs, uma política (como foi exposto previamente) anterior à BNCC, e servem apenas como burocracias a serem realizadas semanalmente pelos docentes. Os planejamentos são minimamente aplicados nas ações pedagógicas diárias, e não consideram a aprendizagem como uma subjetividade, nem respeitam a base intelectual dos alunos, tampouco a idade cronológica dos mesmos.

São planejamentos que têm como objetivo combater a defasagem pedagógica, utilizando estratégias de alfabetização, letramento e letramento matemático, em níveis pedagógicos equivalentes ao 1º ano, para alunos do 3º, 4º e 5º anos. É fundamental reconhecer que a falta de interesse do aluno ocorre quando suas expectativas não estão alinhadas com a realidade. Sem interesse, a aprendizagem efetiva não ocorre, daí um dos fatores para o analfabetismo.

### 3. Currículo Brasileiro

Paulo Freire, renomado educador brasileiro, deixou um legado de reflexões e propostas transformadoras para a educação. Sua visão sobre o currículo brasileiro é pautada na valorização da cultura, na promoção da igualdade e na formação de cidadãos críticos e conscientes, de maneira que o currículo não deve ser entendido como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos de forma passiva aos estudantes, mas sim como um processo dinâmico e participativo de construção do conhecimento. Ele defende a importância de se considerar a realidade e as experiências dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem.

Nessa perspectiva, o currículo deve ser contextualizado e relacionado com a vida dos estudantes, valorizando suas vivências, culturas e saberes. Freire (2002) acreditava que é fundamental promover uma educação que dialogasse com a realidade dos alunos, estimulando o pensamento crítico e a reflexão sobre o mundo em que vivem.

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, indeferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica. (...) Tornemo-nos mais claros. A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser –, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer (FREIRE, 2002. p 10).

Além disso, o educador ressalta a importância de uma educação libertadora, que promova a igualdade e combata as desigualdades sociais, para Freire (2002), o currículo deve ser um instrumento de transformação social, capaz de romper com as estruturas de opressão e exclusão presentes na sociedade. Nesse sentido, o currículo brasileiro proposto por Freire (2002) busca promover a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ele enfatiza ainda a importância da educação como um processo de humanização, que visa desenvolver a autonomia, a solidariedade e o respeito mútuo.

Para Freire (2002), o currículo não deve ser estático, mas sim flexível e adaptável às necessidades e demandas dos estudantes. Ele defende a participação ativa dos alunos na construção do currículo, estimulando o diálogo, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Em suma, a visão de Paulo Freire (2002) para o currículo brasileiro é pautada na valorização da cultura, na promoção da igualdade e na formação de cidadãos críticos e

conscientes. Seu legado nos convida a repensar a educação, buscando uma abordagem mais participativa, contextualizada e transformadora, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária<sup>13</sup>.

O currículo é base fundamental, para a construção pedagógica. Deve atender tanto às necessidades dos alunos quanto ao contexto escolar. Não deve ser visto como um documento estático e fechado, mas sim como um processo dinâmico e em constante transformação, deve ser adaptado às necessidades dos alunos e às mudanças sociais e culturais.

Por isso os PCNs eram frequentemente criticados, por serem muito rigorosos e carentes de flexibilidade, muitos educadores argumentavam que os PCN 's, limitavam a autonomia da escola e do professor, restringindo a inovação no ensino.

Paulo Freire, fez críticas em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, questionou a abordagem dos PCNs por considerá-la demasiadamente prescritiva e descontextualizada em relação a realidade dos estudantes. Ele defendeu uma educação mais libertadora e centrada no diálogo entre educadores e alunos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, á escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 30).

Freire (1996), em sua obra "Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa", enfatiza a importância da autonomia do aluno e defende uma educação que esteja em consonância com a realidade e os interesses dos estudantes. Ele argumenta que os PCNs, ao impor um currículo padronizado e desvinculado do contexto, restringem a capacidade dos professores de promover uma educação crítica e transformadora por parte dos alunos.

Outro saber necessário á prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, é o que fala do respeito devido á autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p. 59).

---

<sup>13</sup> Conferir: Freire em *Educação e Atualidade Brasileira* (2002. p 96, 97).

Freire (1996) destaca ainda a necessidade de os alunos serem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Ele acredita que a autonomia é fundamental para que os estudantes se tornem cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Para isso, é necessário que a educação esteja alinhada com a realidade em que os alunos estão inseridos, levando em consideração seus interesses, vivências e desafios.

A vigência do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quando o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos. É o meu bom senso que me adverte de que exercer minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte (FREIRE, 1996, p. 61).

Para exemplificar sua argumentação, Freire (1996) cita o caso de uma escola localizada em uma comunidade rural. Os PCNs podem determinar que os alunos estudem sobre a vida urbana, desconsiderando completamente a realidade em que eles estão inseridos. Nesse contexto, os estudantes não conseguem estabelecer uma relação entre o que estão aprendendo e sua própria vida, o que acaba por desmotivá-los e limitar seu desenvolvimento.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheio de significações (FREIRE. 1996, p.44).

Já a BNCC, sancionada em 2017, como uma versão aprimorada dos PCNs, representa um marco na educação nacional. Com um novo olhar, a referida diretriz estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, definindo, a aprendizagem em cada etapa da educação básica. A BNCC tem uma abordagem flexível, pois está pautada em competências e habilidades, o que garante um movimento subjetivo e de respeito aos alunos e comunidades, ao passo que dá às escolas e aos professores mais independência de atuação.

Esses aspectos, potencialmente, podem promover uma educação mais adequada às necessidades locais, permitindo que as escolas adaptem seus currículos às suas realidades específicas, além disso, enquanto uma diretriz nacional, a BNCC estabelece que Estados façam adequações necessárias a partir de suas realidades, dando ênfase na formação integral do aluno,

considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também socioemocionais, o documento tem a perspectiva de preparar os alunos, para os desafios do século XXI.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, são os documentos mais importantes dos últimos tempos, para uma análise da atual educação brasileira. Os PCNs, (1997), cumpriram um papel importante na definição das direções curriculares, enquanto a BNCC (2018), representa um progresso significativo ao proporcionar maior flexibilidade e autonomia para escolas e professores.

No entanto, ainda existem obstáculos para implementar e assegurar uma educação de qualidade em todo o país. Avaliação contínua, adequabilidade e investimento na educação, por exemplo, são indispensáveis para que a legislação vigente, tenha um maior impacto social, de autonomia, nas futuras gerações no país.

Ainda assim a BNCC oferece a educação com foco na resolução de problemas e no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a empatia e propõe um trabalho em comunhão, entre estados, municípios e comunidade escolar, que desenvolva a autonomia.

Outro aspecto importante é que há uma preocupação em promover a inclusão de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais ao estabelecer diretrizes para a adaptação do currículo e a oferta de recursos e apoios necessários para garantir a aprendizagem de todos, para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Para Freire (2002):

É urgente que nossa escola se centre nas nossas condições culturais de hoje para que não apenas ajude a nossa democratização, mas também evite perigos contidos no próprio ímpeto de participação popular. É que o novo clima que o país está vivendo – o da imersão do seu povo na vida pública –, clima em elaboração, precisa, para se fazer autêntico, de cada vez mais condições com que vença o seu grande contrário – o clima da passividade e o da ‘assistencialização’ em que surgimos e crescemos. Ou melhor, com que vença as marcas de que o seu contrário nos impregnou e que, inseridos em nós, estrangulam o nascimento de novas disposições adequadas ao clima de hoje. Mais ainda, precisa de um clima que seja capaz de, aproveitando todo o ímpeto do povo, consubstanciado no que se vem chamando de rebelião popular, lhe dê condições de estabilidade e de equilíbrio. E isto só a educação faz, mas uma educação em relação à organicidade com o seu tempo e o seu espaço, e não superposta a eles – livresca e vazia a nossa, em grande parte (FREIRE, 2002, p.97.98).

O educador brasileiro, defende a importância de uma educação libertadora que valorize as experiências e conhecimentos prévios dos alunos. O currículo não deve ser imposto de forma autoritária, mas deve ser concebido de forma participativa, levando em consideração as realidades e interesses da comunidade, ele acreditava, que o diálogo e a interação entre

professores e alunos, eram essenciais para a construção de um currículo mais significativo e completo.

A perspectiva freireana, também destaca a importância da consciência crítica dos alunos sobre sua realidade social. Freire (2002), acreditava que a educação deveria ser um instrumento de transformação social, capaz de despertar nos alunos a consciência de sua condição e incentivá-los a agir de forma crítica e transformadora.

A visão do educador, sobre o currículo escolar brasileiro<sup>14</sup>, é voltado para a educação humana, respeitando os diversos conhecimentos e experiências dos alunos ao passo que os ajudam a se tornarem cidadãos importantes, reflexivos e ativos da sociedade. Um currículo pode ser definido como um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que devem ser ensinados e aprendidos em um determinado período, ele serve como um guia para os professores, orientando-os sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

O ato de ensinar, exige criticidade, a adequação curricular, é fundamental para garantir que o ensino seja relevante e significativo. Cada região possui suas particularidades, portanto, é essencial que o currículo considere esses aspectos, de forma a promover uma ampla discussão entre educandos e comunidade, conectados ao território onde se localizam, é nessa linha de raciocínio que, em muitos momentos, Freire (exemplo: 1996, p.30) questiona o porquê de não utilizar a vivência dos estudantes em regiões – muitas vezes negligenciadas pelo governo – como base para debater as questões da comunidade local no programa de estudos. Em suma: por que não dialogar com os alunos sobre a realidade tangível?

A adequação curricular contribui para a valorização do estudante, de suas habilidades, interesses e necessidades, ao adaptar o currículo, é possível oferecer oportunidades de aprendizagem reais. Por que não capitalizar a experiência dos estudantes no currículo escolar, em consonância com as habilidades da BNCC? Relacioná-la, com a matéria que está sendo ensinada? Porque não engajar os alunos em discussões sobre a realidade palpável e integrá-la

---

<sup>14</sup> Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, por isso mesmo o professor ou, mais amplamente, a escola, tem o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, trazem para a construção de saberes socialmente embasados na prática comunitária – mas principalmente, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Conferir Freire (1996. p. 30).

à disciplina que está sendo ministrada, promovendo assim o desenvolvimento de competências críticas e sociais, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular?

Esta discussão faz parte da pesquisa, ao refletir sobre porque não conectar a realidade tangível dos municípios paranaenses ao planejamento pedagógico, o que promoveria o desenvolvimento de competências críticas e sociais dos educandos. Infere Freire (1996), nesse sentido, quando pergunta:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que eles tem como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996.p.30).

Para ilustrar a importância da adequação curricular aos territórios e buscar dar um olhar para a política educacional atual, levando em conta também as realidades das diferentes regiões, suponhamos que, um currículo tenha como objetivo promover o empreendedorismo entre os estudantes, enquanto outro currículo busque fortalecer a educação ambiental.

Embora ambos, sejam importantes, é necessário que o currículo seja adaptado de acordo com as características de cada localidade. Em uma região com forte tradição agrícola, por exemplo, é possível incluir conteúdos sobre agricultura sustentável e práticas empreendedoras relacionadas ao setor agrário, utilizando as habilidades da BNCC (2018). Já em uma região com maior concentração de indústrias, é possível enfatizar a importância da preservação ambiental no contexto urbano e as oportunidades de empreendedorismo nesse campo. Portanto, é fundamental que as políticas públicas de educação considerem a importância da adequação curricular.

O problema da defasagem de aprendizagem dos alunos nas escolas públicas não é novidade na história da educação brasileira de maneira que a preocupação com a aprendizagem e a qualidade da educação no Brasil remonta a diferentes períodos da história educacional na qual existem momentos-chave em que essa inquietação se intensifica.

A transformação na educação requer um compromisso coletivo em investir em infraestrutura adequada, recursos pedagógicos atualizados e formação contínua para os

professores, é necessário promover uma cultura de valorização da educação, incentivando a participação dos pais e responsáveis no processo educativo.

É fundamental que as políticas públicas estejam alinhadas com essas mudanças, garantindo recursos financeiros e apoio necessário para implementar as melhorias, promover a inclusão e equidade, assegurando que todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica ou condição de vida, tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade.

Outro fator importante a ser destacado é que todos os envolvidos no processo educativo devam estar comprometidos em proporcionar uma educação de excelência, que prepare os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade, pois a educação é a base para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, ao investir na melhoria da qualidade do ensino, estamos investindo no futuro das próximas gerações que são, por essência o futuro do próprio país. Portanto, é urgente que todos os atores envolvidos na educação se unam em prol desta transformação, buscando soluções inovadoras e eficazes.

Apesar da Constituição Federal de 1988 garantir a educação como um direito fundamental para todos os cidadãos, a realidade brasileira revela uma falta de mecanismos operacionais e políticos eficazes para tornar essa garantia uma realidade concreta. Essa lacuna de investimento e políticas efetivas resulta em uma disparidade entre os estudantes, na qual aqueles que possuem menos capital social e cultural enfrentam maiores desafios em ambientes educacionais menos favorecidos.

Um exemplo dessa disparidade pode ser observado nas diferenças de acesso a recursos educacionais e técnicos, isso pode ser observado entre os municípios paranaenses; escolas municipais do campo e das cidades. Enquanto alguns alunos têm acesso a livros, computadores e *internet* em casa, outros não dispõem desses recursos básicos para complementar seu aprendizado o que cria desigualdade no acesso ao conhecimento e prejudica o desenvolvimento dos alunos. Além disso, muitos professores não recebem o suporte necessário para atualizar seus conhecimentos e práticas pedagógicas, o que impacta diretamente a aprendizagem dos alunos.

Frente a essa situação, torna-se imprescindível que os órgãos governamentais estabeleçam ações eficazes para assegurar uma pedagogia de alto padrão em estados e

municípios. Isso inclui o monitoramento do envolvimento dos professores na criação dos planos pedagógicos, uma prática que atualmente não é observada no sistema público de educação.

A disparidade entre estudantes que carecem de capital social e cultural e aqueles inseridos em ambientes educacionais mais favorecidos é notável. Para mitigar essa situação, é imprescindível que o governo invista na educação e implemente políticas efetivas que assegurem igualdade de oportunidades para todos os alunos.

A importância de refletirmos sobre a relação entre os diferentes contextos socioculturais e econômicos do Brasil e a educação é fundamental para pensarmos no currículo – objetivo maior dessa pesquisa – pois é a partir do cruzamento de práticas diversas, como as práticas culturais, as práticas institucionais, as práticas pedagógicas e as práticas políticas que a educação acontece, portanto, cada escola possui uma realidade única e particular, de maneira que o currículo não pode ser visto como um conjunto de conteúdo ou disciplinas isoladas, inflexível e fechado em si, mas sim como um processo complexo que envolve a seleção, organização e articulação das particularidades de cada realidade.

Dessa maneira a estrutura do currículo deve ser construída a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, que considere as diferentes dimensões envolvidas, e os impactos que ele pode ter na formação dos alunos, mas isso não basta, já que não é o currículo que ministrará as aulas e sim o professor. Portanto, devemos nos atentar para a prática pedagógica, pois ela é fundamental para a construção de um currículo significativo e adaptado às necessidades de cada contexto escolar.

Trata-se, de uma mudança cultural complexa e profunda, um processo de construção e reconstrução de significados e valores. Neste sentido, o planejamento pedagógico realizado pelo professor, deve considerar, não apenas os objetivos e conteúdos curriculares, mas sim, as características dos alunos, seus interesses, necessidades e expectativas. A BNCC, traz em sua metodologia, condições possíveis de adaptação pedagógica e territorial, pois sua fundamentação teórica, prevê o desenvolvimento humano, a partir do conhecimento prévio:

O papel do professor na elaboração e implementação do currículo é fundamental para que a educação seja efetiva e significativa, capaz de formar cidadãos críticos e comprometidos com o bem comum. A avaliação é uma das principais ênfases no currículo de José Gimeno Sacristán, como discutido em sua obra 'O currículo: uma reflexão sobre a prática' (2000). Para o autor, a avaliação é um elemento fundamental

do processo educativo, pois permite verificar se os objetivos propostos pelo currículo foram alcançados e se os alunos estão aprendendo de forma significativa (BRASIL, 2018).

A mudança cultural, diante do referido documento, interfere nas múltiplas vertentes institucionais, incluindo a avaliativa, de maneira que a avaliação não deve ser vista como uma mera verificação de conhecimentos, mas sim como um processo integrado ao ensino e à aprendizagem. Ao estar presente em todas as etapas do processo educativo, desde a definição dos objetivos e conteúdos, até a sua implementação e verificação, a avaliação, como ação formativa e contínua, deve servir como um meio de retroalimentação para o professor e para os alunos, permitindo que eles identifiquem seus pontos fortes e fracos e possam aprimorar sua aprendizagem.

A avaliação do currículo pedagógico, deverá ser uma aprendizagem diversificada, contemplando diferentes formas de expressão e de demonstração de conhecimentos, ela deve estar alinhada com os objetivos curriculares, mas também, deve considerar as demandas da sociedade e as necessidades dos alunos.

### **3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Olhar a educação a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é observar as aprendizagens significativas, que têm como base o desenvolvimento de competências e habilidades. Essas aprendizagens, visam melhorar a vida escolar, social, criativa e promovem o protagonismo dos estudantes, a fim de priorizar e valorizar as relações humanas em sua essência, pois é ela que se transformará, em um conjunto de saberes reconhecidos, o que implica em ir além da compreensão básica de conteúdos e promover a experimentação<sup>15</sup>.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica no Brasil, ela foi elaborada com o objetivo de

---

<sup>15</sup> Gilles Deleuze, foi um filósofo francês que se tornou conhecido por suas ideias sobre a experimentação como forma de criação e conhecimento. Para Deleuze (1985), a experimentação não é apenas uma atividade científica, mas também uma prática artística, política e filosófica que pode ser aplicada em diversas áreas da vida. Félix Guattari, filósofo e psicanalista francês, também desenvolveu ideias sobre a educação em sua obra encontrada em seu livro "Caosmose" (GUATTARI, 1992), em sua visão, a educação não deve ser vista como um processo de transmissão de conhecimentos, mas sim como um processo de produção de subjetividades e de criação de novas formas de vida.

promover uma educação de qualidade, equitativa e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea, como por exemplos destacar a importância do trabalho em equipe, a habilidade de trabalhar em grupo, colaborar com os outros, ouvir diferentes perspectivas e contribuir de forma positiva para a realização de tarefas coletivas; o que é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

O processo de construção da BNCC teve início em 2014, em um contexto político conturbado, marcado pelo *impeachment* ocorrido em 2016. Esse contexto reflete o embate de diferentes projetos societários durante a formulação do documento. A definição da BNCC ocorreu em um espaço social permeado por divergências, no qual foram estabelecidas estratégias de legitimação, consensualização e concertação discursiva pelos agentes envolvidos.

Embora a elaboração da BNCC tenha sido iniciada em 2014, a ideia de criar um currículo único para todos os estados e diminuir as diferenças regionais e individuais dos alunos já estava em debate há algum tempo entre diversos atores educacionais, como pesquisadores acadêmicos, entidades científicas, educadores e especialistas em Educação. A elaboração da BNCC estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996.

Segundo Vitoretti (*et. al.* 2022, p.9) em *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação* a elaboração BNCC adquiriu uma dimensão política devido à pressão exercida por grupos de interesses privatizantes e empresariais, que buscavam que o Estado iniciasse efetivamente o processo de formulação da Base. No livro *Educação é a Base? 23 autores discutem a BNCC* (2019), especialistas afirmam que os interesses de economistas, empresários, indústria do livro didático e assessorias pedagógicas privadas no Brasil estão presentes no processo de elaboração da BNCC.

Dentre os apoiadores do *Movimento pela Base*, encontram-se economistas e empresários como a Fundação Lemann, o *site* da Nova Escola, Fundação Roberto Marinho, Fundação Ayrton Senna, Itaú e Bradesco. Além disso, os críticos apontam que o discurso de participação popular foi falacioso, uma vez que a consulta pública não ocorreu de maneira tão democratizada quanto foi divulgado pelos órgãos de comunicação do governo federal.

Essas críticas levantam uma importante questão sobre a efetividade da BNCC como instrumento de apoio pedagógico aos professores. Muitos argumentam que as orientações presentes no documento são vagas e não fornecem um suporte adequado ao trabalho docente, especialmente para aqueles que atuam como profissionais generalistas.

Ao adotar um currículo nacional, é essencial que ele forneça diretrizes claras e específicas para os professores, de modo a auxiliá-los na elaboração de suas práticas

pedagógicas. No entanto, algumas críticas apontam que a BNCC não cumpre esse papel de forma satisfatória, deixando lacunas e gerando incertezas sobre como aplicar efetivamente os conteúdos propostos.

Essa falta de clareza pode ser especialmente prejudicial para os professores generalistas, que precisam abordar uma ampla gama de disciplinas e conteúdos em sua prática diária. Sem orientações mais precisas, esses profissionais podem enfrentar dificuldades em adaptar o currículo às necessidades e realidades de suas turmas, comprometendo a qualidade do ensino.

É fundamental que a BNCC seja revisada e aprimorada, no quesito de como utilizar, levando em consideração as críticas e sugestões dos profissionais da educação. É necessário fornecer diretrizes mais detalhadas e exemplos práticos de como aplicar os conteúdos propostos, de forma a tornar o currículo mais acessível e útil para todos os professores, independentemente de sua área de atuação.

Além disso, é importante investir em programas de formação continuada que auxiliem os professores na compreensão e aplicação da BNCC. Essa formação deve ser direcionada não apenas para o entendimento dos conteúdos, mas também para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes, que promovam a aprendizagem significativa dos alunos.

Dessa forma, a BNCC poderá cumprir seu papel de apoio pedagógico aos professores, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. É necessário que haja um diálogo constante entre os educadores, pesquisadores e demais envolvidos no processo educacional, visando a construção de um currículo nacional mais eficiente e alinhado às necessidades da sociedade.

É sabido que o campo do saber é um espaço político, em constante disputa, assim como o currículo. Ao analisarmos a teoria crítica curricular, chegamos à ideia de que o currículo deve ser compreendido como resultado de seu tempo, fruto de seu contexto histórico. O currículo não é imparcial e reflete os interesses e ideologias dos grupos que o elaboram - especialmente das classes dominantes, o que se reflete no trabalho dos professores e, conseqüentemente, na formação dos alunos.

Durante todo o processo de elaboração da BNCC, houveram muitas discussões sobre o seu verdadeiro papel no contexto da educação em nível nacional. Oficialmente, ela é definida como um documento de caráter normativo, mas muitos pesquisadores argumentam que essa descrição deixa margem para interpretações livres sobre a obrigação das instituições de ensino

em relação a ela,<sup>16</sup> como pode-se observar em Vitoretti (*et. al.*, 2022). Existe um consenso de que a BNCC é uma referência obrigatória, mas há questionamentos sobre se ela é o próprio currículo, principalmente quando consideramos o fato de que o Brasil é um país tão diverso e vasto em peculiaridades, onde cada região apresenta diferentes fatores a serem considerados nos diversos contextos em que a educação tem impacto (Vitoretti *et. al.*, 2022, p. 14).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu objetivo é garantir o direito à aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, promovendo a igualdade no sistema educacional e contribuindo para a formação integral e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A BNCC serve como referência para os currículos das escolas em todo o país.

A adoção da BNCC pelo Governo Federal é justificada pelos preceitos legais que destacam a necessidade de um conteúdo curricular comum, presentes desde a Constituição Federal e reiterados em diversos documentos normativos da educação. Além disso, a BNCC tem o papel de unificar políticas educacionais, facilitar a cooperação entre os diferentes regimes de governo e servir como indicador de qualidade.

Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar criticamente as relações sociais e seus impactos na educação, considerando a influência política na elaboração e implementação da BNCC. É importante reconhecer que a construção e disseminação dessa política educacional estão diretamente relacionadas aos interesses comerciais e às esferas da sociedade envolvidas nesse processo.

O foco desta pesquisa é minimizar os impactos negativos na prática educacional, especialmente para professores e alunos, trazendo-os para a atuação pedagógica diante de uma política em vigor. Para isso, será apresentado de forma simplificada o referido documento, buscando extrair possibilidades reais de aprendizagem a partir dessa base normativa.

---

<sup>16</sup> A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento chave no contexto da construção da educação brasileira como conhecemos hoje. Sua função primordial é definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todo aluno matriculado em uma instituição de ensino brasileira deve desenvolver ao longo da educação básica. Como preconizado pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação (Lei no 9394/1996) – legislação que oferta fundamentos para a BNCC –, ela tem papel de orientar a elaboração dos currículos educacionais e projetos pedagógicos das instituições de ensino pelo país afora no âmbito dos ensinos infantil, fundamental e médio. A Constituição Federal de 1988 prevê no artigo 205 a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, a fim de garantir que o indivíduo possa se desenvolver plenamente com vistas a exercer sua cidadania de forma integral e a partir dela políticas públicas voltadas à educação passaram a de fato serem pensadas com o intuito de estruturar o currículo escolar, dentre essas diretrizes surgiram a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a própria BNCC. Conferir: Vitoretti *et. al.*, 2022, p. 14.

Na prática a Base Nacional Comum Curricular se organiza em competências e habilidades, dentre as quais reconhecer que o trabalho em equipe não apenas promove a colaboração, mas também estimula a empatia, a solidariedade e o respeito às diferenças; ao trabalhar em conjunto, os estudantes aprendem a valorizar e compreender as perspectivas dos outros, desenvolvendo habilidades sociais essenciais para a convivência harmoniosa.

Dentro da BNCC, as competências e habilidades são elementos fundamentais para a formação integral dos estudantes. A BNCC define um conjunto de competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, abrangendo aspectos cognitivos, socioemocionais e éticos.

Abaixo podemos observar um resumo amplo e geral, mas que já nos ajuda a entender como a Base se organiza e quais são os seus marcadores mais importantes.

Figura 12: Estrutura da BNCC



Fonte: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> > acessado em: 11/09/2023, p.28.

As competências apresentadas no último quadro são divididas em dez áreas, que englobam desde o conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo até a capacidade de se comunicar, resolver problemas, tomar decisões e atuar de forma ética e responsável, essas competências são transversais e devem ser desenvolvidas em todas as disciplinas e áreas do conhecimento, abaixo uma previa das mesmas:

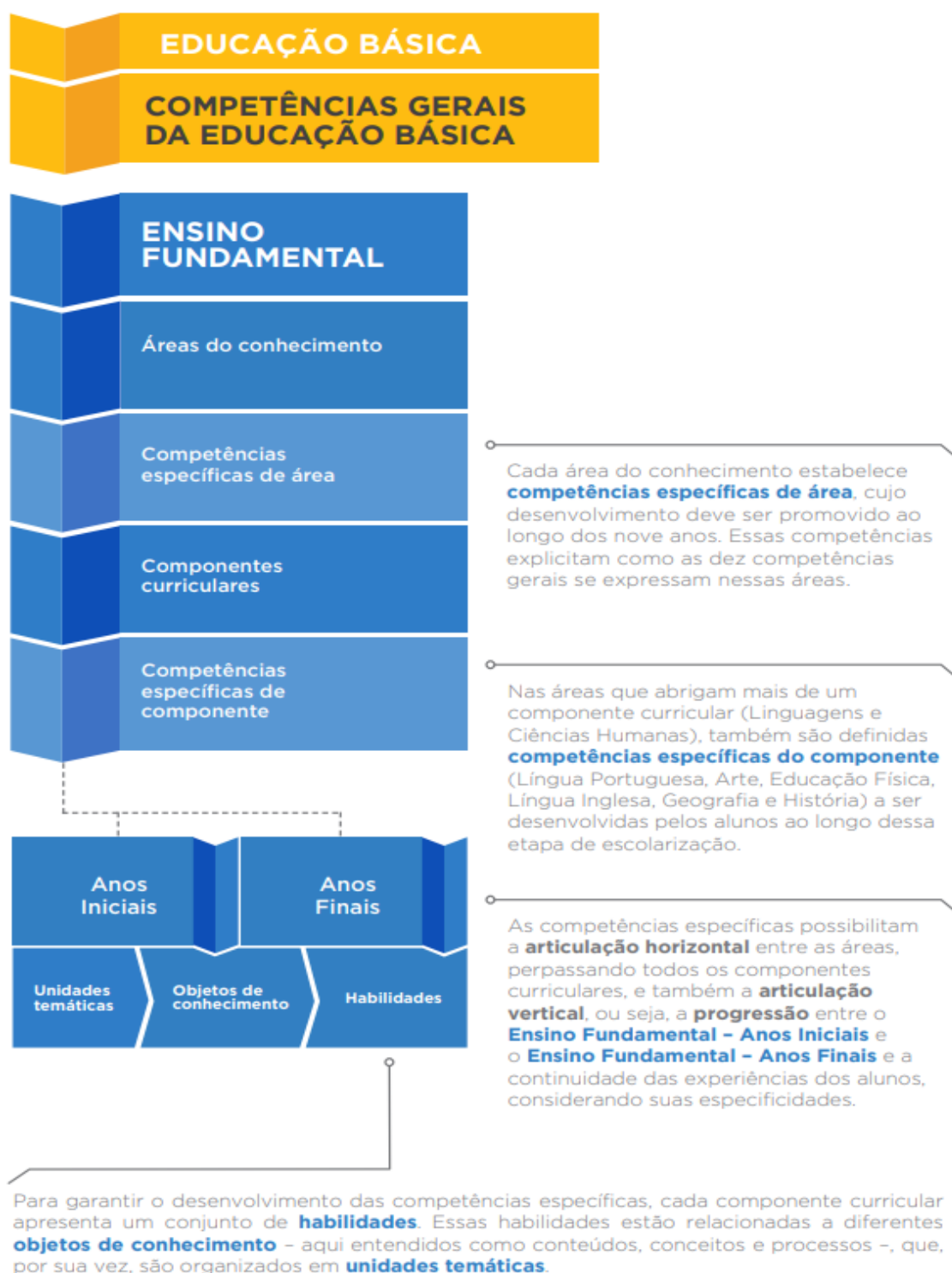
**Figura 13: Competências gerais da Educação Básica**



Fonte: < <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79> > Acessado em: 11/09/2023.

Além das competências gerais, destacamos também a importância do desenvolvimento de habilidades específicas em cada área do conhecimento. Essas habilidades são descritas de forma mais detalhada e específica para cada disciplina, permitindo que os estudantes adquiram conhecimentos e competências específicas em cada área.

Figura 14: Divisão macro da Educação Básica (BNCC)



Fonte: BNCC (2018).

Sendo assim, cada área possui suas próprias competências específicas. Por exemplo, na área de Linguagens, espera-se que os estudantes sejam capazes de compreender, interpretar e produzir textos de diferentes gêneros e modalidades. Já na área de Matemática, é esperado que

os estudantes desenvolvam habilidades de raciocínio lógico, resolução de problemas e compreensão de conceitos matemáticos.

Essas competências específicas são organizadas em etapas de ensino, que correspondem aos anos iniciais e aos anos finais do Ensino Fundamental. A progressão dos anos iniciais para os anos finais é fundamental para garantir que os estudantes avancem em seu aprendizado de forma contínua e gradual. Isso significa que as competências e habilidades desenvolvidas nos anos iniciais servem como base para o aprendizado posterior nos anos finais.

Nos anos iniciais, os estudantes começam a desenvolver habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. À medida que avançam para os anos finais, essas habilidades são aprimoradas e ampliadas, permitindo que os estudantes se envolvam em atividades mais complexas e desafiadoras. Além disso, a progressão dos anos iniciais para os anos finais envolve a ampliação do repertório de conhecimentos e a capacidade de aplicar esses conhecimentos em diferentes contextos.

É importante destacar que a progressão dos anos iniciais para os anos finais não se resume apenas à acumulação de conhecimentos de forma linear. A BNCC enfatiza a importância do desenvolvimento de competências transversais, como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a autonomia. Essas competências são fundamentais para que os estudantes se tornem cidadãos ativos e preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Existem diversos teóricos críticos que abordam a questão da progressão dos anos iniciais para os anos finais de forma não linear e enfatizam a importância do desenvolvimento de competências transversais. Paulo Freire (2004), defende uma abordagem educacional que valoriza a construção do conhecimento a partir da realidade dos estudantes. Para ele, a progressão dos anos iniciais para os anos finais não deve ser apenas uma acumulação de conteúdos, mas sim uma construção coletiva de saberes, em que os estudantes sejam protagonistas do seu próprio aprendizado.

tal posicionamento não é exclusivo de Freire, outros pensadores chegaram a conclusões parecidas como é o caso do psicólogo russo Lev Vygotsky (1993), propõe a teoria sociocultural do desenvolvimento, que destaca a importância das interações sociais e do contexto cultural na aprendizagem. Segundo Vygotsky, a progressão dos anos iniciais para os anos finais deve considerar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o espaço entre o que o estudante já é capaz de fazer sozinho e o que ele pode alcançar com o apoio de um mediador.

O psicólogo suíço Jean Piaget (1973) também desenvolveu a teoria construtivista, que enfatiza a importância da construção ativa do conhecimento pelos estudantes. Para Piaget (1973), a progressão dos anos iniciais para os anos finais deve levar em conta as diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo, em que os estudantes constroem seu conhecimento a partir de suas experiências e interações com o ambiente.

É fundamental ressaltar a crítica aos vínculos presentes no documento analisado. Os teóricos e críticos enfatizam a importância de uma abordagem educacional que vá além da simples acumulação de conhecimentos, valorizando o desenvolvimento de competências transversais. Essas competências incluem a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, comunicar-se de forma efetiva e pensar criticamente. Tais habilidades são essenciais para que os estudantes possam enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e se tornarem cidadãos ativos e participativos na sociedade.

As competências específicas das áreas e a progressão dos anos iniciais para os anos finais são elementos essenciais da BNCC. Elas garantem que os estudantes desenvolvam habilidades e conhecimentos ao longo de sua trajetória escolar, preparando-os para a vida pessoal, acadêmica e profissional. É fundamental que as escolas e os educadores compreendam e apliquem essas competências de forma integrada e contextualizada, promovendo um ensino de qualidade e significativo para todos os estudantes.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão diretamente relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, como conteúdos, conceitos e processos, e são organizadas em unidades temáticas.

As habilidades são as capacidades que os estudantes devem adquirir e desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Elas são descritas de forma clara e objetiva na BNCC, indicando o que os estudantes devem ser capazes de fazer em cada área do conhecimento. Por exemplo, na área de Linguagens, uma habilidade pode ser a interpretação de textos literários, enquanto na área de Matemática, uma habilidade pode ser a resolução de problemas envolvendo frações.

Essas habilidades estão relacionadas aos objetos de conhecimento, que são os conteúdos, conceitos e processos que os estudantes devem aprender em cada área. Os objetos de conhecimento são agrupados em unidades temáticas, que organizam os conteúdos de forma coerente e significativa. Por exemplo, na área de Ciências, uma unidade temática pode ser

Ecossistemas, que abrange conteúdos relacionados à interação entre os seres vivos e o ambiente.

Dessa forma, as habilidades estão diretamente ligadas aos objetos de conhecimento, pois é por meio do desenvolvimento dessas habilidades que os estudantes adquirem e aplicam os conhecimentos específicos de cada área. As unidades temáticas fornecem uma estrutura para a organização e o ensino desses objetos de conhecimento, permitindo que os estudantes construam uma compreensão mais ampla e aprofundada dos conteúdos.

Um autor que se refere às habilidades da BNCC como conceito é Philippe Perrenoud (1999), ele destaca a importância de desenvolver competências e habilidades nos alunos, para além do mero acúmulo de conhecimentos. Perrenoud defende a ideia de que a educação deve preparar os estudantes para lidar com situações complexas, resolver problemas, trabalhar em equipe, comunicar-se efetivamente e desenvolver habilidades socioemocionais, entre outras competências essenciais para a vida pessoal e profissional.

Howard Gardner (1995), que é conhecido por sua teoria das inteligências múltiplas, outros autores também abordam as habilidades da BNCC. Gardner (1995) destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades e talentos dos alunos, indo além das habilidades cognitivas tradicionais. Ele propõe que a educação deve ser adaptada para atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas, colaboração e comunicação.

Outro autor relevante nesse contexto é Jacques Delors (1998), que em seu relatório para a UNESCO intitulado "Educação: um tesouro a descobrir", destaca quatro pilares fundamentais para a educação no século XXI. Esses pilares são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Delors (1998) enfatiza a importância de desenvolver habilidades cognitivas, habilidades práticas, habilidades sociais e habilidades pessoais, respectivamente, para que os alunos se tornem cidadãos completos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Esses autores, juntamente com outros estudiosos da educação, contribuem para a compreensão das habilidades da BNCC como um conjunto de competências que vão além do conhecimento acadêmico, visando preparar os alunos para serem cidadãos autônomos, críticos e capazes de enfrentar os desafios do século XXI.

A BNCC busca garantir que os estudantes desenvolvam as competências específicas por meio do domínio das habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento. Essa abordagem integrada e articulada entre competências, habilidades e objetos de conhecimento visa proporcionar uma educação mais significativa e contextualizada, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

As competências específicas são desenvolvidas por meio das habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento presentes em cada componente curricular. Esses objetos de conhecimento são organizados em unidades temáticas, que fornecem uma estrutura para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos. A BNCC busca promover uma educação mais completa e abrangente, garantindo que os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades essenciais para sua formação integral, abaixo segue um exemplo:

**Figura 15: Divisão curricular da educação básica anos iniciais da BNCC – Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades**

## CIÊNCIAS - 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	<p>(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.</p> <p>(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p> <p>(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.</p>

Fonte: BNCC (2018).

Nos quadros que exibem as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades estabelecidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico que é composto da seguinte forma:

**Figura 16: Alfa numérico para identificação das Habilidades da BNCC**



Fonte: BRASIL (2019, p.30).

As habilidades descritas na BNCC abrangem diferentes aspectos, como a capacidade de analisar, interpretar e produzir textos, a habilidade de resolver problemas matemáticos, a

competência para utilizar as tecnologias de forma crítica, ética e responsável, entre outras. Essas habilidades são essenciais para que os estudantes possam compreender e atuar de forma efetiva nas diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, é importante ressaltar a contribuição do psicólogo Howard Gardner, que propôs a teoria das inteligências múltiplas, como exposto anteriormente. Segundo Gardner (1995), as habilidades cognitivas não se limitam apenas à inteligência lógico-matemática e linguística, mas também incluem outras formas de inteligência, como a inteligência espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica, naturalista, entre outras.

A BNCC, ao abranger uma variedade de habilidades e competências, está alinhada com a perspectiva de Gardner (1995), que reconhece a diversidade de talentos e potenciais dos estudantes. Ao considerar diferentes formas de inteligência, a BNCC busca promover uma educação mais inclusiva e que valorize as múltiplas habilidades dos alunos.

Portanto, a BNCC, ao abranger uma variedade de habilidades e competências, está em consonância com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995). Ao reconhecer a diversidade de talentos e potenciais dos estudantes, a BNCC busca promover uma educação mais inclusiva e que valorize as múltiplas formas de inteligência. Isso contribui para uma formação mais completa e prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Como observado anteriormente, a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração, a resiliência e a capacidade de lidar com as emoções recebe uma atenção especial na Base. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, éticos e comprometidos com o bem-estar coletivo.

A Base Nacional Comum Curricular, define os componentes curriculares que devem ser contemplados em toda a educação básica brasileira, a saber: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esses componentes são as disciplinas ou áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, entre outras, que devem ser contempladas no currículo escolar. É importante ressaltar que as competências e habilidades descritas na BNCC não devem ser vistas de forma isolada, mas sim como elementos interconectados e complementares.

A área de Linguagens e suas Tecnologias abrange um conjunto de disciplinas, dentre elas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação. Por sua vez Matemática e suas Tecnologias: abrange a disciplina de Matemática, com foco no desenvolvimento de habilidades numéricas, geométricas, algébricas e estatísticas. O subgrupo Ciências da Natureza e suas Tecnologias: inclui disciplinas como Biologia, Física e Química, com o objetivo de promover o entendimento dos fenômenos naturais e científicos. Já as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas engloba disciplinas como: História, Geografia, Sociologia e Filosofia, visando a compreensão dos processos históricos, geográficos, sociais e culturais. Por fim o Ensino Religioso: disciplina que aborda o estudo das diferentes religiões, a fim de promover o respeito à diversidade religiosa e a reflexão sobre valores e crenças.

Além desses componentes curriculares, a BNCC também destaca a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a colaboração e a resolução de problemas, que devem ser trabalhadas de forma transversal em todas as áreas do conhecimento.

Por que abordar Temas Contemporâneos Transversais nas escolas? A abordagem da contemporaneidade é uma busca pela melhoria da aprendizagem. Ao contextualizar o que é ensinado em sala de aula juntamente com os temas contemporâneos, espera-se aumentar o interesse dos estudantes durante o processo e despertar a relevância desses temas no seu desenvolvimento como cidadão. O maior objetivo dessa abordagem é que o estudante conclua a sua educação formal reconhecendo e aprendendo sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) permita ao estudante compreender questões diversas, tais como cuidar do planeta, a partir do território em que vive; administrar o seu dinheiro; cuidar de sua saúde; usar as novas tecnologias digitais; entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres como cidadão, contribuindo para a formação integral do estudante como ser humano, sendo essa uma das funções sociais da escola. Já a transversalidade é um princípio que desencadeia metodologias modificadoras da prática pedagógica, integrando diversos conhecimentos e ultrapassando uma concepção fragmentada, em direção a uma visão sistêmica. Os TCTs não são de domínio exclusivo de um componente curricular, mas perpassam a todos de forma transversal e integradora (BRASIL, 2019. p. 4).

É importante ressaltar que a BNCC estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo da educação básica, mas não define a carga horária específica para cada componente curricular, essa definição fica a cargo das redes de ensino e das escolas, considerando suas realidades e necessidades locais.

A Base também aborda a avaliação da aprendizagem, propondo uma abordagem formativa e processual, nessa perspectiva, a avaliação não se limita apenas aos resultados finais, mas valoriza o processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do tempo. A avaliação

formativa busca acompanhar e monitorar o progresso dos estudantes, identificando suas dificuldades e necessidades, de forma a fornecer *feedbacks* e orientações que possam auxiliá-los em seu desenvolvimento. Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas um momento de verificação de conhecimentos adquiridos, para se tornar uma ferramenta de apoio ao aprendizado, como podemos observar nas palavras do próprio documento:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, a BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

1. contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
2. decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
3. selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
4. conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
5. construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
6. selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
7. criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
8. manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2019, p. 8-10).

A implementação da BNCC requer a formação contínua dos professores, para que possam compreender e aplicar adequadamente os princípios e diretrizes estabelecidos no documento. A formação de professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade e alinhada com as propostas da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que

tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2019, p. 20-21, destaques do original).

O marco legal da BNCC é composto por diferentes documentos e normativas que estabelecem as diretrizes para o seu funcionamento, criação e implementação. Inicia com a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado, garantindo a igualdade de acesso e permanência na escola, além de definir os princípios e objetivos da educação brasileira.

Como apresentado no tópico de retomada histórica da educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96) é também um marco importante já que essa lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, definindo os princípios e fins da educação brasileira, as competências e atribuições dos diferentes níveis de ensino, além de tratar de temas como currículo, avaliação e financiamento da educação.

É importante também destacar o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014) que é um documento que estabelece metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, ele define diretrizes e objetivos a serem alcançados em um período de dez anos, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior.

Por fim a própria Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que são documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelecem as diretrizes para a elaboração dos currículos das diferentes etapas e modalidades de ensino, elas orientam a definição dos conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes.

A política pública, busca garantir a qualidade da educação no Brasil, por meio da definição de competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação. Está alinhada com os princípios e objetivos estabelecidos na Constituição Federal, na LDB, no PNE e nas DCNs.

Após uma análise geral da BNCC, é importante destacar a referência pedagógica que estabelece a sequência de aprendizagem nos anos iniciais da educação básica, do 1º ao 5º ano, que é o foco da presente pesquisa. A BNCC apresenta com cuidado e de maneira estruturada as competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo desses anos iniciais de escolarização, ela reconhece e valoriza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, proporcionando uma base sólida para a construção do conhecimento ao longo de sua trajetória educacional.

Para isso é crucial estabelecer competência e habilidade que são conceitos fundamentais no contexto educacional, embora frequentemente utilizados de forma intercambiável, eles possuem significados distintos. A competência refere-se à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas e enfrentar desafios em diferentes contextos. É uma combinação de conhecimentos teóricos e práticos, aliada à capacidade de aplicá-los de forma efetiva. A competência envolve a compreensão dos conceitos, a capacidade de analisar e interpretar informações, a habilidade de tomar decisões embasadas e a aptidão para agir de forma ética e responsável.

Por outro lado, a habilidade é a capacidade específica de realizar determinadas tarefas ou ações com destreza e eficiência, ela está relacionada à prática e ao desenvolvimento de aptidões específicas em uma área particular. As habilidades podem ser adquiridas e aprimoradas ao longo do tempo, por meio de treinamento, prática e experiência.

No contexto educacional, é essencial desenvolver tanto competências quanto habilidades nos estudantes. As competências fornecem uma base sólida para a aprendizagem, permitindo que os alunos apliquem seus conhecimentos de forma significativa e relevante. As habilidades, por sua vez, capacitam os alunos a realizar tarefas específicas com eficácia e eficiência, o que é vital para a autoestima escolar.

Um currículo bem estruturado deve contemplar tanto o desenvolvimento de competências quanto de habilidades. Isso implica em proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem que os desafiem a pensar criticamente, resolver problemas complexos,

trabalhar em equipe, comunicar-se de forma clara e eficaz, entre outras habilidades essenciais para o século XXI.

Além disso, é importante destacar que competências e habilidades não são adquiridas apenas em sala de aula. Elas também podem ser desenvolvidas por meio de experiências extracurriculares, projetos, estágios e outras atividades que estimulem a aplicação prática do conhecimento.

As aprendizagens significativas são um objetivo central tanto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto da Taxonomia de Bloom. Ambos os referenciais teóricos têm como objetivo promover uma educação que vá além da mera memorização de conteúdos, buscando desenvolver habilidades cognitivas mais complexas nos estudantes.

Por sua vez, a Taxonomia de Bloom (1972), um modelo hierárquico que classifica os objetivos de aprendizagem em diferentes níveis de complexidade, também está alinhada com a promoção de aprendizagens significativas, pois esse modelo metodológico vai além da simples memorização, buscando desenvolver habilidades cognitivas mais avançadas, como análise, síntese e avaliação, os verbos – apresentados anteriormente – associados a cada nível da Taxonomia de Bloom (1972) indicam ações que os estudantes devem ser capazes de realizar, estimulando a aplicação prática do conhecimento e a construção de significado.

Ao integrar a BNCC e a Taxonomia de Bloom (1972), é possível promover aprendizagens significativas que vão além da mera transmissão de informações, os estudantes são desafiados a compreender, analisar, relacionar e aplicar o conhecimento de forma significativa em diferentes contextos, isso estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos e a capacidade de tomar decisões embasadas, como apresentado anteriormente.

Para que as aprendizagens significativas ocorram, é fundamental que os professores adotem práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos estudantes, promovendo a reflexão, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, além disso, é importante que os conteúdos curriculares sejam contextualizados e relacionados com a realidade dos estudantes, tornando-os mais relevantes e significativos.

A Taxonomia de Bloom, é uma ferramenta valiosa para os pedagogos, pois ajuda a identificar e organizar os objetivos de aprendizagem e as atividades relacionadas ao mesmo,

ela foi desenvolvida por Benjamin Bloom e sua equipe (1944) e é dividida em seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, avaliação e criação.

A Taxonomia de Bloom é uma estrutura que inclui verbos específicos para cada categoria, auxiliando na identificação dos objetivos de aprendizagem e nas atividades relacionadas, tais verbos são fundamentais para a construção das habilidades cognitivas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Eles indicam a ação, trazendo o protagonismo do aluno para o processo de aprendizagem, cada verbo da Taxonomia de Bloom representa um nível crescente de complexidade e profundidade de pensamento, os verbos relacionados ao conhecimento são os mais básicos, enquanto os verbos relacionados à criação são os mais avançados.

Bloom (1956) não especificou uma teoria sobre como o funcionamento do cérebro é compreendido dentro da noção da Taxonomia de Bloom, no entanto, ela foi desenvolvida com base em uma compreensão da psicologia cognitiva, que sugere que o aprendizado é um processo ativo que envolve a construção de conexões neurais e a reorganização dessas conexões como resultado da nova informação e experiência.

Além disso, a Taxonomia de Bloom enfatiza a importância de desenvolver habilidades metacognitivas, tais como planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem, o que sugere que o cérebro tem a capacidade de se auto regular e de ajustar sua própria atividade para maximizar o aprendizado. Em resumo, foi desenvolvida com base em uma compreensão da psicologia cognitiva, incluindo a noção de que o aprendizado é um processo ativo e que o cérebro tem a capacidade de se auto regular para maximizar o aprendizado.

Como vimos, a BNCC é composta por várias abordagens pedagógicas, ao analisar e compreender suas perspectivas educacionais, é possível realizar um excelente trabalho pedagógico nas escolas brasileiras. No entanto, considerando todas as fragilidades expostas, a BNCC precisa ser interpretada, estudada e reconhecida pela educação.

De maneira que compreendo que se faz necessário e urgente, estudar conceitos básicos do desenvolvimento humano, teorias à luz da pedagogia básica e da formação docente universitária. Isso torna a compreensão de qualquer política pública mais palpável, contudo, infelizmente, encontramos uma falta de conhecimento pedagógico nas instituições, algo que, não facilita em nada compreensões específicas do saber pedagógico.

Em suma, reforço aqui, que o melhor caminho para suprir a defasagem pedagógica é a formação docente a luz de documentos importantes, políticas públicas e currículos. É importante compreendermos nossas fragilidades como relações subjetivas e, acima de tudo, aceitá-las. O momento na educação é frágil.

### **3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**

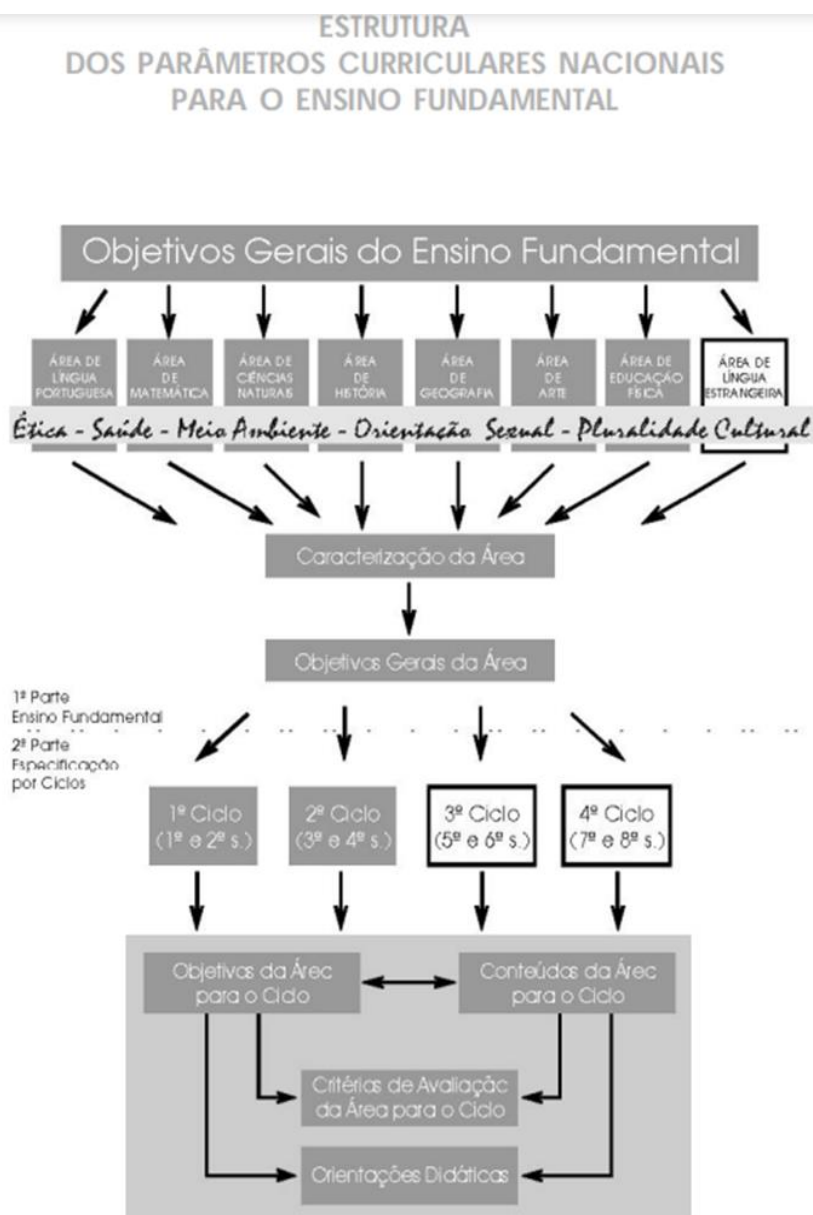
A tradição pedagógica brasileira é marcada por diferentes correntes e influências ao longo da história da educação no país, como foi exposto anteriormente, mas no presente trabalho focaremos nos documentos de referência aqui apresentados, Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) em 1988, houve a necessidade de estruturar as diversas abordagens pedagógicas aplicadas no Brasil até então. Nesse contexto, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tiveram sua primeira versão em 1997 e foram atualizados em 1998. O documento é um conjunto de diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) que têm como objetivo orientar a elaboração dos currículos escolares em todo o país, eles foram criados com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e são voltados para a educação básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Os PCNs representaram um avanço na educação brasileira, pois trouxeram diretrizes claras e flexíveis, permitindo que cada região adaptasse o currículo de acordo com suas necessidades e realidades locais, além disso um grande ganho que a revisão da educação brasileira apresentada pelos Parâmetros trouxe foi rever a estrutura pedagógica do Ensino Fundamental que até 1996, era regido pela Lei Federal nº 5.692 a qual definia que o ensino primário fosse de 8 anos obrigatórios e o Ensino Médio, segundo grau, não obrigatório.

Dessa maneira, o documento foi elaborado de forma colaborativa, considerando as particularidades de cada estado e município, e se tornaram um guia para a educação nacional, eles propuseram mudanças significativas em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, um exemplo disso é a divisão do Ensino Fundamental em ciclos: 1º Ciclo (1º e 2ª séries), 2º Ciclo (3º e 4ª séries), 3º Ciclo (5º e 6ª séries) e 4º Ciclo (7º e 8ª séries).

**Figura 17: Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental**



Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava série.

Fonte: BRASIL (1997, p. 71).

Em 1997, os PCNs priorizaram a divisão pedagógica do Ensino Fundamental, estabelecendo diretrizes para cada ciclo, já em 1998, foram lançados os PCNs específicos para o Ensino Médio, buscando orientar a organização curricular e as práticas pedagógicas nessa etapa de ensino.

Os PCNs foram desenvolvidos com a intenção de promover uma educação de qualidade, que seja coerente e articulada em todo o território nacional. Eles estabelecem os conhecimentos, as competências e as habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação básica, levando em consideração as características e necessidades de cada faixa etária, como podemos observar em Galian (2014) “Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil”.

Esse e outros estudos apontam que os Parâmetros foram criados como uma expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem na educação, como uma espécie de representação de uma das formas de intervenção do Estado no sistema educacional brasileiro, isto é, uma política pública com o propósito de definir o conteúdo mínimo a ser transmitido nas escolas, refletindo sobre a busca histórica por uniformização curricular nas políticas públicas de educação no Brasil.

Os PCN foram concebidos como uma estratégia para promover a qualidade e a equidade na educação, estabelecendo diretrizes para a organização e desenvolvimento dos currículos escolares. Esses documentos visavam garantir que todos os estudantes tivessem acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos e competências, independentemente de sua localização geográfica ou contexto socioeconômico.

No entanto, as críticas aos PCN apontam para a tendência de padronização curricular e limitação da autonomia das escolas e dos professores. Essa busca por uniformização pode negligenciar as particularidades regionais e as necessidades específicas dos estudantes, resultando em um currículo desconectado da realidade local. A definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido nas escolas pode reforçar uma visão homogeneizadora da educação, desconsiderando a diversidade de saberes e culturas presentes no país. Essa uniformização curricular pode limitar a capacidade dos professores de adaptar os conteúdos às realidades e interesses dos estudantes, comprometendo a qualidade do ensino.

De acordo com Galian (2014), o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) teve início em dezembro de 1995, quando um grupo de professores e especialistas se reuniu a convite da Secretaria de Educação do Ministério da Educação (MEC) para elaborar uma versão preliminar do documento. Posteriormente, essa versão foi submetida à análise de especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais.

Uma nova versão dos PCN foi apresentada em agosto de 1996 e discutida em reuniões regionais com a participação de professores, especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação. Em setembro do mesmo ano, essa nova versão foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para deliberação.

Em outubro de 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido para o Ensino Fundamental I. Pouco menos de um ano depois, o material referente ao Ensino Fundamental II foi disponibilizado.

Essas diretrizes ainda abrangem diferentes áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Além disso, eles também contemplam outros temas, como Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Esses temas são abordados de forma transversal, ou seja, são integrados aos conteúdos das diferentes disciplinas, visando promover uma formação integral dos estudantes.

Os Parâmetros também destacam a importância da interdisciplinaridade, ou seja, da integração entre as diferentes áreas do conhecimento, eles incentivam práticas pedagógicas que promovam a conexão entre os conteúdos, estimulando os estudantes a estabelecerem relações entre os conhecimentos adquiridos e a realidade em que estão inseridos. Além disso, há uma valorização da contextualização dos conteúdos, ou seja, de relacioná-los com a realidade dos estudantes, o que torna o aprendizado mais significativo e relevante, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são; ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Quanto ao modo de incorporação desses temas no currículo, propõe-se um tratamento transversal, tendência que se manifestou em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares.

De acordo com os princípios já apontados, os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão. Portanto, cabe a escola o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar esses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais (BRASIL, 1997, p.58).

Os PCNs são um importante instrumento para a construção de currículos escolares mais coerentes e alinhados com as necessidades da sociedade contemporânea. Eles fornecem diretrizes claras para a elaboração dos currículos, garantindo uma base comum de conhecimentos e habilidades para todos os estudantes do país.

No entanto, é importante ressaltar que os PCNs não são prescritivos, não determinam um currículo único e padronizado para todas as escolas, pelo contrário, eles são flexíveis e devem ser adaptados às características e realidades locais, levando em consideração as especificidades de cada região e comunidade.

Em resumo, os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes que orientam a elaboração dos currículos escolares em todo o país, eles visam promover uma educação de qualidade, que seja coerente, articulada e contextualizada. Os PCNs são um importante instrumento para a construção de uma educação mais significativa e relevante, que prepare os estudantes para os desafios do século XXI.

Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os PCNs foram construídos de forma colaborativa, contando com a participação de professores, especialistas em educação, pesquisadores e representantes de diversas áreas do conhecimento. Ambos os documentos possuem diferenças e semelhanças importantes, o que é relevante para a presente pesquisa é compreender a estrutura didático-pedagógica de ambos para refletir sobre a educação, que ainda enfrenta desafios no Brasil em 2023.

Os PCNs foram amplamente utilizados como referência para a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Eles contribuíram para a padronização e organização dos conteúdos a serem ensinados, além de orientar as práticas pedagógicas e a formação dos professores. No entanto, com o passar dos anos, percebeu-se a necessidade de uma atualização e revisão desses documentos, a fim de acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e educacionais. Foi nesse contexto que surgiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que substituiu os PCNs como referência para os currículos escolares no Brasil.

Um importante destaque sobre os PCNs, conforme mencionado no artigo de Galian (2014), é a concepção de ensino e aprendizagem adotada, que valoriza a atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. Segundo o texto introdutório dos PCN, essa abordagem teórica é fundamentada nas teorias de Piaget, Vygotsky, Luria, Leontiev e Ausubel, e é denominada pelos autores como construtivismo.

No entanto, logo após a divulgação dos PCNs, críticas ao documento começaram a circular. Portanto, para ampliar a compreensão sobre a natureza e o impacto dessas diretrizes oficiais na escola, será apresentado a seguir um breve panorama dessas críticas.

Primeiramente, as críticas direcionadas aos PCNs ressaltaram sua vinculação com as novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais. Essas políticas são caracterizadas por palavras-chave como consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização. Dessa forma, argumenta-se que os PCNs estariam alinhados com as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, em conformidade com as determinações do Banco Mundial, da Unesco e da Cepal.

Essas orientações enfocam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico, com o objetivo de formar recursos humanos flexíveis e adaptáveis às demandas do mercado. É importante analisar que ambas as políticas abordadas nesta pesquisa, a BNCC e os PCNs, seguem uma abordagem comercial e capitalista, com interesses privados, visando a emergência dessas diretrizes.

#### **4.A substituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: Impactos e Desafios.**

Ao pensarmos no surgimento, elaboração, atualização, revisão e substituição de documentos oficiais da educação discussões sobre as concepções de Base Comum Nacional, Currículo Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais inevitavelmente surgem graças aos diferentes posicionamentos teóricos, filosóficos e políticos sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quem deve decidir sobre o ensino. Especificamente, alguns autores<sup>17</sup> questionam o nível de detalhamento assumido, o qual levanta dúvidas sobre sua suposta não obrigatoriedade, uma vez que esse detalhamento atribuiria a esses documentos um caráter mais curricular do que orientador.

As críticas em relação a ambas as políticas recaem diretamente sobre a questão de como implementá-las. Apesar de todos os esforços e discussões para a implementação dessas políticas no Brasil, ambas falharam na formação docente e na efetiva atuação dos professores nas escolas. Por mais que se critique a criação dessas políticas, nenhuma política pública educacional será efetiva para a aprendizagem sem a formação adequada dos professores e o acompanhamento contínuo. Suas efetividades sempre serão voltadas para a geração de capital e para os interesses de alguns, como mencionado anteriormente sobre os bastidores da criação da BNCC.

Nada muda a tendência educacional dos PCN e da BNCC. Ambas tiveram um enfoque multidisciplinar e psicológico, visando o desenvolvimento de habilidades, mas com pouca ou nenhuma participação das frentes que realmente precisavam ter voz em sua construção. Ambas se apresentam como políticas que podem ser adaptadas em diferentes territórios. E sim, é

---

<sup>17</sup> Ainda que se admita que a meta ao constituir os PCNs fosse a coesão, cumpre destacar que o processo de definição de uma proposta curricular é sempre marcado por contradições, resistências e disputas movidas por interesses diversos. Ao se referir aos PCNs, por exemplo, Santos (2002) considera oportuno lembrar que "um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha ideias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias" (SANTOS, 2002, p. 347). De fato, estabelecer um conteúdo mínimo não é tarefa simples, seja qual for o contexto. Mas, num país de grandes dimensões como o Brasil, onde se multiplicam manifestações culturais muito diversas, num país com um lamentável histórico de precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, notadamente no contexto educacional, essa tarefa é no mínimo arriscada. Como indica Cury (1998): "(...) precariedade, desigualdade e disparidade entre regiões e grupos pode levar o Estado mínimo lá onde o Estado sequer chegou enquanto Estado" (CURY, 1998, p. 77). Mas, a despeito desse risco, o caminho adotado no passado mais recente para lidar com a questão da escola básica foi a definição de parâmetros que garantissem uma relativa flexibilidade nas escolhas referentes ao currículo aliada a um sistema de avaliação nacional que incide sobre o final do processo.

possível criar um currículo adaptável se considerarmos o viés subjetivo presente em ambos os documentos. No entanto, como destacado nesta pesquisa, a falta de formação docente para compreender as teorias da educação e do desenvolvimento infantil, juntamente com a falta de subsídios sociais mínimos para os territórios, impedem a criticidade local, a organização coletiva sugerida por esses documentos. Isso leva à falta de criticidade, argumentação e conhecimento para adaptar qualquer estrutura curricular.

A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, e a definição dos currículos escolares desempenha um papel crucial nesse processo. Como foi apresentado anteriormente, no Brasil, a definição dos currículos passou por uma transição significativa com a substituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais pela Base Nacional Comum Curricular e nesta tese de doutorado, serão analisados os impactos e desafios dessa substituição, buscando compreender as implicações para a educação brasileira.

A substituição dos PCNs pela BNCC representa uma mudança significativa na definição dos currículos, pois esta trouxe novas diretrizes e abordagens para a educação brasileira, bem como buscou estabelecer uma base curricular comum para todo o país, definindo os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação básica.

Apesar dessa substituição, os PCNs deixaram um legado importante na estruturação dos currículos escolares no Brasil. Sua flexibilidade e abordagem interdisciplinar contribuíram para a valorização da diversidade e a adaptação dos currículos às realidades locais, de maneira que os Parâmetros foram um importante marco na história da educação brasileira e continuam sendo referência para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

De maneira que a Base Nacional Comum Curricular surgiu como uma resposta à necessidade de atualização e revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, como apresentado anteriormente, foram utilizados como referência para os currículos escolares por muitos anos no Brasil. O surgimento da BNCC representa uma nova etapa na definição dos currículos, buscando estabelecer uma base curricular comum para todo o país.

Uma das principais motivações para a criação da Base foi a necessidade de garantir uma formação integral e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica, o objetivo é estabelecer os

conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica.

Outro aspecto importante da BNCC é a sua abordagem interdisciplinar, que busca integrar os diferentes componentes curriculares e promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, propondo, assim, a superação da fragmentação do conhecimento, incentivando a conexão entre as disciplinas e a aplicação dos conteúdos em situações reais.

(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018 p. 14-15).

A BNCC também traz uma visão ampliada do currículo, incluindo os chamados direitos de aprendizagem, que são assegurados a todos os estudantes, tais direitos abrangem desde o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais até a formação cidadã e a valorização da diversidade cultural.

É importante ressaltar que a BNCC não pretende ser um currículo pronto e acabado, mas sim uma referência para a elaboração dos currículos nas redes de ensino sua busca é conciliar a necessidade de uma base curricular comum com a autonomia das escolas e dos professores na definição de seus próprios currículos, levando em consideração as especificidades locais e as diferentes abordagens pedagógicas.

O surgimento da BNCC representa uma nova etapa na definição dos currículos escolares no Brasil, já que ela busca estabelecer uma base curricular comum, garantindo uma formação integral e de qualidade para todos os estudantes e, por isso mesmo, há uma valorização da participação de todos os integrantes do processo de educação bem como da

diversidade de perspectivas, o que acaba por promover a equidade, a interdisciplinaridade e a autonomia das escolas e dos professores, já que

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990<sup>16</sup>), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997<sup>17</sup>), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012<sup>18</sup>), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009<sup>19</sup>), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003<sup>20</sup>), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012<sup>21</sup>), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004<sup>22</sup>), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010<sup>23</sup>). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018, p. 16-17).

#### **4.1 Diferenças entre PCNs e BNCC**

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto a Base Nacional Comum Curricular são documentos importantes para a definição dos currículos escolares no Brasil. Embora ambos tenham como objetivo orientar a educação básica, existem diferenças significativas entre eles, as quais serão aqui apresentadas.

Uma das principais diferenças entre os PCNs e a BNCC está na sua abrangência. Os PCNs eram mais abrangentes, abordando diferentes componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, dentre as demais já expostas. Por sua vez, a BNCC tem uma abordagem mais focada, estabelecendo uma base curricular comum para todas as disciplinas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Outra diferença importante está na forma como os documentos foram elaborados. Os PCNs foram desenvolvidos por meio de um processo mais centralizado, com a participação de especialistas e educadores, mas sem uma consulta pública ampla, enquanto a BNCC passou por um processo mais democrático e participativo, com a realização de consultas públicas e a contribuição de diferentes atores da sociedade.

Tendo essas diferenças em mente entendemos que a BNCC apresenta uma abordagem mais interdisciplinar do que os PCNs, enquanto esses tratavam as disciplinas de forma mais

isolada, aquela busca integrar os conhecimentos e promover uma aprendizagem mais contextualizada, isso significa, segundo a nossa interpretação, que a BNCC propõe a conexão entre as diferentes áreas do conhecimento, estimulando a interação e a aplicação dos conteúdos em situações reais.

É importante destacar que a BNCC representa uma atualização e revisão dos PCNs. Ela busca superar algumas limitações dos PCNs, como a falta de uma base curricular comum e a fragmentação do conhecimento, dessa forma a busca é de estabelecer uma referência mais clara e consistente para os currículos, garantindo uma formação integral e de qualidade para todos os estudantes.

As diferenças principais entre os PCNs e a BNCC estão relacionadas à abrangência, forma de elaboração, abordagem interdisciplinar, flexibilidade curricular e atualização dos documentos. Ambos são importantes referências para a definição dos currículos escolares, mas a BNCC representa uma evolução na busca por uma educação mais integrada, contextualizada e equitativa.

Quanto a divisão dos conteúdos os PCNs adotavam uma abordagem disciplinar, em que cada disciplina era tratada de forma isolada, com seus próprios objetivos, conteúdos e metodologias. Isso resultava em uma fragmentação do conhecimento, dificultando a compreensão das relações entre as diferentes áreas do saber.

Por outro lado, a BNCC adota uma organização por áreas de conhecimento, buscando uma abordagem mais integrada e interdisciplinar, as disciplinas são agrupadas em áreas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Essa organização permite uma visão mais ampla e contextualizada do conhecimento, estimulando a conexão entre as disciplinas e a aplicação dos conteúdos em situações reais.

A organização por áreas de conhecimento, almeja superar a fragmentação do conhecimento presente nos PCNs, de maneira que seja possível estabelecer relações entre os diferentes campos do saber, promovendo uma aprendizagem mais significativa e integrada. Os estudantes têm a oportunidade de compreender como os conhecimentos se relacionam e se complementam, desenvolvendo uma visão mais abrangente e sistêmica.

Além disso, a BNCC também destaca a importância dos temas transversais, que são abordagens que atravessam todas as áreas do conhecimento, tais temas incluem questões como

ética, cidadania, meio ambiente, saúde, diversidade cultural, entre outros. A inclusão dos temas transversais na BNCC busca promover uma formação integral dos estudantes, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também socioemocionais e valores fundamentais para a convivência em sociedade.

Esse olhar para uma educação mais integrada e a inclusão dos temas transversais na BNCC têm como objetivo superar a fragmentação do conhecimento e promover uma educação mais significativa e contextualizada. Ao conectar as disciplinas e abordar temas relevantes para a formação dos estudantes, a BNCC busca desenvolver habilidades e competências que vão além do conhecimento específico de cada disciplina, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

É importante ressaltar que a BNCC não descarta a importância das disciplinas, mas busca integrá-las em uma perspectiva mais ampla. A organização por áreas de conhecimento e a inclusão dos temas transversais permitem uma abordagem mais abrangente e enriquecedora, que valoriza a interdisciplinaridade e a formação integral dos estudantes.

Enquanto os PCNs adotavam uma abordagem disciplinar, a BNCC opta por uma organização por áreas de conhecimento, buscando uma visão mais integrada e interdisciplinar do currículo. Essa mudança representa uma evolução na busca por uma educação mais contextualizada, significativa e que prepare os estudantes para os desafios do século XXI.

Quanto aos temas transversais, anteriormente citados, cabe aqui um destaque, a sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular é um aspecto fundamental para promover uma formação integral dos estudantes. Esses temas são abordagens que atravessam todas as áreas do conhecimento – daí a sua noção de transversalidade –, visando desenvolver habilidades socioemocionais, valores e competências essenciais para a vida em sociedade.

A BNCC reconhece a importância de ir além do ensino de conteúdos específicos e busca promover uma educação que forme cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com o bem-estar coletivo. Para isso, inclui temas transversais como ética, cidadania, meio ambiente, saúde, diversidade cultural, dentre outros.

Ao abordar esses temas, a BNCC busca estimular nos estudantes a reflexão sobre questões éticas e morais, promovendo a construção de valores como respeito, solidariedade e

responsabilidade, como, por exemplo, o desenvolvimento da consciência ambiental, incentivando práticas sustentáveis e a preservação do meio ambiente.

A inclusão dos temas transversais também visa promover a compreensão e valorização da diversidade cultural presente na sociedade brasileira. A BNCC busca estimular o respeito às diferenças, combatendo preconceitos e promovendo a igualdade de direitos e oportunidades para todos.

Outro aspecto importante dos temas transversais é a promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes. A BNCC busca desenvolver habilidades relacionadas à saúde física, mental e emocional, incentivando práticas saudáveis bem como o autocuidado.

A inclusão dos temas transversais na BNCC não significa que eles devem ser tratados de forma isolada, mas sim integrados às diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de compreender como esses temas se relacionam com os conteúdos específicos de cada disciplina, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

É importante ressaltar que a inclusão dos temas transversais na BNCC não representa uma carga adicional de conteúdos a serem ensinados, mas sim uma abordagem que permeia todas as disciplinas. Os temas transversais são trabalhados de forma transdisciplinar, estimulando a interação entre as diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma visão mais ampla e integrada do mundo.

Outro aspecto que deve ser mencionado quando analisamos o currículo é que sua estrutura passou por mudanças significativas nos últimos anos, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, cujas principais alterações é a definição de competências e habilidades específicas para cada etapa da educação básica.

Anteriormente, o currículo era pautado principalmente na transmissão de conteúdos, sem uma clara definição das competências e habilidades que os estudantes deveriam desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, a BNCC, trouxe uma mudança desse paradigma, colocando as competências e habilidades como elementos centrais do currículo.

A BNCC estabelece um conjunto de competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, como a capacidade de pensar criticamente, resolver

problemas, comunicar-se de forma eficaz, trabalhar em equipe e exercer a cidadania. Além disso, para cada etapa da educação básica, são definidas competências específicas que os estudantes devem alcançar.

Essa definição de competências e habilidades específicas permite uma maior clareza sobre o que se espera que os estudantes aprendam em cada etapa de sua formação. Isso possibilita uma melhor organização do currículo, direcionando o ensino para o desenvolvimento dessas competências e habilidades.

Além disso, a definição de competências e habilidades específicas também contribui para uma maior articulação entre as diferentes etapas da educação básica, graças a uma progressão clara das competências ao longo dos anos, é possível estabelecer uma continuidade no processo de aprendizagem, evitando lacunas e garantindo uma formação mais consistente.

Essas mudanças na estrutura curricular têm como objetivo proporcionar uma educação mais alinhada com as demandas do século XXI. Ao definir competências e habilidades específicas, a BNCC busca preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo, desenvolvendo habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas.

Por fim, cabe ainda analisar como a substituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais pela Base Nacional Comum Curricular teve impactos significativos nas práticas pedagógicas e na formação dos professores. Essa mudança trouxe desafios e oportunidades para a educação brasileira, exigindo uma reflexão sobre as formas de ensinar e aprender.

Um dos principais impactos da substituição dos PCNs pela BNCC foi a necessidade de adequação dos currículos escolares. Os PCNs eram documentos orientadores que traziam diretrizes gerais para as escolas, enquanto a BNCC estabelece um currículo comum para todo o país. Isso exigiu uma revisão dos currículos das escolas, para que estivessem alinhados com as competências e habilidades definidas na BNCC.

Essa adequação curricular impactou diretamente as práticas pedagógicas dos professores, como a BNCC, dá maior ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, isso acarretou uma mudança na forma de planejar e conduzir as aulas. Os professores passaram a ter que pensar em estratégias de ensino que estimulassem a participação ativa dos estudantes, promovendo a construção do conhecimento de forma mais significativa.

Além disso, a BNCC também trouxe a necessidade de uma formação continuada dos professores, que precisaram se atualizar em relação aos novos conteúdos e metodologias propostos pela BNCC, para que pudessem implementá-los de forma efetiva em sala de aula. Isso demandou investimentos em cursos de formação, capacitações e trocas de experiências entre os profissionais da educação.

Outro impacto da substituição dos PCNs pela BNCC foi a valorização da interdisciplinaridade. Enquanto os PCNs tratavam as disciplinas de forma isolada, a BNCC busca promover a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, o que, conseqüentemente, exigiu uma maior colaboração entre os professores, para que pudessem trabalhar de forma conjunta e integrada, buscando conexões entre os conteúdos e estimulando uma visão mais ampla do conhecimento.

Além disso, a BNCC também trouxe uma maior ênfase no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a capacidade de trabalhar em equipe, resolver problemas, comunicar-se de forma eficaz e exercer a cidadania. O que, naturalmente, demandou uma mudança na forma de avaliar os estudantes, ao buscar ir além da simples memorização de conteúdos e valorizar a capacidade de aplicar o conhecimento em situações reais.

## **4.2 Análise dos desafios enfrentados pelas escolas na implementação da BNCC.**

A implementação da Base Nacional Comum Curricular trouxe consigo uma série de desafios para as escolas, os quais estão relacionados principalmente à necessidade de formação continuada dos professores e à adaptação dos currículos locais, como expostos a pouco. Como a BNCC traz uma nova abordagem curricular, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, o que demanda uma mudança na forma de planejar e conduzir as aulas, os professores precisam se atualizar em relação aos novos conteúdos e metodologias propostos pela BNCC, para que possam implementá-los de forma efetiva em sala de aula. Isso requer investimentos em cursos de formação, capacitações e trocas de experiências entre os profissionais da educação.

Outro desafio enfrentado pelas escolas é a adaptação dos currículos locais à BNCC, cada escola possui sua própria realidade e contexto, o que demanda uma análise cuidadosa para

garantir que os currículos estejam alinhados com as competências e habilidades definidas na BNCC. De maneira que se fez necessário revisar os currículos existentes, identificar lacunas e fazer ajustes para garantir que os estudantes estejam desenvolvendo as competências esperadas em cada etapa da educação básica, o que exigiu um trabalho conjunto entre gestores, coordenadores pedagógicos e professores, para garantir uma implementação efetiva da BNCC.

A BNCC também traz o desafio da interdisciplinaridade, enquanto os currículos anteriores tratavam as disciplinas de forma isolada, a BNCC busca promover a integração entre as diferentes áreas do conhecimento. O que, sem dúvidas, demanda uma maior colaboração entre os professores, para que possam trabalhar de forma conjunta e integrada, buscando conexões entre os conteúdos e estimulando uma visão mais ampla do conhecimento. Essa mudança requer uma reestruturação das práticas pedagógicas e uma revisão das estratégias de ensino, para que sejam mais contextualizadas e significativas para os estudantes.

Observamos então que a nova diretriz trouxe consigo também, um enorme desafio enfrentado pelas escolas, a avaliação dos estudantes. Com a BNCC, há uma maior ênfase no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e na capacidade de aplicar o conhecimento em situações reais. Isso demanda uma mudança na forma de avaliar os estudantes, buscando ir além da simples memorização de conteúdos, e valorizando a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe e comunicar-se de forma eficaz. De maneira que as escolas precisam repensar seus instrumentos de avaliação e adotar práticas mais formativas, que permitam acompanhar o desenvolvimento das competências e habilidades ao longo do tempo.

A Base Nacional Comum Curricular tem sido objeto de discussões acerca dos benefícios e desafios que traz para a busca de uma educação mais equitativa e de qualidade. Essa reflexão é fundamental para compreendermos o impacto dessa política educacional e as perspectivas que se abrem para o futuro.

Um dos principais benefícios da BNCC é a promoção da equidade educacional. Ao estabelecer um conjunto de competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, a BNCC busca garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, econômica ou geográfica. Isso contribui para reduzir as desigualdades educacionais, oferecendo a todos os estudantes as mesmas oportunidades de aprendizado.

Dessa forma, a Base, promove uma maior articulação entre os diferentes níveis de ensino, ao estabelecer as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa da educação básica, a BNCC cria uma continuidade no processo de aprendizagem, evitando lacunas e garantindo uma progressão adequada, o que contribui para uma formação mais consistente e completa dos estudantes, preparando-os para os desafios futuros.

No entanto, a implementação da BNCC também apresenta desafios, um dos principais é a necessidade de formação continuada dos professores. Para que a diretriz seja efetivamente implementada, é fundamental que os professores compreendam suas diretrizes e estejam preparados para colocá-las em prática, isso demanda investimentos em formação e capacitação, para que os professores possam atualizar seus conhecimentos e desenvolver novas estratégias de ensino.

Mas ao passo que observamos os desafios aqui expostos concluo que o maior desafio de todos, esteja na adaptação dos currículos locais ao documento, pois cada escola possui sua própria realidade e contexto, o que requer uma análise cuidadosa para garantir que os currículos estejam alinhados com as competências e habilidades definidas na BNCC.

A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade. Nesse contexto, a construção e implementação dos currículos escolares desempenham um papel crucial na formação dos estudantes. No entanto, é essencial destacar a importância da participação ativa dos professores e demais atores educacionais nesse processo; parte do objetivo deste trabalho de pesquisa tem como objetivo refletir sobre a relevância dessa participação e seus impactos na qualidade da educação.

Os professores possuem experiência e conhecimento prático em sala de aula que são fundamentais na construção dos currículos. Sua participação permite que as necessidades e realidades dos estudantes sejam consideradas, garantindo uma abordagem mais contextualizada e significativa. A participação dos atores educacionais, como gestores, coordenadores pedagógicos e especialistas, enriquece a construção dos currículos ao trazer diferentes perspectivas e conhecimentos, essa diversidade contribui para a criação de um currículo mais abrangente, que atenda às demandas de uma sociedade plural e em constante transformação.

Os professores e demais atores educacionais na implementação dos currículos, permitirão uma maior flexibilidade e adaptação às necessidades dos estudantes. Essa

participação possibilita ajustes e melhorias contínuas, levando em consideração o *feedback* dos envolvidos e as mudanças no contexto educacional.

Portanto, para que a BNCC seja efetivamente implementada em todas as escolas do país, é necessário identificar e percorrer caminhos que promovam seu aprimoramento e garantam sua aplicação de forma consistente e abrangente. Para tanto, é fundamental oferecer aos educadores envolvidos capacitações e recursos que os auxiliem a compreender e aplicar os princípios e diretrizes da BNCC em sua prática pedagógica. Além disso, é importante promover espaços de troca de experiências e reflexão sobre a implementação da BNCC, fortalecendo a construção coletiva do currículo.

A efetivação da BNCC requer uma articulação eficiente entre os entes federativos, ou seja, União, estados e municípios, de maneira que é necessário estabelecer diálogos e parcerias que promovam a integração das políticas educacionais, alinhando os currículos locais com as diretrizes da BNCC, essa articulação também deve contemplar a disponibilização de recursos e suporte técnico para as escolas, especialmente aquelas em regiões mais vulneráveis.

A participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais, estudantes e demais atores educacionais, é fundamental para a efetivação da BNCC, promover espaços de diálogo e envolvimento, nos quais todos possam contribuir na construção e implementação dos currículos fortalece o sentimento de pertencimento e responsabilidade compartilhada, garantindo uma maior adesão e comprometimento com a BNCC.

Para garantir a efetivação da BNCC, é essencial estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação contínua. Isso permite identificar desafios e oportunidades de melhoria, bem como acompanhar o progresso na implementação da BNCC em todas as escolas do país. Com base nesse monitoramento, é possível promover ajustes e oferecer suporte adequado às escolas, garantindo a qualidade e a abrangência da BNCC.

Aprimorar a BNCC e garantir sua efetivação em todas as escolas do país requer ações conjuntas e contínuas. Investir na formação docente, promover a articulação entre os entes federativos, incentivar a participação da comunidade escolar e estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação são caminhos essenciais para alcançar esse objetivo.

Somente por meio de um esforço coletivo e comprometido será possível assegurar que a BNCC seja implementada de forma consistente, contribuindo para uma educação de

qualidade e equidade em todo o Brasil. A substituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais pela Base Nacional Comum Curricular representa uma mudança significativa na definição dos currículos escolares no Brasil, a BNCC traz consigo desafios e oportunidades para a educação, buscando uma formação mais integral e alinhada às demandas contemporâneas. Por isso é vital que sejam realizadas pesquisas e reflexões contínuas sobre os impactos dessa substituição, visando aprimorar a implementação da BNCC e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros.

## **5. A realidade da educação no Estado do Paraná**

Já no início desse quinto capítulo cabem duas breves, contudo importantes observações. Na idealização desse trabalho firmamos o objetivo de estudar o currículo brasileiro e analisar a sua aplicação no estado do Paraná, contudo, e, sem surpresa nenhuma para aqueles que estão inseridos no campo da pesquisa, muitas pedras apareceram no nosso caminho.

Quando voltamos o nosso olhar para a aplicação de um currículo devemos também nos sensibilizar para todo o contexto que existe ao redor dele e isso inclui não apenas a escola e a formação dos professores, mas também onde fica essa escola, qual a cultura das famílias das crianças que frequentam essa escola, qual a condição socioeconômica dessas famílias e, principalmente, como tudo isso influencia diretamente na forma como esses alunos irão reagir e responder ao currículo a eles apresentado. Em suma, são muitos os fatores que estão direta e indiretamente relacionados à educação.

Além disso na minha experiência profissional, ao passar por muitas escolas em todo o estado paranaense eu vi e vivi a realidade da escola pública e em conclusão posso afirmar que o maior problema na aplicabilidade do currículo é sem dúvida a defasagem escolar a qual estão submetidos muitos dos alunos e, ao pensarmos nos motivos para tal cenário voltamos para todos aqueles outros fatores, mencionados no parágrafo anterior, que orbitam ao redor da educação.

Sendo assim, ao planejarmos a estrutura da presente tese notamos a importância de apresentarmos a problemática do analfabetismo (e aqui leia-se também defasagem pedagógica) no contexto paranaense, contudo, a princípio não imaginávamos que esse tópico tomaria tamanha proporção (eis uma das muitas pedras), se a princípio julgamos que o analfabetismo não seria o foco do trabalho ao final do mesmo concluímos que sem as análises e observações desse capítulo não teríamos conseguido contemplar com responsabilidade e seriedade o objetivo último a que nos propomos, a lembrar: os desafios da aplicação do currículo no estado do Paraná.

Por fim e, para não nos demorarmos muitos, a nossa segunda observação é: nesse capítulo trataremos destaque para um problema grave do estado do Paraná (o qual, em certa medida pode ser estendido para o território nacional), mas será somente no capítulo seis que apresentaremos soluções possíveis.

## 5.1. Analfabetismo no Estado do Paraná

Explicar sobre os limites e as possibilidades da educação paranaense hoje, é um grande desafio, algumas perguntas surgem nesse contexto, que por muitas vezes, tornam-se complexas diante dos históricos sobre o analfabetismo no Estado, por isso antes de iniciarmos a nossa reflexão quanto aos currículos paranaenses faremos uma breve explanação quanto ao cenário atual de analfabetismo no estado.

Em análise recente do ambiente escolar e proposta curricular nos anos iniciais (do 1º ao 5º), pude observar uma rotina limitada no que diz respeito à aprendizagem protagonista, mesmo com documentos oficiais dando suporte para realização da mesma. De forma que uma das reflexões que deve ser feita é: como superar os limites pedagógicos e curriculares, sem compreender a realidade do sistema educacional paranaense, diante dos desafios de um currículo engessado? Muitos são os desafios, seus vícios, sua influência dos modelos estrangeiros, a sua relação com a realidade e o mais importante é perceber que a desarticulação com políticas públicas atuais, ou ainda a falta dela, deixa fragilizada a integração entre os níveis de ensino.

O Censo Demográfico surge como uma ferramenta fundamental para contabilizar a população do território nacional, identificar suas características e compreender as condições de vida dos brasileiros. Ele fornece dados essenciais que orientam a formulação de políticas públicas e as decisões de investimento tanto no setor privado quanto nos governos em todos os níveis. Além disso, o Censo Demográfico é a única referência confiável sobre as condições de vida da população em municípios e suas subdivisões internas. A compreensão e a atualização desses dados dependem dos resultados obtidos por meio deste levantamento.

Para analisar a realidade do analfabetismo, serão apresentados dados significativos relacionados à qualidade da educação no Paraná, utilizando informações oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esses dados foram obtidos a partir do último Censo realizado no Brasil, uma vez que a análise dos dados do Censo de 2022 ainda não é possível. Adicionalmente, a autora desta tese elaborou gráficos e tabelas com base nas informações disponibilizadas pelo IBGE.

Esta pesquisa concentra-se na situação da educação básica nas escolas municipais do Paraná, destacando as dificuldades enfrentadas pelos alunos para alcançar uma aprendizagem eficaz. Apesar do alto nível de escolarização indicado no *ranking*, a autora, com 26 anos de experiência como formadora de docentes no estado, identifica frequentemente uma defasagem na aprendizagem e a falta de preparo dos professores. A média apresentada no *ranking* do estado e nos gráficos por mesorregião não reflete completamente a realidade educacional observada ao longo dos anos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas 10 mesorregiões possui peculiaridades, mas não representa completamente o contexto real. A maioria das crianças, alunos do 1º ao 5º ano das escolas públicas municipais do Paraná, apresenta uma defasagem pedagógica alarmante.

Os dados do último Censo de 2010, conduzido pelo IBGE, são utilizados nesta pesquisa, uma vez que os dados de 2022 ainda não foram finalizados. É relevante destacar que o Paraná, em uma análise geral no país, está em um *ranking* questionável.

O Censo Demográfico desempenha um papel fundamental na contagem da população do território nacional, na identificação de suas características e na compreensão das condições de vida dos brasileiros. Ele fornece dados essenciais que direcionam a formulação de políticas públicas e as decisões de investimento, tanto no setor privado quanto nos governos em todos os níveis. Além disso, o Censo Demográfico é a única fonte confiável sobre as condições de vida da população em municípios e subdivisões internas. A compreensão e a atualização desses dados dependem dos resultados obtidos por meio deste levantamento.

A referência temporal do Censo é a população residente em primeiro de agosto de 2022, com uma estimativa inicial de três meses para o recenseamento nos domicílios. No entanto, devido a diversos fatores, a coleta foi estendida por dez meses, encerrando-se em maio de 2023. Importante salientar que a tese em questão utiliza dados do último Censo, uma vez que, durante a sua defesa, ainda não estavam disponíveis os dados coletados em 2022 e publicados pelo IBGE em 2023.

A autora da pesquisa realizou uma análise adicional, não apresentada neste documento, e constatou que não houve grande relevância em relação à realidade da educação nas escolas

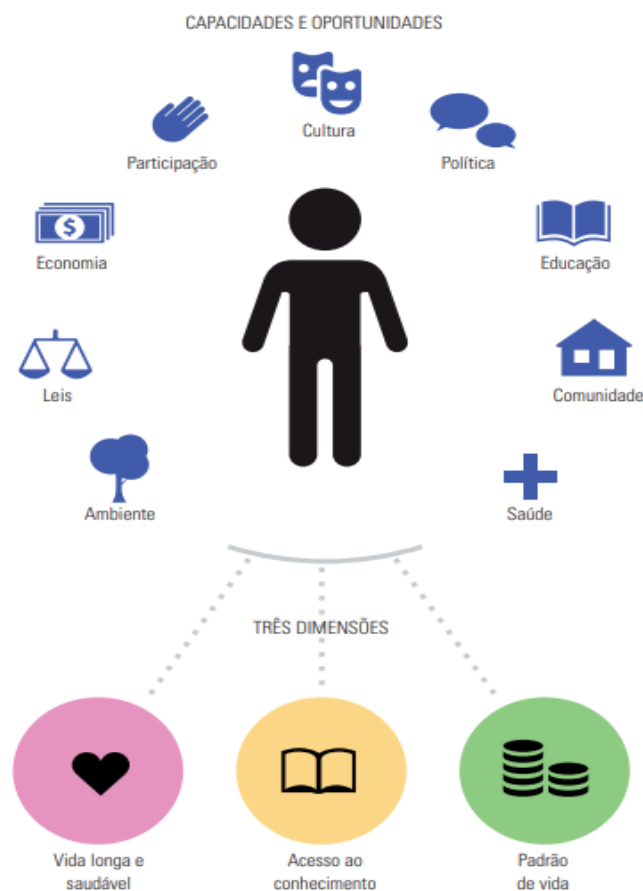
públicas municipais do estado do Paraná. Alguns indicadores apresentaram baixas, mas não de forma significativa.

O desafio do analfabetismo no Paraná é uma realidade a ser enfrentada e superada, pois nesse estado, o analfabetismo se apresenta de forma persistente e preocupante. Apesar dos avanços na área da educação ao longo dos anos, ainda existe uma parcela significativa da população que não possui habilidades básicas de leitura e escrita. Nesta pesquisa, iremos explorar essa realidade a partir da análise de dados, olhando para o IDH, IDHM e o IDEB paranaense.

O conceito de desenvolvimento humano, bem como sua medida, o Índice de Desenvolvimento Humano, IDH, foram apresentados em 1990, no primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento, idealizado pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq e com a colaboração e inspiração no pensamento do economista Amartya Sen. A popularização da abordagem de desenvolvimento humano se deu com a criação e adoção do IDH como medida do grau de desenvolvimento humano de um país, em alternativa ao Produto Interno Bruto, hegemônico à época como medida de desenvolvimento (BRASIL, 2013, p. 26).

### **Figura 18: Índice de Desenvolvimento Humano**

## O Índice de Desenvolvimento Humano



[www.atlasbrasil.org.br](http://www.atlasbrasil.org.br)

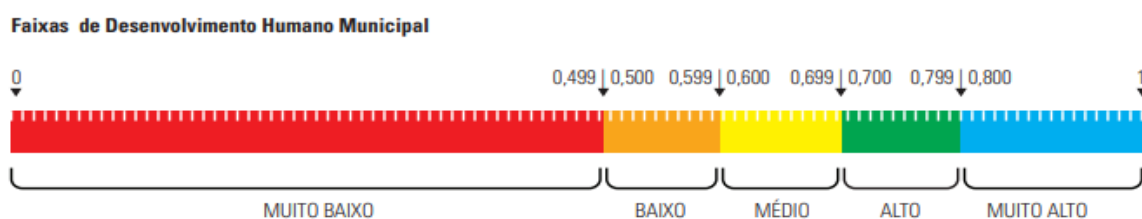
Fonte: Brasil (2013, p.24).

A disseminação dessa perspectiva ocorreu por meio da criação e implementação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) como uma forma de avaliar o nível de desenvolvimento humano de um país. Essa abordagem foi adotada como uma alternativa ao uso do Produto Interno Bruto (PIB) como principal indicador de desenvolvimento na época.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ganhou destaque como um dos principais componentes do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), que é encomendado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Segundo o PNUD, as pessoas são o verdadeiro tesouro de uma nação e o progresso humano depende da criação de um ambiente propício para que elas possam explorar todo o seu potencial.

O IDH é uma escala que varia de 0,000 (representando ausência de desenvolvimento humano) até 1 (indicando um alto nível de desenvolvimento humano). Com base nisso, as nações que possuem um IDH superior a 0,800 são consideradas de alto desenvolvimento humano, aquelas que apresentam uma taxa entre 0,500 e 0,799 são classificadas como tendo um desenvolvimento humano mediano, enquanto aquelas com um IDH entre 0 e 0,499 são consideradas abaixo da média em termos de desenvolvimento humano.

**Figura 19: Escala do IDH.**



Fonte: Brasil (2013).

Uma contribuição significativa do IDH foi a criação do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), que avalia as condições internas de cada país, seus estados e cidades, tornando-se uma ferramenta valiosa para orientar os governantes. Essa abordagem se tornou uma referência global, especialmente ao direcionar políticas públicas que visam aprimorar os aspectos ainda deficientes de cada país. Importante ressaltar que:

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM – apresentado no Atlas 2013 possui uma nova metodologia. Embora versões anteriores (Atlas 1998 e Atlas 2003) já apresentassem dados para os anos de 1991 e 2000, toda a base de dados do novo Atlas Brasil 2013 foi recalculada para esses anos, em razão da adaptação metodológica. Por esse motivo, toda comparação entre anos, indicadores e municípios deve ser realizada dentro da plataforma do Atlas Brasil 2013. Embora inspirado pelo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – global, o IDHM possui ajustes para melhor se adequar à realidade brasileira, adaptando-se às bases de dados do Censo e às características inatas aos municípios. Por isso, não é possível realizar qualquer tipo de comparação entre o IDHM de um município e o IDH de um país, por exemplo. A construção da metodologia de cálculo do IDHM teve como objetivo adequar a metodologia do IDH global para:

- Ajustar a metodologia ao contexto brasileiro, buscando indicadores mais adequados para avaliar as condições de núcleos sociais menores – os municípios e
- Adaptar a metodologia do IDH global aos indicadores disponíveis nos Censos Demográficos brasileiros, de forma a garantir mesma fonte de dados e comparabilidade entre todos os municípios brasileiros.

(Disponível em: <  
[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729\\_AtlasPNUD\\_2013.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf). pg. 28 <  
 acessado em: 15/01/2024.)

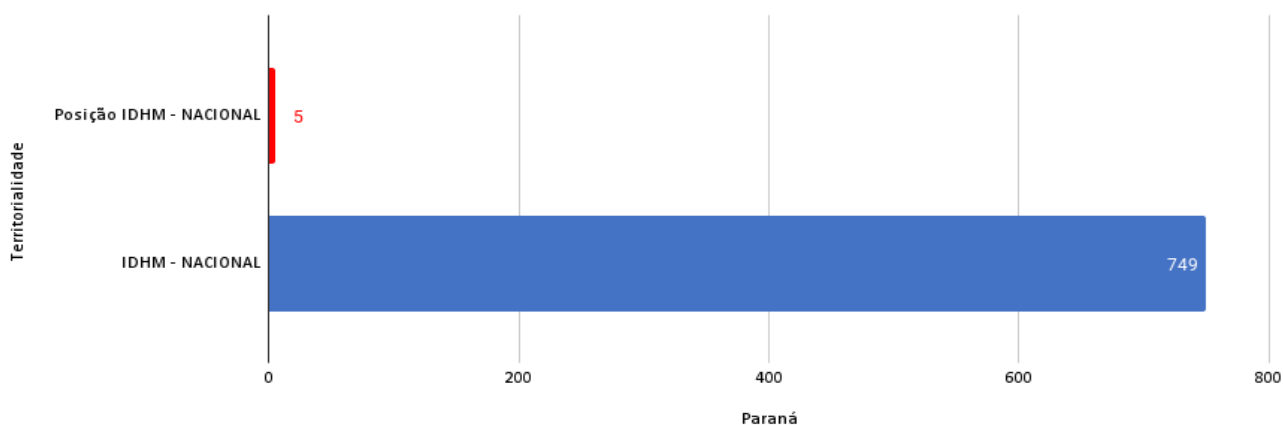
Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida utilizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para avaliar o nível de desenvolvimento humano nos municípios brasileiros. O IDHM leva em consideração três dimensões principais: renda, educação e saúde, assim como o IDH. Essas dimensões são mensuradas por meio de

indicadores específicos, como a renda *per capita*, a taxa de escolaridade e a expectativa de vida ao nascer.

O IDHM permite que os países inovem e adaptem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) global para criar IDHs subnacionais. Essa flexibilidade possibilita a inclusão de novas dimensões ou a modificação de indicadores específicos de acordo com as necessidades e realidades de cada país. Dessa forma, países como Gâmbia, Argentina, China, Índia, África do Sul e Letônia já realizaram adaptações no IDH, incluindo dimensões como liberdade política, meio ambiente, segurança e trabalho.

### Gráfico 7: IDHM Atlas do Desenvolvimento Humano - PNUD - *ranking* Brasil.

Posição Ranking IDHM Paraná - Territorialidade

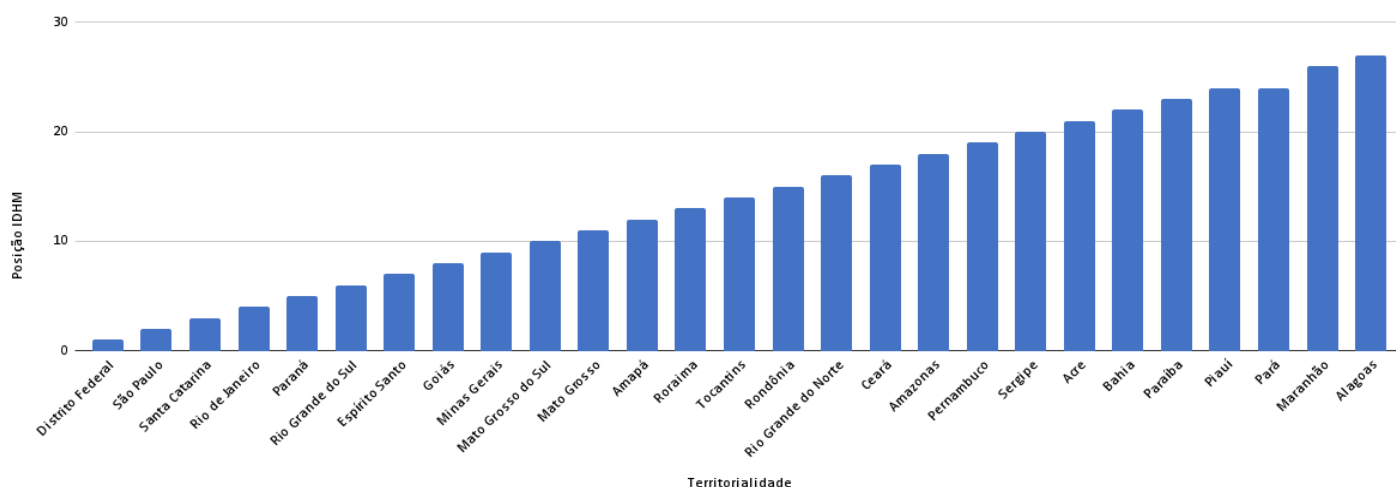


Fonte: PNUD (2022) adaptado pela autora.

No Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2022, a nível nacional, o estado do Paraná ocupa a 5ª posição no *ranking*, com um IDH de 0,749, indicando um índice alto em comparação com a média nacional. O Distrito Federal (DF) está em 1º lugar, enquanto Alagoas está em 27º lugar entre os estados brasileiros. Observa-se abaixo o *ranking* nacional:

## Gráfico 8: IDHM - *Ranking* nacional

Posição IDHM versus Territorialidade



Fonte: PNUD (2022) adaptado pela autora.

Há uma enorme disparidade em todo o país quando se trata da qualidade de vida em aspectos gerais, algo que nunca poderá ser mensurado por meio de classificações em larga escala. O que as avaliações em larga escala, podem fazer é apenas indicar o que poderia ser. No entanto, somente a comunidade local sabe exatamente.

É sabido que, no DF, especificamente em Brasília, a qualidade de vida, a economia e a educação se destacam em relação às demais regiões, como Gama, Novo Gama, Ceilândia e muitos outros municípios que fazem parte da região metropolitana do Distrito Federal e historicamente enfrentam condições precárias de subsistência.

Essa disparidade se repete em todas as regiões brasileiras quando olhamos para o IDH e, ao aprofundarmos nas raízes históricas e culturais, podemos entender melhor essa realidade. A pesquisa em questão traz à tona os benefícios e malefícios em todos os aspectos sociais. Em uma análise mais ampla, a ciência e a estatística desempenham um papel importante. Em uma escala micro, podemos observar que as desigualdades sociais, educacionais, de qualidade de vida, bem como em relação ao meio ambiente, além de outras, são gritantes, mesmo com altos índices e classificações nacionais e internacionais. É importante reconhecer que uma análise abrangente se esvazia quando não se considera a diversidade e as realidades territoriais.

É importante destacar que, ao analisar o Estado do Paraná em uma escala mais detalhada, podemos perceber que as altas classificações em avaliações nacionais nem sempre refletem a realidade dos municípios paranaenses e suas fragilidades. São diversas as deficiências encontradas, como falta de educação de qualidade, alta taxa de mortalidade infantil, violência, falta de saneamento básico, problemas relacionados à alimentação e pobreza. Não se pode desconsiderar que, em um estado com 399 municípios, a 5ª posição em um *ranking* nacional deve ser analisada com cautela e explorada para que políticas públicas possam ser implementadas de forma efetiva.

Nesse contexto, podemos mencionar Alagoas, que ocupa a 27ª posição. Alagoas enfrenta desafios relacionados à pobreza, falta de infraestrutura e devastação de seus recursos naturais. O estado também apresenta altos índices de violência e exploração sexual infantil. A autora da pesquisa em questão esteve em Alagoas, mais especificamente em Maceió, em 2004, como parte de uma comitiva do Ministério da Justiça, para implementar um programa de educação integral voltado para combater o uso de drogas entre crianças de rua na cidade. Em 2022, data da publicação do Atlas do Desenvolvimento Humano pelo PNUD, podemos observar que pouco parece ter mudado desde então.

No Brasil, a adaptação do IDH para o nível municipal é realizada desde 1998, por meio do IDHM. Essa abordagem permite uma análise mais detalhada do desenvolvimento humano em diferentes regiões do país, identificando desigualdades e direcionando políticas públicas específicas para cada município. O IDHM se tornou uma importante ferramenta para o monitoramento e a promoção do desenvolvimento humano no Brasil, contribuindo para a busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

A dimensão da longevidade é medida pela expectativa de vida ao nascer, que indica a média de anos que uma pessoa pode esperar viver ao nascer. Quanto maior a expectativa de vida, maior será o valor atribuído a essa dimensão do IDHM.

A dimensão da educação é medida por dois indicadores: a taxa de alfabetização de pessoas com 18 anos ou mais e a taxa de frequência escolar líquida da população de 6 a 17 anos. A taxa de alfabetização representa a porcentagem de pessoas alfabetizadas na população adulta, enquanto a taxa de frequência escolar líquida indica a porcentagem de crianças e adolescentes que estão frequentando a escola na idade adequada. Quanto maior esses indicadores, maior será o valor atribuído a essa dimensão do IDHM.

A dimensão da renda é medida pelo rendimento médio mensal *per capita* dos domicílios. Esse indicador representa a média de renda por pessoa em cada município. Quanto maior o rendimento médio, maior será o valor atribuído a essa dimensão do IDHM.

Cada uma dessas dimensões é calculada em uma escala de 0 a 1, sendo que 0 representa o menor desenvolvimento humano e 1 representa o maior desenvolvimento humano. O IDHM é a média dessas três dimensões em municípios e, da mesma maneira, varia de 0 a 1.

O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, elaborado pelo PNUD em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro, é uma plataforma *online* que disponibiliza os dados do IDHM para todos os municípios brasileiros. Essa ferramenta permite a visualização dos indicadores e a comparação entre diferentes municípios, estados e regiões do país.

O IDHM do Atlas PNUD é uma importante ferramenta para monitorar e avaliar o desenvolvimento humano nos municípios brasileiros, contribuindo para a formulação de políticas públicas mais efetivas e equitativas.

Se o Brasil é referência de um novo modelo de desenvolvimento para o mundo, os desafios nacionais ainda são muitos. O passivo histórico do país reflete um legado negativo para o alcance do desenvolvimento humano pleno de sua sociedade. Ainda estamos atrás de muitos países no que tange a qualidade de vida e o nível educacional de nossa população. O Brasil e o desenvolvimento humano DESENVOLVIMENTO HUMANO, IDH E IDHM Internamente, o país ainda apresenta, hoje, grandes desigualdades. São vários Brasis dentro do Brasil. É possível encontrar municípios em que a renda per capita mensal é de aproximadamente R\$ 1.700,00, e outros em que o cidadão ganha, em média, cerca de R\$ 210,00. Há municípios em que mais de 80% dos adultos têm o ensino fundamental completo, enquanto em outras regiões isso não chega a 13%. É possível encontrar, no Sul brasileiro, municípios com esperança de vida ao nascer de mais de 78 anos, enquanto no Nordeste brasileiro há municípios em que um cidadão ao nascer tem expectativa de vida menor que 66 anos. A comparação entre municípios realça as desigualdades e evidencia o abismo ainda existente entre as oportunidades dos brasileiros. Neste olhar, é possível perceber um avanço no desenvolvimento humano do país no que tange a longevidade, a educação e a renda. Em 2010, quase 70% dos municípios brasileiros tinham Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) maior que a média brasileira de 2000 e menos de 1% ainda estava abaixo da média de 1991 (PNUD, 2013).

Ao analisar de forma mais aprofundada o desenvolvimento dos municípios nas últimas duas décadas, é possível obter uma compreensão mais clara das direções tomadas e pensar em estratégias de longo prazo para o avanço do desenvolvimento humano no país.

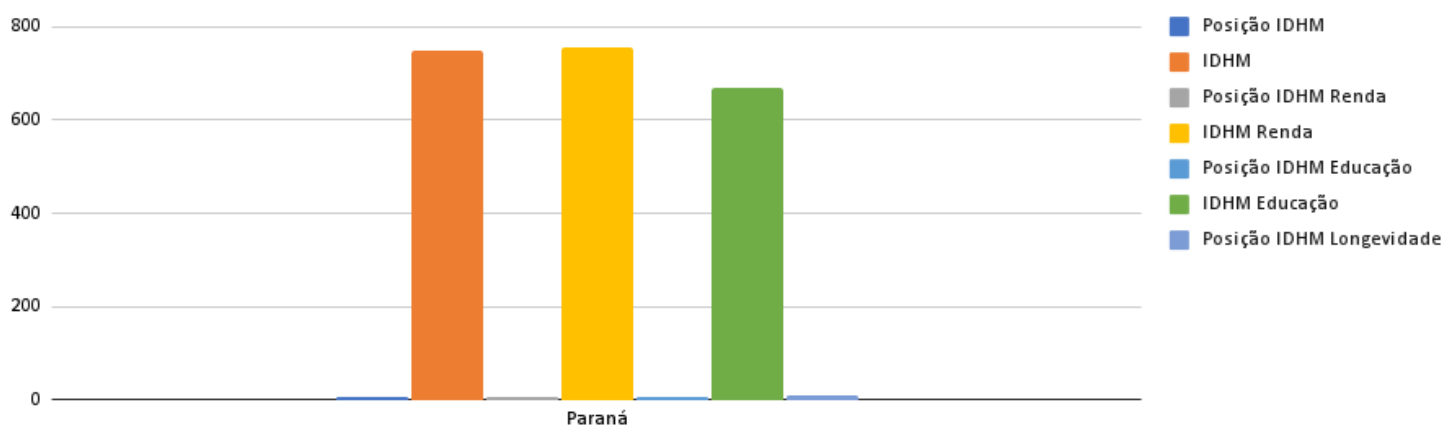
É fundamental que o desenvolvimento econômico de uma sociedade se traduza em benefícios tangíveis para as pessoas, como a melhoria da saúde infantil, a garantia de uma educação universal e de qualidade e o aumento da participação política dos cidadãos. É

importante ressaltar que o progresso econômico não garante automaticamente uma melhoria na qualidade de vida e, em alguns casos, pode até agravar as desigualdades sociais.

### 5.1.2 O IDHM no Estado do Paraná

De acordo com o Atlas Brasil, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do estado do Paraná é de 0,749. Isso coloca o estado na 5ª posição no *ranking* nacional de IDH. O IDHM de Educação é de 0,668, também ocupando a 5ª posição no *ranking* nacional. No entanto, não foram fornecidas informações sobre o IDHM de Longevidade municipal para os 399 municípios do estado, mesmo assim, no *ranking* nacional, o IDHM de Longevidade ocupa a 9ª posição, mas isso não foi informado pelo órgão responsável. O IDHM de Renda é de 0,757, sendo o 6º melhor do Brasil, segundo a base de dado do ano de 2010.

**Gráfico 9: IDHM estado do Paraná.**



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

**Figura 20: IDHM estado do Paraná.**

IDHM	749
IDHM Educação	668
IDHM Longevidade	
IDHM Renda	757
Posição IDHM	5
Posição IDHM Educação	5
Posição IDHM Longevidade	9
Posição IDHM Renda	6

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

Com base nos resultados apresentados anteriormente, podemos realizar um paralelo entre a educação municipal no estado do Paraná e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), relacionando-os por mesorregião paranaense. O objetivo desta pesquisa é levantar hipóteses sobre a posição do estado do Paraná nos *rankings* nacionais, utilizando dados do IBGE, Atlas do Desenvolvimento Humano e do último Censo, realizado em 2010. Vale lembrar que, até a defesa desta tese, os dados do Censo Demográfico de 2022 sobre a educação no Brasil ainda não estavam disponíveis. Portanto, a análise da realidade da educação no estado é baseada na experiência da autora da tese, em sua vivência local.

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a média nas 10 mesorregiões apresenta peculiaridades, mas não retrata completamente o contexto real. A maioria das crianças, que são alunos do 1º ao 5º ano das escolas públicas municipais do Paraná, apresentam uma defasagem pedagógica alarmante.

É importante ressaltar que, em uma análise geral no país, o Paraná ocupa uma posição questionável no *ranking* nacional, com um IDEB considerado bom, um IDH alta e um IDHM questionável, quando observamos os dados por mesorregião paranaense.

Considerando o alto nível de pobreza, falta de saneamento básico, desemprego, desnutrição presente em muitos locais do estado os índices altos previamente apresentados são questionáveis. Pois quando as condições mínimas de sobrevivência se apresentam limitadas as bases sociais encaminham a pessoa para zonas de vulnerabilidade social, muitas vezes extremas, não permitindo que seu desempenho real seja considerado normal, diante das legislações vigentes voltadas para as crianças e os adolescentes no Brasil.

O processo de ampliação das liberdades engloba as dinâmicas sociais, econômicas, políticas e ambientais necessárias para garantir uma variedade de oportunidades às pessoas, bem como um ambiente propício para que cada indivíduo possa desenvolver plenamente seu potencial. Dessa forma, o desenvolvimento humano deve ter como foco central as pessoas e a melhoria de seu bem-estar, entendido não apenas como a acumulação de riqueza e o aumento da renda, mas sim como a ampliação das opções de escolha, da capacidade e da liberdade de decidir. Nessa abordagem, a renda e a riqueza não são objetivos em si mesmos, mas meios para que as pessoas possam viver a vida que desejam (PNUD, 2013, p.23).

O analfabetismo é um obstáculo que afeta não somente o desenvolvimento individual, mas também o progresso social e econômico de toda uma região. No Paraná, essa questão se torna ainda mais complexa devido à diversidade cultural e geográfica do estado. Com uma

população dispersa entre áreas urbanas e rurais, é fundamental adotar abordagens inclusivas e adaptadas às necessidades específicas de cada comunidade.

Uma das principais causas do analfabetismo no Paraná é a falta de acesso a uma educação de qualidade, muitas regiões enfrentam deficiências estruturais, como escolas precárias e escassez de professores qualificados. Além disso, a pobreza e a desigualdade socioeconômica também contribuem para a perpetuação desse problema, portanto, é necessário investir em infraestrutura educacional e garantir igualdade de oportunidades de aprendizado para todos.

Outro fator relevante é a falta de conscientização sobre a importância da alfabetização, muitas famílias não compreendem os benefícios que a educação pode trazer para suas vidas e para a sociedade como um todo, nesse sentido é vital promover campanhas de conscientização, envolvendo tanto as escolas quanto as comunidades, para destacar a relevância da alfabetização e incentivar a participação ativa de todos.

Além disso, é essencial desenvolver programas de alfabetização voltados para adultos que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever durante a infância. Essas iniciativas devem ser adaptadas às necessidades específicas desses indivíduos, levando em consideração suas experiências de vida e oferecendo um ambiente acolhedor e inclusivo para o aprendizado.

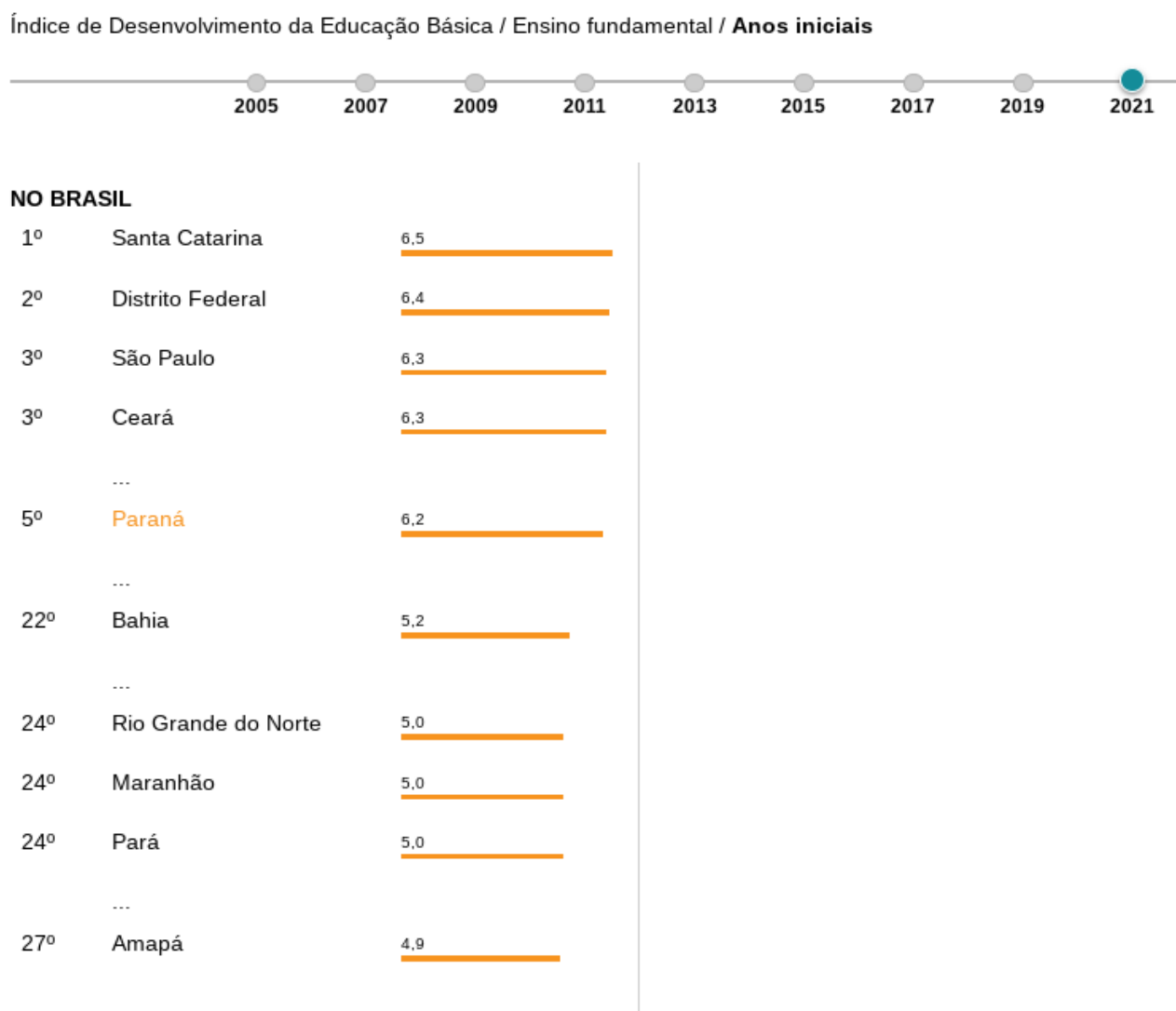
Para combater o analfabetismo no Paraná, é fundamental adotar uma abordagem integrada, envolvendo o governo, as instituições educacionais, as organizações da sociedade civil e a população em geral. É necessário investir em políticas públicas eficazes, que priorizem a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. Além disso, é preciso fortalecer a formação de professores, garantindo que eles estejam preparados para enfrentar os desafios específicos do ensino da leitura e escrita.

Em resumo, o analfabetismo no Paraná é uma realidade desafiadora, porém não impossível de ser superada, com investimentos adequados, conscientização e programas de alfabetização adaptados, é possível transformar essa realidade e proporcionar a todos os paranaenses a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita. A educação é a chave para um futuro mais próspero e igualitário, e é nosso dever coletivo garantir que ela esteja acessível a todos.

Apesar da análise realizada no local, a autora, com base em suas experiências nos municípios do Paraná, identificou uma realidade que, mesmo com os novos dados, ainda não se mostraram significativas ou tão real quanto observado em sua experiência profissional acompanhando esses municípios paranaenses.

Abaixo, apresentamos o *ranking* divulgado pelo IBGE sobre a educação básica em escolas públicas no Paraná. No entanto, a autora, com base em sua experiência desde 2018 até o presente momento, observa que, apesar das fragilidades identificadas nessa pesquisa, o *ranking* não reflete a realidade vivenciada.

**Figura 21: Ranking Nacional da educação (anos iniciais) - IBGE**



Fonte: IBGE (2023).

A análise a seguir apresenta uma visão geral do estado do Paraná, dividido por mesorregião, com foco na taxa do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública e na taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade.

Nesse contexto, abordaremos a probabilidade geral de impactos do IDEB em cada uma das 10 mesorregiões apresentadas, levando em consideração seus altos índices de escolarização. No entanto, essa é uma condição complexa, pois podemos afirmar que a educação pública municipal nos anos iniciais das escolas paranaenses se apresenta bastante comprometida, tendo em vista os relatos e experiências *in locos* da autora, que acompanhou muitos dos municípios aqui apresentados e observou fragilidades e taxas de analfabetismo alarmantes.

O estado do Paraná está dividido em 10 mesorregiões, que são: Norte Pioneiro, Centro Ocidental Paranaense, Centro Sul Paranaense, Metropolitana de Curitiba, Noroeste Paranaense, Norte Central Paranaense, Sudeste Paranaense, Sudoeste Paranaense, Oeste Paranaense e Centro Oriental. Cada uma dessas regiões apresenta suas especificidades, incluindo o número de alunos e escolas.

As mesorregiões são uma forma de agrupar os municípios paranaenses com características semelhantes em termos geográficos, econômicos, sociais e culturais. Essa divisão é importante para uma compreensão mais detalhada das dinâmicas e realidades de cada região, auxiliando em estudos estatísticos, análises socioeconômicas e planejamento regional. O estado do Paraná possui um total de 399 municípios analisados por mesorregiões.

**Figura 22: Taxa IDEB nos Municípios Paranaenses - Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) -Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade - Mesorregião (399 Municípios).**

Municípios	Localização	IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública)	Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade
------------	-------------	---	---

<b>Abatiá</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96,50 %</b>
<b>Adrianópolis</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>-</b>	<b>95,80 %</b>
<b>Agudos do Sul</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>5</b>	<b>96,30 %</b>
<b>Almirante Tamandaré</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>5</b>	<b>95,60 %</b>
<b>Altamira do Paraná</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97,50 %</b>
<b>Alto Paraíso</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99,40 %</b>
<b>Alto Paraná</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>96,00 %</b>
<b>Alto Piquiri</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97,70 %</b>
<b>Altônia</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99,70 %</b>
<b>Alvorada do Sul</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97,40 %</b>
<b>Amaporã</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>98,30 %</b>
<b>Ampére</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99,30 %</b>
<b>Anahy</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97,40 %</b>

<b>Andirá</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99,10 %</b>
<b>Ângulo</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>100.00%</b>
<b>Antonina</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>97.60%</b>
<b>Antônio Olinto</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.60%</b>
<b>Apucarana</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.80%</b>
<b>Arapongas</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.30%</b>
<b>Arapoti</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.70%</b>
<b>Arapuã</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.10%</b>
<b>Araruna</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.10%</b>
<b>Araucária</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>97.40%</b>
<b>Ariranha do Ivaí</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.40%</b>
<b>Assaí</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>98.00%</b>
<b>Assis Chateaubriand</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.60%</b>
<b>Astorga</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.40%</b>

<b>Atalaia</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.60%</b>
<b>Balsa Nova</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>-</b>	<b>87.40%</b>
<b>Bandeirantes</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97.80%</b>
<b>Barbosa Ferraz</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.20%</b>
<b>Barra do Jacaré</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.70%</b>
<b>Barracão</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>95.30%</b>
<b>Bela Vista da Caroba</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.50%</b>
<b>Bela Vista do Paraíso</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.30%</b>
<b>Bituruna</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.20%</b>
<b>Boa Esperança</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.00%</b>
<b>Boa Esperança do Iguaçu</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.30%</b>
<b>Boa Ventura de São Roque</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.50%</b>
<b>Boa Vista da Aparecida</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>99.20%</b>
<b>Bocaiúva do Sul</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>-</b>	<b>95.10%</b>

<b>Bom Jesus do Sul</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.40%</b>
<b>Bom Sucesso</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>95.50%</b>
<b>Bom Sucesso do Sul</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>-</b>	<b>98.30%</b>
<b>Borrazópolis</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.00%</b>
<b>Braganey</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.00%</b>
<b>Brasilândia do Sul</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.80%</b>
<b>Cafeara</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.50%</b>
<b>Cafelândia</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.00%</b>
<b>Cafezal do Sul</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.40%</b>
<b>Califórnia</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.20%</b>
<b>Cambará</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97.30%</b>
<b>Cambé</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.50%</b>
<b>Cambira</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.50%</b>
<b>Campina da Lagoa</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97.30%</b>

<b>Campina do Simão</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>98.40%</b>
<b>Campina Grande do Sul</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>98.00%</b>
<b>Campo Bonito</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.40%</b>
<b>Campo do Tenente</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>98.70%</b>
<b>Campo Largo</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>97.70%</b>
<b>Campo Magro</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>5</b>	<b>96.10%</b>
<b>Campo Mourão</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.20%</b>
<b>Cândido de Abreu</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.10%</b>
<b>Candói</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>93.80%</b>
<b>Cantagalo</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.00%</b>
<b>Capanema</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.20%</b>
<b>Capitão Leônidas Marques</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.20%</b>
<b>Carambeí</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.20%</b>
<b>Carlópolis</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.10%</b>

<b>Cascavel</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.10%</b>
<b>Castro</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.20%</b>
<b>Catanduvas</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.80%</b>
<b>Centenário do Sul</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.90%</b>
<b>Cerro Azul</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>5</b>	<b>92.90%</b>
<b>Céu Azul</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.40%</b>
<b>Chopininho</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.10%</b>
<b>Cianorte</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.20%</b>
<b>Cidade Gaúcha</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.50%</b>
<b>Clevelândia</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.00%</b>
<b>Colombo</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>96.60%</b>
<b>Colorado</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.10%</b>
<b>Congonhinhas</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>4</b>	<b>98.70%</b>

<b>Conselheiro Mairinck</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.70%</b>
<b>Contenda</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>99.60%</b>
<b>Corbélia</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.90%</b>
<b>Cornélio Procópio</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.70%</b>
<b>Coronel Domingos Soares</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>95.90%</b>
<b>Coronel Vivida</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.50%</b>
<b>Corumbataí do Sul</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.00%</b>
<b>Cruz Machado</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.90%</b>
<b>Cruzeiro do Iguaçu</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.40%</b>
<b>Cruzeiro do Oeste</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.70%</b>
<b>Cruzeiro do Sul</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.50%</b>
<b>Cruzmaltina</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.30%</b>
<b>Curitiba</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>97.60%</b>

<b>Curiúva</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>98.70%</b>
<b>Diamante do Norte</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.20%</b>
<b>Diamante do Sul</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.40%</b>
<b>Diamante D'Oeste</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.20%</b>
<b>Dois Vizinhos</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.40%</b>
<b>Douradina</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.20%</b>
<b>Doutor Camargo</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.60%</b>
<b>Doutor Ulysses</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>5</b>	<b>94.40%</b>
<b>Enéas Marques</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.30%</b>
<b>Engenheiro Beltrão</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.80%</b>
<b>Entre Rios do Oeste</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>100.00%</b>
<b>Esperança Nova</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.50%</b>
<b>Espigão Alto do Iguaçu</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97.90%</b>
<b>Farol</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.10%</b>

<b>Faxinal</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.30%</b>
<b>Fazenda Rio Grande</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>95.80%</b>
<b>Fênix</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>99.10%</b>
<b>Fernandes Pinheiro</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.50%</b>
<b>Figueira</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.10%</b>
<b>Flor da Serra do Sul</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.70%</b>
<b>Floraí</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>8</b>	<b>97.00%</b>
<b>Floresta</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.80%</b>
<b>Florestópolis</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.20%</b>
<b>Flórida</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>8</b>	<b>96.30%</b>
<b>Formosa do Oeste</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.40%</b>
<b>Foz do Iguaçu</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>96.40%</b>
<b>Foz do Jordão</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>96.40%</b>
<b>Francisco Alves</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.60%</b>

<b>Francisco Beltrão</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.80%</b>
<b>General Carneiro</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>96.70%</b>
<b>Godoy Moreira</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>100.00%</b>
<b>Goioerê</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97.40%</b>
<b>Goioxim</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.10%</b>
<b>Grandes Rios</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>96.10%</b>
<b>Guaira</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>95.90%</b>
<b>Guairaçá</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.90%</b>
<b>Guamiranga</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.50%</b>
<b>Guapirama</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.60%</b>
<b>Guaporema</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.40%</b>
<b>Guaraci</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.30%</b>
<b>Guaraniaçu</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.90%</b>
<b>Guarapuava</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.10%</b>

<b>Guaraqueçaba</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>5</b>	<b>95.30%</b>
<b>Guaratuba</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>97.80%</b>
<b>Honório Serpa</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.10%</b>
<b>Ibaiti</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.50%</b>
<b>Ibema</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>98.00%</b>
<b>Ibiporã</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.80%</b>
<b>Icaraíma</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.80%</b>
<b>Iguaraçu</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.30%</b>
<b>Iguatu</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.70%</b>
<b>Imbaú</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97.20%</b>
<b>Imbituva</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>95.90%</b>
<b>Inácio Martins</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>94.50%</b>
<b>Inajá</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.60%</b>
<b>Indianópolis</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>100.00%</b>

<b>Ipiranga</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.40%</b>
<b>Iporã</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>99.20%</b>
<b>Iracema do Oeste</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.30%</b>
<b>Irati</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.50%</b>
<b>Iretama</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>98.70%</b>
<b>Itaguajé</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>98.90%</b>
<b>Itaipulândia</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.20%</b>
<b>Itambaracá</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.50%</b>
<b>Itambé</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.20%</b>
<b>Itapejara d'Oeste</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>100.00%</b>
<b>Itaperuçu</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>5</b>	<b>94.90%</b>
<b>Itaúna do Sul</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>93.60%</b>
<b>Ivaí</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.20%</b>
<b>Ivaiporã</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.30%</b>

<b>Ivaté</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.10%</b>
<b>Ivatuba</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.20%</b>
<b>Jaboti</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97.60%</b>
<b>Jacarezinho</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>4</b>	<b>98.10%</b>
<b>Jaguapitã</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.90%</b>
<b>Jaguariaíva</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.00%</b>
<b>Jandaia do Sul</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.20%</b>
<b>Janiópolis</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.00%</b>
<b>Japira</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>-</b>	<b>98.30%</b>
<b>Japurá</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.40%</b>
<b>Jardim Alegre</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>-</b>	<b>98.10%</b>
<b>Jardim Olinda</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.50%</b>
<b>Jataizinho</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.90%</b>
<b>Jesuítas</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.60%</b>

<b>Joaquim Távora</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.40%</b>
<b>Jundiaí do Sul</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.00%</b>
<b>Juranda</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.20%</b>
<b>Jussara</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.00%</b>
<b>Kaloré</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>95.90%</b>
<b>Lapa</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>98.80%</b>
<b>Laranjal</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97.20%</b>
<b>Laranjeiras do Sul</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.30%</b>
<b>Leópolis</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.80%</b>
<b>Lidianópolis</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.40%</b>
<b>Lindoeste</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.90%</b>
<b>Loanda</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.90%</b>
<b>Lobato</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.80%</b>
<b>Londrina</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.30%</b>

<b>Luiziana</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>-</b>	<b>98.10%</b>
<b>Lunardelli</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.50%</b>
<b>Lupionópolis</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>98.50%</b>
<b>Mallet</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.50%</b>
<b>Mamborê</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.80%</b>
<b>Mandaguaçu</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.80%</b>
<b>Mandaguari</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.70%</b>
<b>Mandirituba</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>94.70%</b>
<b>Manfrinópolis</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>-</b>	<b>98.30%</b>
<b>Mangueirinha</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.60%</b>
<b>Manoel Ribas</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>95.60%</b>
<b>Marechal Cândido Rondon</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.50%</b>
<b>Maria Helena</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.80%</b>
<b>Marialva</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.20%</b>

<b>Marilândia do Sul</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.70%</b>
<b>Marilena</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.50%</b>
<b>Mariluz</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>99.10%</b>
<b>Maringá</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.40%</b>
<b>Mariópolis</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.50%</b>
<b>Maripá</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.60%</b>
<b>Marmeleiro</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.10%</b>
<b>Marquinho</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.40%</b>
<b>Marumbi</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.10%</b>
<b>Matelândia</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.80%</b>
<b>Matinhos</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>98.70%</b>
<b>Mato Rico</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97.10%</b>
<b>Mauá da Serra</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.60%</b>
<b>Medianeira</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.70%</b>

<b>Mercedes</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.60%</b>
<b>Mirador</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97.20%</b>
<b>Miraselva</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>-</b>	<b>99.60%</b>
<b>Missal</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.50%</b>
<b>Moreira Sales</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.30%</b>
<b>Morretes</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>96.60%</b>
<b>Munhoz de Melo</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.40%</b>
<b>Nossa Senhora das Graças</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>-</b>	<b>97.10%</b>
<b>Nova Aliança do Ivaí</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.50%</b>
<b>Nova América da Colina</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>-</b>	<b>97.80%</b>
<b>Nova Aurora</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>95.80%</b>
<b>Nova Cantu</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.80%</b>
<b>Nova Esperança</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.70%</b>
<b>Nova Esperança do Sudoeste</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.60%</b>

<b>Nova Fátima</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.30%</b>
<b>Nova Laranjeiras</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>95.50%</b>
<b>Nova Londrina</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.60%</b>
<b>Nova Olímpia</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.80%</b>
<b>Nova Prata do Iguçu</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.90%</b>
<b>Nova Santa Bárbara</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97.60%</b>
<b>Nova Santa Rosa</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.50%</b>
<b>Nova Tebas</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.50%</b>
<b>Novo Itacolomi</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.90%</b>
<b>Ortigueira</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>95.10%</b>
<b>Ourizona</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>96.90%</b>
<b>Ouro Verde do Oeste</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.80%</b>
<b>Paiçandu</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.20%</b>
<b>Palmas</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>92.80%</b>

<b>Palmeira</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>95.50%</b>
<b>Palmital</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.00%</b>
<b>Palotina</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.40%</b>
<b>Paraíso do Norte</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.70%</b>
<b>Paranacity</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.00%</b>
<b>Paranaguá</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>5</b>	<b>98.00%</b>
<b>Paranapoema</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.50%</b>
<b>Paranavaí</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.70%</b>
<b>Pato Bragado</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>100.00%</b>
<b>Pato Branco</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.70%</b>
<b>Paula Freitas</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.00%</b>
<b>Paulo Frontin</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.40%</b>
<b>Peabiru</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.00%</b>
<b>Perobal</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.10%</b>
<b>Pérola</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.40%</b>

<b>Pérola d'Oeste</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.10%</b>
<b>Piên</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>97.50%</b>
<b>Pinhais</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>97.20%</b>
<b>Pinhal de São Bento</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.60%</b>
<b>Pinhalão</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.40%</b>
<b>Pinhão</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>96.00%</b>
<b>Piraí do Sul</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.50%</b>
<b>Piraquara</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>5</b>	<b>96.50%</b>
<b>Pitanga</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.00%</b>
<b>Pitangueiras</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>100.00%</b>
<b>Planaltina do Paraná</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>100.00%</b>
<b>Planalto</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.80%</b>
<b>Ponta Grossa</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.20%</b>
<b>Pontal do Paraná</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>97.40%</b>
<b>Porecatu</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.90%</b>
<b>Porto Amazonas</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>97.80%</b>

<b>Porto Barreiro</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.50%</b>
<b>Porto Rico</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.10%</b>
<b>Porto Vitória</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.00%</b>
<b>Prado Ferreira</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.80%</b>
<b>Pranchita</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.60%</b>
<b>Presidente Castelo Branco</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.00%</b>
<b>Primeiro de Maio</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>-</b>	<b>97.20%</b>
<b>Prudentópolis</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.00%</b>
<b>Quarto Centenário</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.30%</b>
<b>Quatiguá</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.00%</b>
<b>Quatro Barras</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>97.10%</b>
<b>Quatro Pontes</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.20%</b>
<b>Quedas do Iguaçu</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.10%</b>
<b>Querência do Norte</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>99.10%</b>
<b>Quinta do Sol</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.10%</b>

<b>Quitandinha</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>7</b>	<b>98.40%</b>
<b>Ramilândia</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>8</b>	<b>97.80%</b>
<b>Rancho Alegre</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.30%</b>
<b>Rancho Alegre D'Oeste</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.60%</b>
<b>Realeza</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.40%</b>
<b>Rebouças</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>98.30%</b>
<b>Renascença</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.70%</b>
<b>Reserva</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.20%</b>
<b>Reserva do Iguaçu</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>98.30%</b>
<b>Ribeirão Claro</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.20%</b>
<b>Ribeirão do Pinhal</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.50%</b>
<b>Rio Azul</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.20%</b>
<b>Rio Bom</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>100.00%</b>
<b>Rio Bonito do Iguaçu</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.60%</b>
<b>Rio Branco do Ivaí</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.20%</b>

<b>Rio Branco do Sul</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>93.90%</b>
<b>Rio Negro</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>7</b>	<b>98.20%</b>
<b>Rolândia</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.50%</b>
<b>Roncador</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.70%</b>
<b>Rondon</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.00%</b>
<b>Rosário do Ivaí</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.80%</b>
<b>Sabáudia</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.60%</b>
<b>Salgado Filho</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.30%</b>
<b>Salto do Itararé</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.50%</b>
<b>Salto do Lontra</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>96.50%</b>
<b>Santa Amélia</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>96.90%</b>
<b>Santa Cecília do Pavão</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97.70%</b>
<b>Santa Cruz de Monte Castelo</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.70%</b>
<b>Santa Fé</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.90%</b>
<b>Santa Helena</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.40%</b>

<b>Santa Inês</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	-	<b>100.00%</b>
<b>Santa Isabel do Ivaí</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	7	<b>100.00%</b>
<b>Santa Izabel do Oeste</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	6	<b>97.10%</b>
<b>Santa Lúcia</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	6	<b>97.10%</b>
<b>Santa Maria do Oeste</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	-	<b>95.50%</b>
<b>Santa Mariana</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	5	<b>98.20%</b>
<b>Santa Mônica</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	5	<b>99.70%</b>
<b>Santa Tereza do Oeste</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	6	<b>97.70%</b>
<b>Santa Terezinha de Itaipu</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	7	<b>99.60%</b>
<b>Santana do Itararé</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	6	<b>97.50%</b>
<b>Santo Antônio da Platina</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	6	<b>96.20%</b>
<b>Santo Antônio do Caiuá</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	6	<b>98.00%</b>
<b>Santo Antônio do Paraíso</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	6	<b>97.70%</b>
<b>Santo Antônio do Sudoeste</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	6	<b>96.60%</b>
<b>Santo Inácio</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	6	<b>99.30%</b>

<b>São Carlos do Ivaí</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.20%</b>
<b>São Jerônimo da Serra</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>96.20%</b>
<b>São João</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.60%</b>
<b>São João do Caiuá</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>95.00%</b>
<b>São João do Ivaí</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.70%</b>
<b>São João do Triunfo</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.90%</b>
<b>São Jorge do Ivaí</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.40%</b>
<b>São Jorge do Patrocínio</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.20%</b>
<b>São Jorge d'Oeste</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.90%</b>
<b>São José da Boa Vista</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.20%</b>
<b>São José das Palmeiras</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.50%</b>
<b>São José dos Pinhais</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>97.40%</b>
<b>São Manoel do Paraná</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.80%</b>
<b>São Mateus do Sul</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.60%</b>

<b>São Miguel do Iguaçu</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.00%</b>
<b>São Pedro do Iguaçu</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.30%</b>
<b>São Pedro do Ivaí</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>8</b>	<b>97.60%</b>
<b>São Pedro do Paraná</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>100.00%</b>
<b>São Sebastião da Amoreira</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.00%</b>
<b>São Tomé</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.70%</b>
<b>Sapopema</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.70%</b>
<b>Sarandi</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.30%</b>
<b>Saudade do Iguaçu</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.00%</b>
<b>Sengés</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.70%</b>
<b>Serranópolis do Iguaçu</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>9</b>	<b>100.00%</b>
<b>Sertaneja</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>99.60%</b>
<b>Sertanópolis</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.10%</b>
<b>Siqueira Campos</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.50%</b>
<b>Sulina</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.20%</b>

<b>Tamarana</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>94.40%</b>
<b>Tamboara</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.30%</b>
<b>Tapejara</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.30%</b>
<b>Tapira</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99.20%</b>
<b>Teixeira Soares</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>96.80%</b>
<b>Telêmaco Borba</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.40%</b>
<b>Terra Boa</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>98.80%</b>
<b>Terra Rica</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.80%</b>
<b>Terra Roxa</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.70%</b>
<b>Tibagi</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>96.60%</b>
<b>Tijucas do Sul</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>6</b>	<b>97.20%</b>
<b>Toledo</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.80%</b>
<b>Tomazina</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>98.40%</b>
<b>Três Barras do Paraná</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.30%</b>
<b>Tunas do Paraná</b>	<b>Metropolitana de Curitiba</b>	<b>5</b>	<b>97.40%</b>
<b>Tuneiras do Oeste</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.70%</b>

<b>Tupãssi</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.50%</b>
<b>Turvo</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>97.50%</b>
<b>Ubiratã</b>	<b>Centro Ocidental Paranaense</b>	<b>7</b>	<b>97.70%</b>
<b>Umuarama</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97.90%</b>
<b>União da Vitória</b>	<b>Sudeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.20%</b>
<b>Uniflor</b>	<b>Norte Central Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98.30%</b>
<b>Uraí</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>98,60 %</b>
<b>Ventania</b>	<b>Centro Oriental Paranaense</b>	<b>5</b>	<b>95,70 %</b>
<b>Vera Cruz do Oeste</b>	<b>Oeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97,70 %</b>
<b>Verê</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98,10 %</b>
<b>Virmond</b>	<b>Centro Sul Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>99,50 %</b>
<b>Vitorino</b>	<b>Sudoeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>97,40 %</b>
<b>Wenceslau Braz</b>	<b>Norte Pioneiro Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98,20 %</b>
<b>Xambrê</b>	<b>Noroeste Paranaense</b>	<b>6</b>	<b>98,60 %</b>

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A seguir, no gráfico 10 podemos observar com mais detalhes as 10 mesorregiões paranaenses, a quantidade de municípios em cada uma delas e o percentual de área total que cada mesorregião representa.

### Gráfico 10: Área Territorial Paranaense - Quantidade de Municípios por Mesorregião.

Quantidade/Percentual de Municípios - Mesorregião Paranaense

- Norte Pioneiro Paranaense - 45 MUNICÍPIOS - 11,4 % DO TERRITÓRIO
- Metropolitana de Curitiba - 37 MUNICÍPIOS - 9,3% DO TERRITÓRIO
- Centro Ocidental Paranaense - 25 MUNICÍPIOS - 6,3% DO TERRITÓRIO
- Noroeste Paranaense - 61 MUNICÍPIOS - 15,3% DO TERRITÓRIO
- Norte Central Paranaense - 79 MUNICÍPIOS - 19,8 % DO TERRITÓRIO
- Sudoeste Paranaense - 37 MUNICÍPIOS - 9,3% DO TERRITÓRIO
- Oeste Paranaense - 50 MUNICÍPIOS - 12,5 % DO TERRITÓRIO
- Sudeste Paranaense - 21 MUNICÍPIOS - 5,3 % DO TERRITÓRIO
- Centro Oriental Paranaense - 14 MUNICÍPIOS - 3,5% DO TERRITÓRIO
- Centro Sul Paranaense - 29 MUNICÍPIOS - 7,3% DO TERRITÓRIO



Fonte: IBGE adaptado pela autora.

A partir das especificidades de cada região, serão realizadas possíveis análises e impactos para compreender os motivos pelos quais esses índices em percentuais são tão elevados diante de uma realidade de imensa defasagem, acompanhada pela autora da referida tese *in loco*.

Os dados do Censo 2010 do IBGE não apresentaram informações sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) nos municípios de Japira e Nova América da Colina.

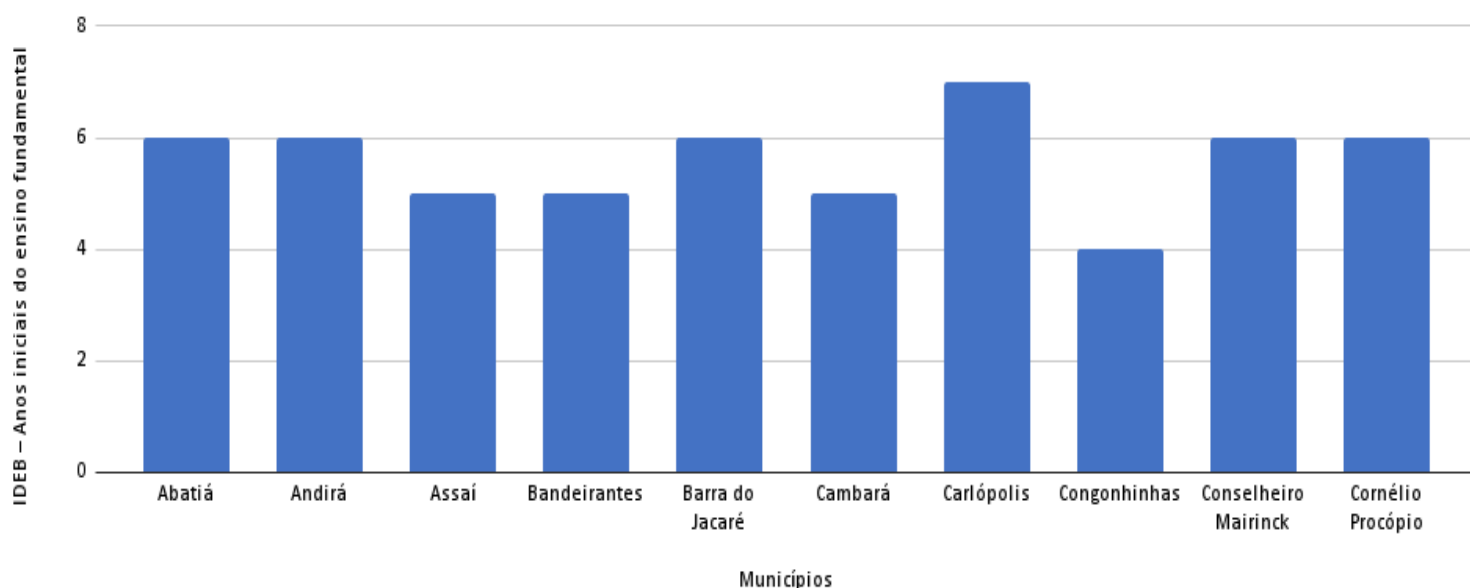
A região do Norte Pioneiro Paranaense é composta por 45 municípios e abrange 11,4% do território do estado do Paraná. A maioria da população possui um estilo de vida simples, com desafios significativos em termos de saneamento básico, infraestrutura de saúde, emprego

e geração de renda. A população da região está predominantemente ligada ao agronegócio, com pequenos agricultores que fornecem para o mercado local ou ocupam cargos públicos, principalmente na área da educação, seja por indicação ou por meio de concursos.

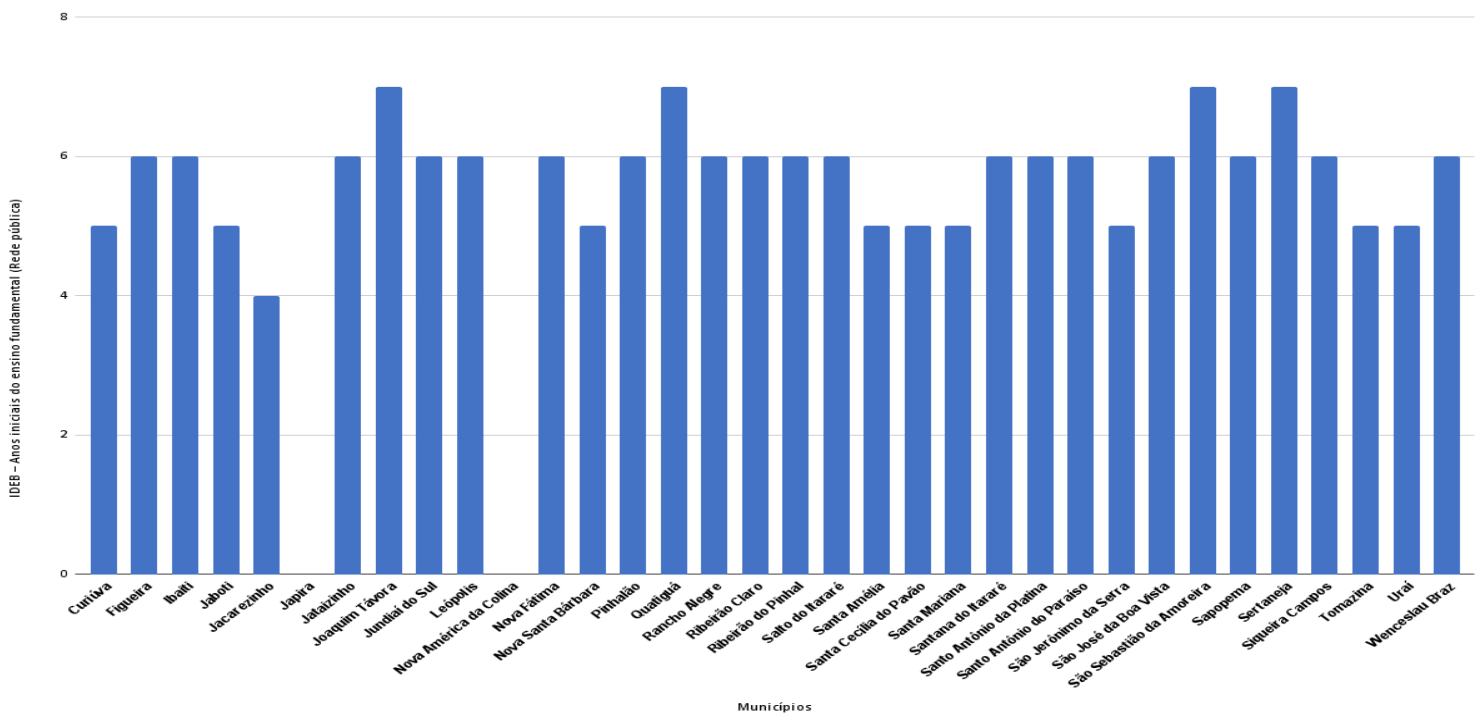
Apesar dos altos índices apresentados pelo IDHM do estado do Paraná, que coloca o estado em uma posição de excelência em termos de qualidade de vida, renda, educação, entre outros aspectos, a autora da tese, que nasceu e atua profissionalmente nessa região, observa *in loco* que a realidade não corresponde exatamente ao que é apresentado nos *rankings* nacionais e que não pode ser reduzida a uma única verdade por meio de métricas estatísticas.

**Gráfico 11: REGIÃO NORTE PIONEIRO PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB).**

IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) - NORTE PIONEIRO PARANAENSE



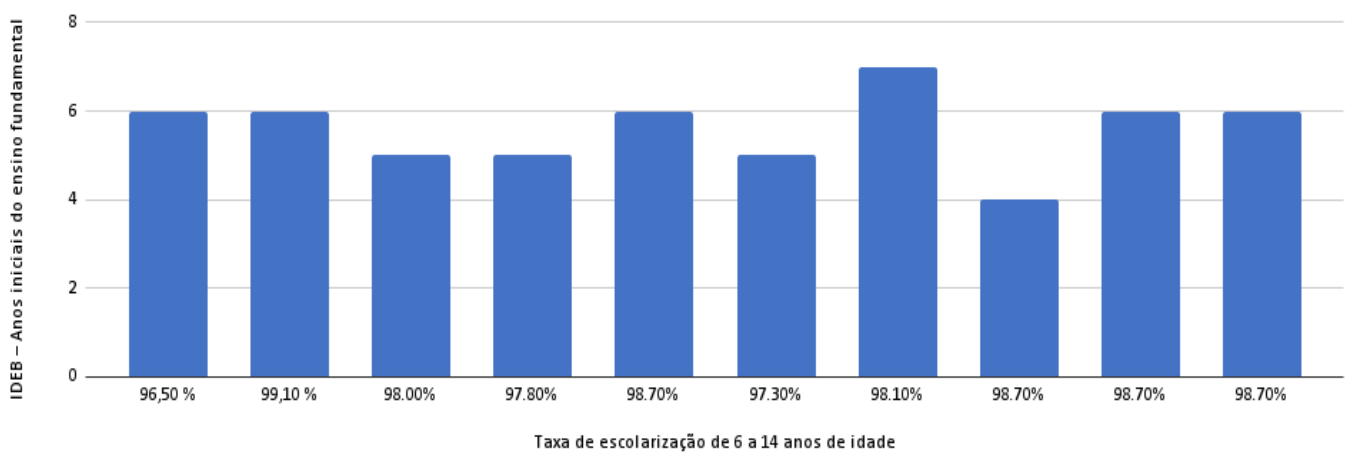
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) NORTE PIONEIRO PARANAENSE



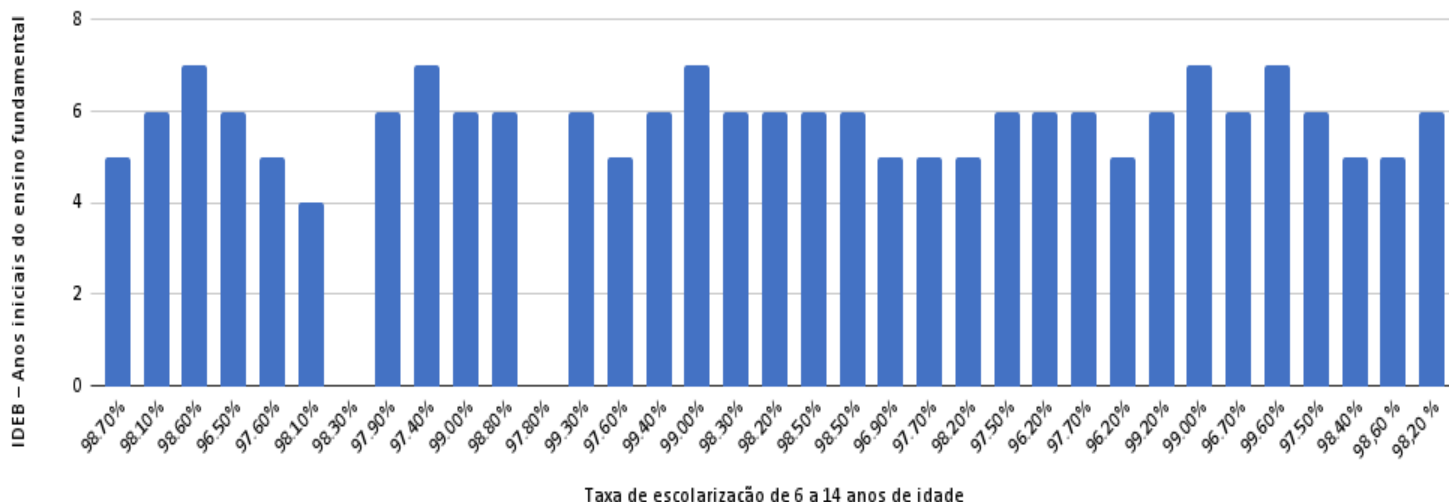
Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

**Gráfico 12: NORTE PIONEIRO PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.**

IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - NORTE PIONEIRO PARANAENSE



IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - NORTE PIONEIRO PARANAENSE



Fonte: Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

**Figura 23: NORTE PIONEIRO PARANAENSE - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.**

Média IDEB NORTE PIONEIRO	Média Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos
5,74 %	95,92 %

Fonte: PNUD (2022) e IBGE (2010) adaptado pela autora.

A média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Norte Pioneiro paranaense é de 5,74%, considerando os índices gerais. Além disso, a região apresenta um percentual médio de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos de idade de 95,92%. É importante ressaltar que, assim como nas demais mesorregiões abordadas na pesquisa, o Norte Pioneiro possui a particularidade de buscar mão de obra especializada em outros estados brasileiros, o que resulta em índices educacionais baixos. Por outro lado, a região também recebe uma grande quantidade de mão de obra barata, principalmente de nordestinos, devido aos processos migratórios. Essa movimentação pode ser facilmente identificada nas matrículas das redes municipais de educação básica nos anos iniciais.

O estado do Paraná é conhecido por sua riqueza no setor do agronegócio, indústrias canavieiras, usinas e laticínios, o que gera uma grande demanda por mão de obra a baixos custos. Essa demanda está relacionada à alta rotatividade de funcionários.

**Figura 24: REGIÃO NORTE PIONEIRO PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO**

Territorialidades	Taxa de analfabetismo - 11 a 14 anos de idade 2010
Abatiá (PR)	1.59 %
Andirá (PR)	1.83 %
Assaí (PR)	1.23 %
Bandeirantes (PR)	1.48 %
Barra do Jacaré (PR)	0.64 %
Cambará (PR)	1.51%
Carlópolis (PR)	0.80 %
Congonhinhas (PR)	3,02 %
Conselheiro Mairinck (PR)	0.35 %
Cornélio Procópio (PR)	0.96 %
Curiúva (PR)	1.20 %
Figueira (PR)	0.63 %
Guapirama (PR)	0.69 %
Ibaiti (PR)	1.46 %
Itambaracá (PR)	0.65 %
Jaboti (PR)	0.57 %
Jacarezinho (PR)	1.46 %
Japira (PR)	1.10 %
Jataizinho (PR)	1.03 %
Joaquim Távora (PR)	2.07 %
Leópolis (PR)	2.11 %
Nova América da Colina (PR)	1.18 %
Nova Fátima (PR)	2.14 %
Nova Santa Bárbara (PR)	1.37 %
Pinhalão (PR)	1.41 %
Quatiguá (PR)	2.05 %
Rancho Alegre (PR)	0.70 %
Ribeirão Claro (PR)	1.29 %
Ribeirão do Pinhal (PR)	1.49 %
Salto do Itararé (PR)	1.45 %
Santa Amélia (PR)	0.93 %
Santa Mariana (PR)	1.73 %
Santa Cecília do Pavão (PR)	2.21 %
Santana do Itararé (PR)	1.19 %
Santo Antônio da Platina (PR)	2.80 %
Santo Antônio do Paraíso (PR)	2.30 %
São Jerônimo da Serra (PR)	3.75 %
São José da Boa Vista (PR)	1.06 %
São Sebastião da Amoreira (PR)	1.31 %
Sapopema (PR)	1.68 %
Sertaneja (PR)	1.28 %
Siqueira Campos (PR)	1.60 %
Tomazina (PR)	1.89 %
Uraí (PR)	0.67 %

Wenceslau Braz (PR)	1.53 %
---------------------	--------

Fonte: PNUD (2022) e IBGE (2010) adaptado pela autora.

**Figura 25: NORTE PIONEIRO PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade**

<b>Média Geral: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade</b>
1,45 %

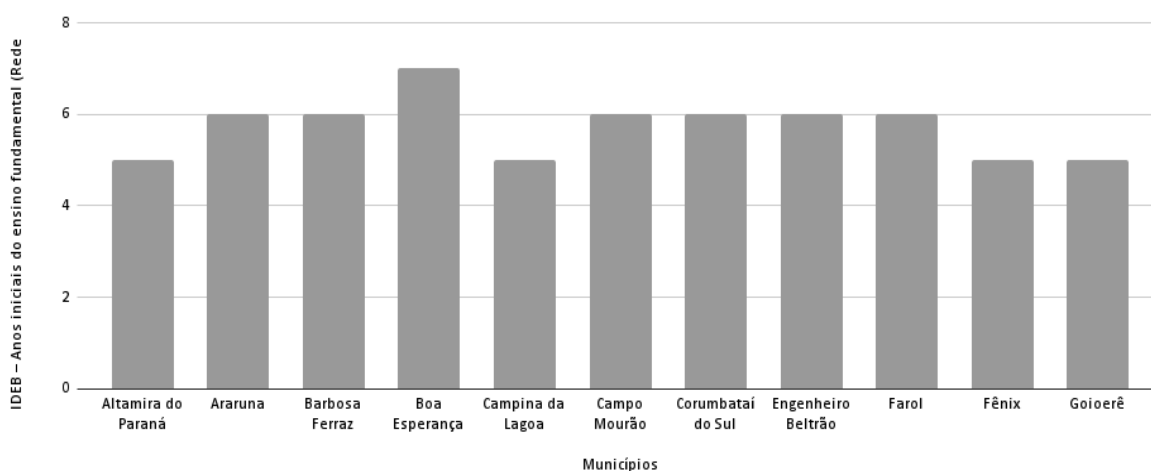
Fonte: PNUD (2022) e IBGE (2010) adaptado pela autora.

A taxa média de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos no Norte Pioneiro é de 1,45%. Embora essa média seja baixa, ao analisar os municípios que compõem essa região, encontramos algumas cidades com percentuais mais elevados. Congonhinhas apresenta uma taxa de 3,02%, Joaquim Távora de 2,07%, Leopólis de 2,11%, Nova Fátima de 2,14%, Santa Cecília do Pavão de 2,21%, Santo Antônio da Platina de 2,80%, Santo Antônio do Paraíso de 2,30% e São Jerônimo da Serra de 3,75%.

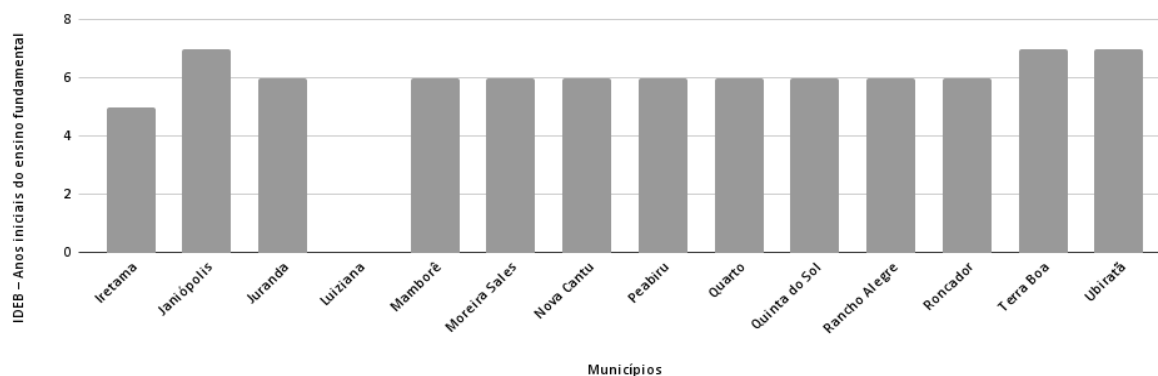
Esses dados são relevantes para a pesquisa em questão, pois se referem a crianças que deveriam estar cursando os anos finais da educação básica (6º ao 9º ano) e ainda são analfabetas. Essa discrepância levanta questionamentos sobre como o estado do Paraná é classificado em *rankings* nacionais de excelência, como o IDEB, IDH, IDHM, entre outros, assim como a Prova Paraná, quando há uma disparidade tão evidente nos dados. É válido inferir que os municípios mencionados, com percentuais mais preocupantes, demandam estudos mais aprofundados, como análise de dados populacionais, número de habitantes e outros fatores relevantes.

### Gráfico 13: CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE.

IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) - CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE



IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) - CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

O município de Luiziana não apresentou dados disponíveis no Censo 2010 do IBGE referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública.

A região Centro-Occidental Paranaense é composta por 25 municípios e abrange aproximadamente 6,3% do território do estado do Paraná. Em comparação com o Norte Pioneiro, essa região é considerada mais fragilizada, e sua população depende principalmente dos serviços sociais prestados pelos municípios.

Em termos geográficos, a região Centro-Occidental Paranaense possui uma área relativamente pequena, com uma diversidade de paisagens que incluem áreas rurais e urbanas,

com diferentes níveis de desenvolvimento. Essa diversidade geográfica pode afetar a disponibilidade de recursos e infraestrutura educacional em cada município da região.

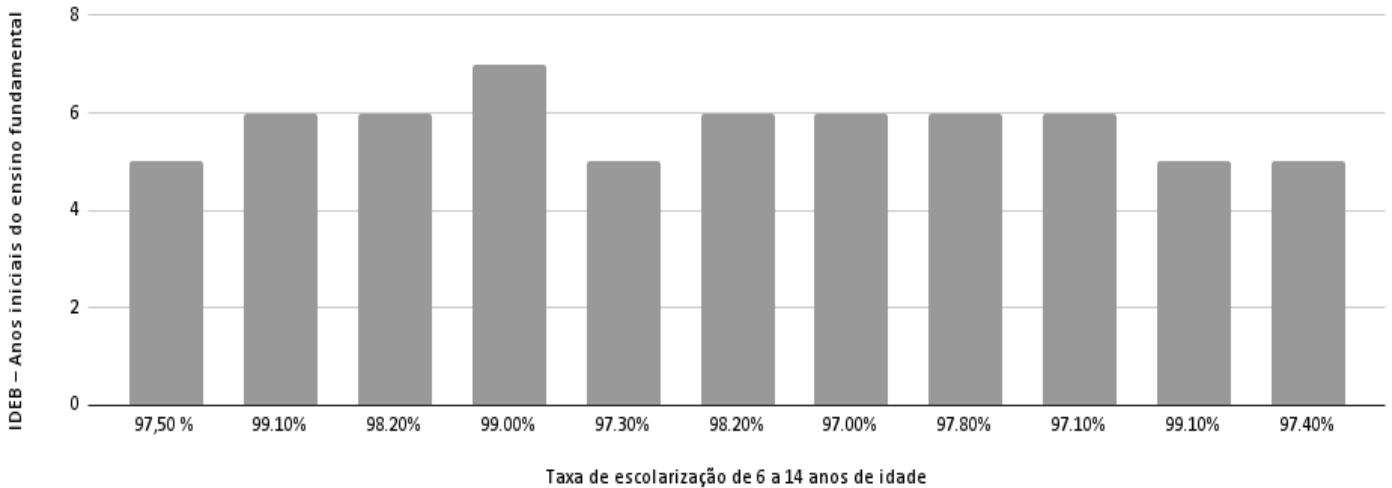
Do ponto de vista socioeconômico, a região tem sua economia baseada principalmente na agricultura, pecuária e agroindústria. A produção agrícola desempenha um papel fundamental na economia local, o que pode influenciar a dinâmica da educação, especialmente no que diz respeito à formação de mão de obra especializada para o setor agrícola.

No contexto educacional, é importante considerar que a região Centro-Ocidental Paranaense enfrenta desafios relacionados à qualidade e ao acesso à educação. A disponibilidade de escolas, professores qualificados e recursos educacionais pode variar entre os municípios da região. Além disso, fatores socioeconômicos, como níveis de renda e acesso a serviços básicos, podem influenciar o desempenho educacional dos estudantes.

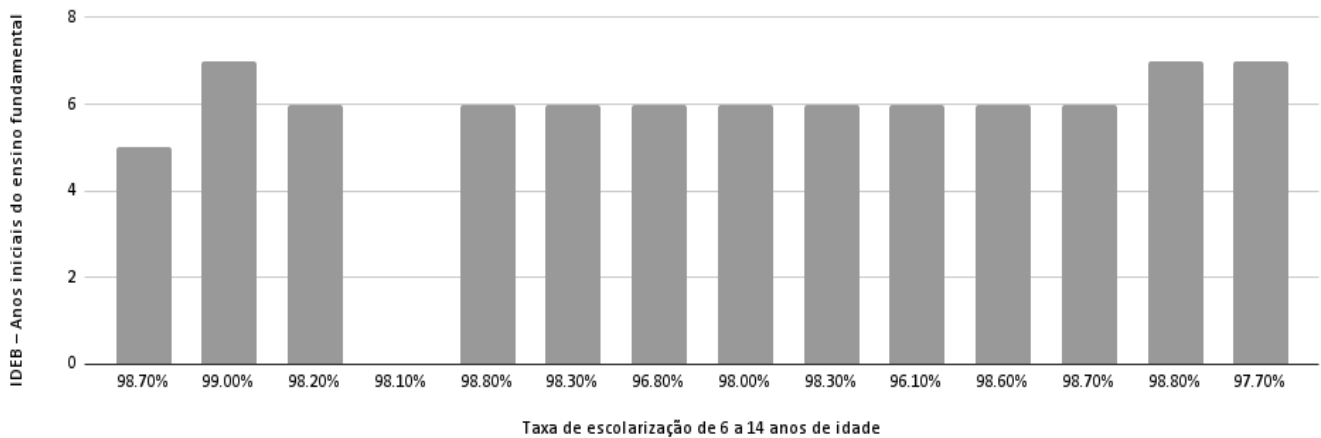
Portanto, é essencial realizar estudos e análises mais aprofundados sobre a educação na região Centro-Ocidental Paranaense, levando em consideração as particularidades geográficas, socioeconômicas e educacionais de cada município. Essas informações permitirão identificar os desafios e as oportunidades para o desenvolvimento da educação nessa região, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino e formação dos estudantes.

**Gráfico 14: CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.**

IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE



IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

**Figura 26: CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE - MEDIA GERAL DO IDEB X MEDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.**

Média IDEB - CENTRO OCIDENTAL	Média Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos
5,95 %	98,07 %

Fonte: PNUD (2022) e IBGE (2010) adaptado pela autora.

A média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na região Centro-Ocidental Paranaense é de 5,95 %, considerando os índices gerais, na média entre 25 municípios. Lembrando que não temos os dados da cidade de Luiziana. A média entre os municípios é de 6 em sua maioria, valor mínimo de 5 e valor máximo de 7. Além disso, a região apresenta um percentual médio de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos de idade de 98,07%.

É importante ressaltar que a região possui menos municípios em comparação com outras regiões analisadas na pesquisa, o que contribui para a existência de grandes problemas sociais, de renda e de qualidade de vida. O Centro-Ocidental Paranaense tem uma economia baseada principalmente em recursos agrícolas, com poucos atrativos industriais e recursos limitados. Essa característica torna a região mais vulnerável e com menos interesse comercial.

Esses dados evidenciam a necessidade de investimentos e políticas públicas voltadas para a melhoria da educação na região Centro-Ocidental Paranaense. A qualidade da educação é fundamental para o desenvolvimento humano e social, e é preciso buscar soluções para os desafios enfrentados, como a falta de recursos, a desigualdade socioeconômica e a falta de atratividade comercial.

É fundamental que sejam realizados estudos e análises mais aprofundados sobre a educação nessa região, levando em consideração as particularidades geográficas, socioeconômicas e educacionais de cada município. Essas informações permitirão identificar os principais desafios e oportunidades para o desenvolvimento da educação, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino e formação dos estudantes no Centro-Ocidental Paranaense.

**Figura 27: REGIÃO CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE: TAXA de ANALFABETISMO**

Municípios	Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade 2010
Altamira do Paraná	1.32 %
Araruna	0.65 %
Barbosa Ferraz	1.11 %
Boa Esperança	1,46 %
Campina da Lagoa	0,96 %
Campo Mourão	1,23 %
Corumbataí do Sul	1,78 %
Engenheiro Beltrão	0,43 %
Farol	2.24 %
Fênix	1,86 %

Goioerê	1.20 %
Iretama	0.69 %
Janiópolis	2.25 %
Juranda	1.08 %
Luiziana	1.48 %
Mamborê	1.91 %
Moreira Sales	1.33 %
Nova Cantu	2.50 %
Peabiru	2.53 %
Quarto Centenário	0,31 %
Quinta do Sol	2,73 %
Rancho Alegre D'Oeste	1,52 %
Roncador	1.44 %
Terra Boa	0.85 %
Ubiratã	1.51 %

Fonte: PNUD (2022) e IBGE (2010) adaptado pela autora.

**Figura 28: CENTRO OCIDENTAL PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade**

<b>Média Geral: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade</b>
1,39 %

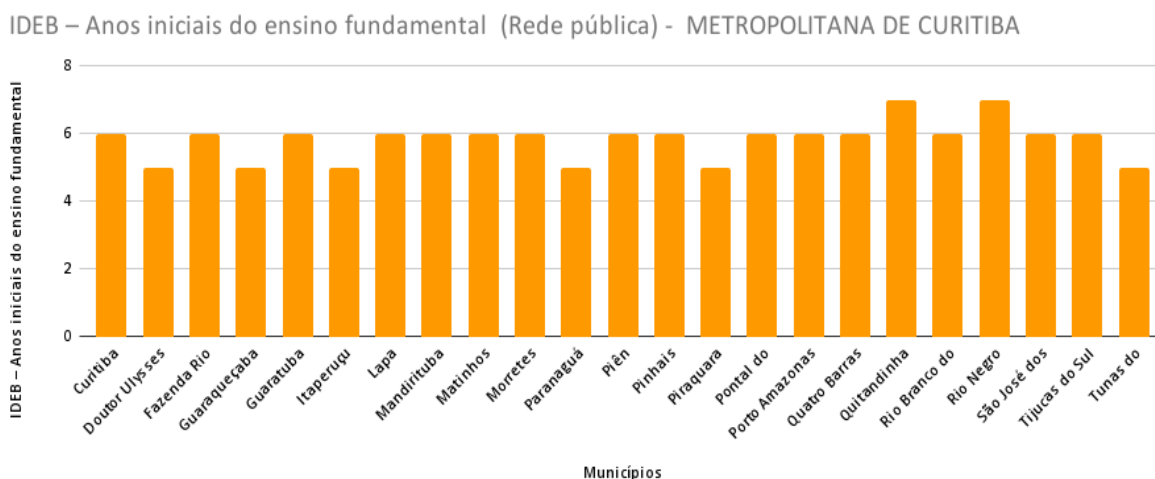
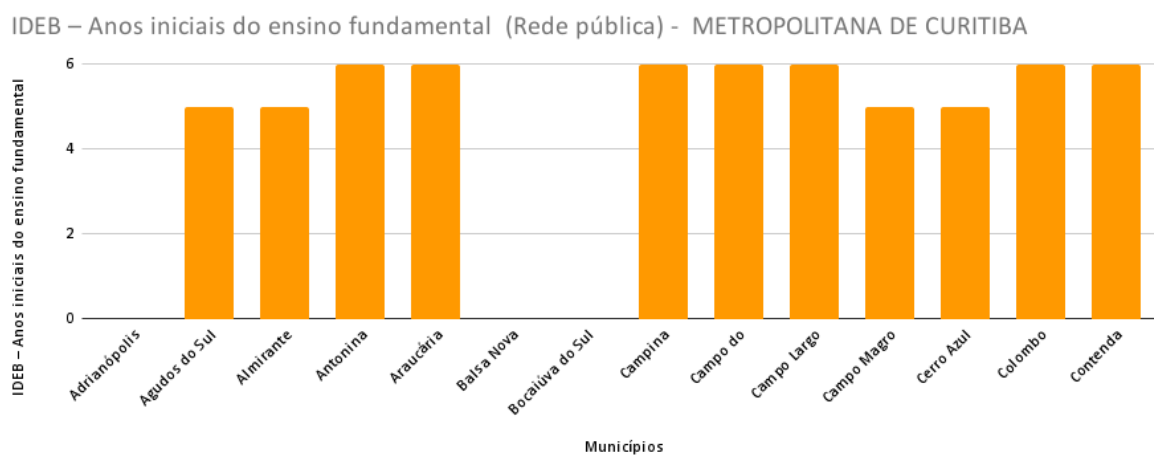
Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A taxa média de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos na região Centro-Ocidental Paranaense é de 1,39%. No entanto, ao analisar os municípios que compõem essa região, observa-se que algumas cidades apresentam percentuais mais elevados, como Farol (2,24%), Janiópolis (2,25%), Nova Cantu (2,50%), Peabiru (2,53%) e Quinta do Sol (2,73%). Esses números indicam a existência de preocupações com relação à taxa de analfabetismo em determinadas áreas, mesmo considerando as diferenças territoriais de cada município.

Além disso, a região Centro-Ocidental Paranaense apresenta uma média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,95, considerando os índices gerais e uma taxa de 98,07 de escolarização. Esse indicador reflete a qualidade da educação na região, sendo importante ressaltar que a região enfrenta desafios sociais, de renda e de qualidade de vida, devido ao menor número de municípios e à predominância da economia agrícola.

Diante dessas informações, torna-se evidente a necessidade de investimentos e políticas públicas direcionadas à melhoria da educação na região Centro-Ocidental Paranaense. É fundamental realizar estudos mais aprofundados, levando em consideração as particularidades geográficas, socioeconômicas e educacionais de cada município, a fim de identificar os principais desafios e oportunidades para o desenvolvimento educacional. Dessa forma, será possível implementar ações efetivas que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino e formação dos estudantes nessa região.

**Gráfico 15: REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA - Distribuição por município (IDEB).**



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

O IDEB do município de Adrianópolis, Balsa Nova e Bocaiuva do Sul, não foram encontrados nos dados coletados do Censo 2010.

A Região Metropolitana de Curitiba é uma área que engloba a capital do estado do Paraná, Curitiba, e outros municípios vizinhos que compõem a sua região metropolitana. Essa região é uma das mais populosas do Brasil, com uma grande concentração de habitantes e uma intensa atividade econômica.

A Região Metropolitana de Curitiba é composta por 37 municípios, com um total territorial de 9,3%, além da capital. Alguns dos principais municípios que fazem parte dessa região são: São José dos Pinhais, Colombo, Araucária, Pinhais, Campo Largo e Almirante Tamandaré, esses municípios estão localizados em uma área de influência direta da capital, formando um conjunto urbano integrado.

Curitiba, como principal cidade da região, exerce um papel central na economia, na cultura e na infraestrutura da Região Metropolitana. A cidade é conhecida por sua qualidade de vida, planejamento urbano e transporte público eficiente, sendo considerada uma referência em sustentabilidade e inovação.

A Região Metropolitana de Curitiba possui uma economia diversificada, com destaque para os setores de serviços, comércio, indústria e tecnologia. Além disso, a região também abriga importantes polos industriais, como o Polo Automotivo de São José dos Pinhais e o Polo Petroquímico de Araucária.

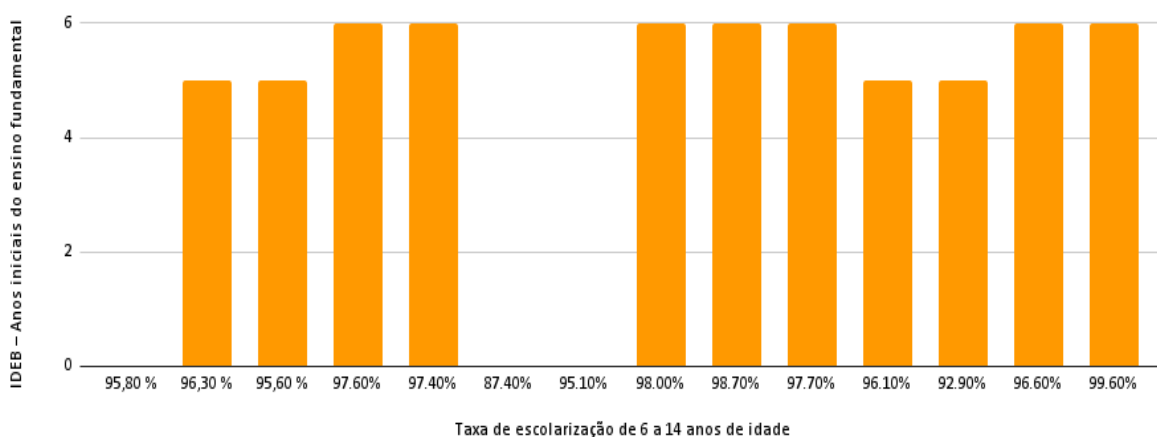
Em termos de infraestrutura, a região conta com uma ampla rede de transporte, incluindo rodovias, ferrovias e o Aeroporto Internacional Afonso Pena, localizado em São José dos Pinhais. Além disso, a região possui uma extensa oferta de serviços públicos, como saúde, educação e cultura, atendendo às demandas da população.

Também se destaca por sua riqueza cultural e turística. A região abriga diversos pontos turísticos, como o Jardim Botânico, a Ópera de Arame, o Parque Barigui, entre outros. Além disso, a região possui uma agenda cultural diversificada, com eventos, festivais e espaços culturais que promovem a arte e a cultura local.

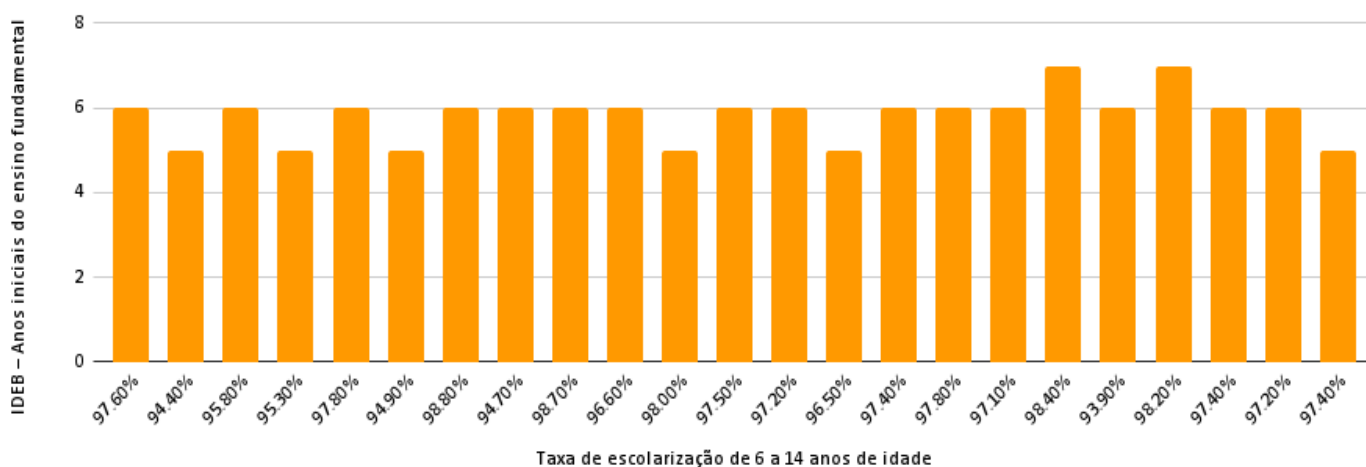
A Região Metropolitana de Curitiba é uma área de grande importância econômica, social e cultural no estado do Paraná.

**Gráfico 16: REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.**

IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - METROPOLITANA DE CURITIBA



IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - METROPOLITANA DE CURITIBA



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

**Figura 29: REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS**

Média IDEB - REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA	Média Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos
5,76 %	<b>96,57%</b>

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na Região Metropolitana de Curitiba é de 5,76 %, considerando um total de 34 municípios, sendo que 3 deles não possuem dados coletados. Em relação aos índices educacionais nacionais, a região apresenta uma média geral de 6, com uma pontuação mínima de 5 e máxima de 7.

A taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos na rede pública de ensino é de 96,57% na região metropolitana de Curitiba. No entanto, é importante levar em consideração o processo migratório que ocorre nessa região, pois ele pode influenciar tanto a taxa de escolarização quanto os índices do IDEB.

O processo migratório na Região Metropolitana de Curitiba pode impactar a educação de diferentes maneiras. Por um lado, a chegada de novos moradores pode aumentar a demanda por vagas nas escolas, o que pode gerar desafios para a infraestrutura educacional. Por outro lado, a migração também pode trazer diversidade cultural e experiências diferentes, enriquecendo o ambiente educacional.

É fundamental que as políticas públicas e os investimentos em educação levem em consideração o processo migratório e suas implicações em todo território paranaense, já que essa demanda é real no Brasil. É necessário garantir que hajam recursos suficientes para atender a demanda educacional da população migrante, bem como promover a inclusão e a integração desses novos moradores no sistema educacional.

**Figura 30: REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA - TAXA DE ANALFABETISMO**

<b>Territorialidades</b>	<b>Taxa de analfabetismo - 11 a 14 anos de idade 2010</b>
Adrianópolis (PR)	2,30 %
Agudos do Sul (PR)	1,58 %
Almirante Tamandaré (PR)	1,32 %
Antonina (PR)	1,69 %
Araucária (PR)	1,19 %
Balsa Nova (PR)	1,11 %
Bocaiúva do Sul (PR)	1,25 %
Campina Grande do Sul (PR)	1,17 %
Campo do Tenente (PR)	2,31 %
Campo Largo (PR)	1,01 %
Campo Magro (PR)	1,65 %
Cerro Azul (PR)	3,38 %
Colombo (PR)	1,21 %
Contenda (PR)	1,60 %
Curitiba (PR)	0,88 %

Doutor Ulysses (PR)	2,61 %
Fazenda Rio Grande (PR)	1,19 %
Guaraqueçaba (PR)	2,95 %
Guaratuba (PR)	1,34 %
Itaperuçu (PR)	1,69 %
Lapa (PR)	0,89 %
Mandirituba (PR)	1,10 %
Matinhos (PR)	1,25 %
Morretes (PR)	1,53 %
Paranaguá (PR)	1,07 %
Piên (PR)	1,03 %
Pinhais (PR)	0,85 %
Piraquara (PR)	1,41 %
Pontal do Paraná (PR)	1,25 %
Porto Amazonas (PR)	0,29 %
Quatro Barras (PR)	1,45 %
Quitandinha (PR)	0,54 %
Rio Branco do Sul (PR)	1,40 %
Rio Negro (PR)	1,11 %
São José dos Pinhais (PR)	1,02 %
Tijucas do Sul (PR)	1,32 %
Tunas do Paraná (PR)	6,46 %

Fonte: PNUD (2022) adaptado pela autora.

**Figura 31: REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade.**

<b>Média Geral: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade</b>
1,55 %

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A média de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos na região Metropolitana de Curitiba é de 1,55%, entretanto, ao realizar uma análise dos municípios que compõem essa região, é possível observar que algumas cidades apresentam índices percentuais mais elevados, como Adrianópolis 2,30%, Campo Tenente 2,31%, Cerro Azul 3,38%, Doutor Ulysses 2,61%, Guaraqueçaba 2,95% e Tunas do Paraná com 6,46%. Nos chama atenção Tunas do Paraná. Um município com aproximadamente 4000 mil habitantes, Tunas do Paraná é uma cidade de pequeno porte, caracterizada por sua tranquilidade e ambiente rural.

A economia de Tunas do Paraná é baseada principalmente na agricultura e pecuária. A região é conhecida pela produção de grãos, como soja, milho e trigo, além da criação de gado

de corte e leiteiro. A agricultura familiar também desempenha um papel importante na economia local, com a produção de alimentos e produtos agrícolas para consumo interno e comercialização.

Em termos de infraestrutura, Tunas do Paraná possui serviços básicos como educação, saúde e transporte. A cidade conta com escolas municipais, postos de saúde e uma pequena rede de transporte público para atender às necessidades da população local.

Assim como os demais municípios elencados com maiores índices de analfabetismo na região metropolitana de Curitiba, é importante ressaltar que o alto índice de analfabetismo em uma determinada região pode ser influenciado por diversos fatores socioeconômicos e educacionais.

Alguns possíveis motivos para um índice alto de analfabetismo podem incluir falta de acesso à educação de qualidade, falta de investimentos em infraestrutura educacional, desigualdades socioeconômicas, baixa oferta de oportunidades de capacitação e formação profissional, falta de infraestrutura social entre outros.

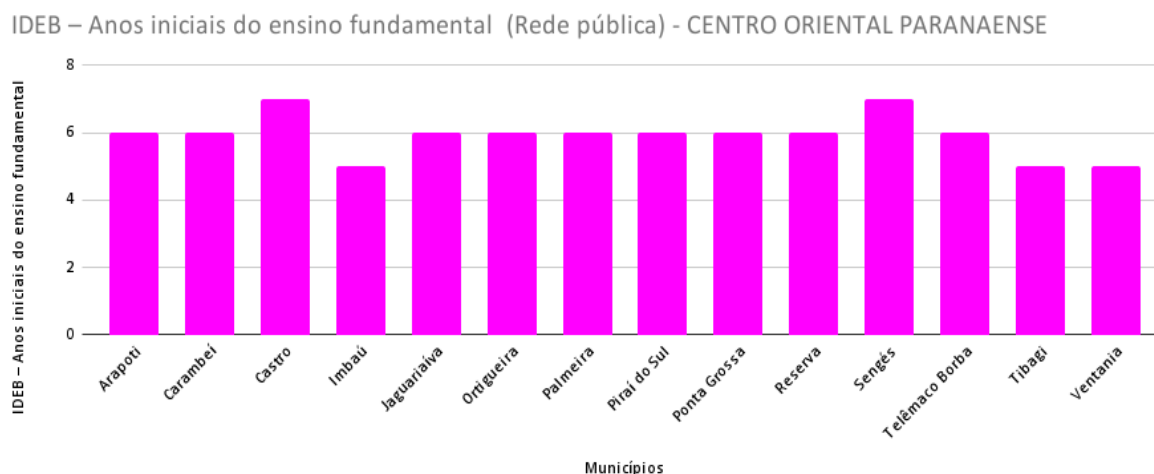
É fundamental que as autoridades locais, juntamente com a comunidade, trabalhem em conjunto para identificar as causas subjacentes do alto índice de analfabetismo e implementem medidas efetivas para combater esse problema. Isso pode incluir a criação de programas de alfabetização e educação de adultos, investimentos em infraestrutura educacional, capacitação de professores, entre outras ações.

A redução do analfabetismo é uma questão que demanda a colaboração de diversos atores, como o governo, a sociedade civil, as instituições educacionais e a própria comunidade. É fundamental promover a educação de qualidade e combater o analfabetismo, pois isso contribui para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma região, mesmo quando se trata de uma região privilegiada, como a Região Metropolitana de Curitiba.

No entanto, é importante ressaltar que as análises estatísticas em larga escala não devem ser consideradas como o único critério para a alocação de investimentos. Elas devem ser encaradas como uma ferramenta de estudo e análise para a comunidade local. É necessário realizar uma análise mais aprofundada, considerando as particularidades e necessidades específicas da região, a fim de direcionar os investimentos de forma adequada.

Portanto, é essencial que a comunidade local esteja envolvida nesse processo, participando ativamente das discussões e contribuindo com suas experiências e conhecimentos. Somente dessa forma será possível implementar ações efetivas e sustentáveis para combater o analfabetismo e promover uma educação de qualidade para todos os cidadãos da região.

**Gráfico 17: CENTRO ORIENTAL PARANAENSE - Distribuição por Município (IDEB).**



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A região centro-oriental do Paraná abrange uma área geográfica localizada no estado do Paraná, na região Sul do Brasil. Composta por 14 municípios e uma área territorial de aproximadamente 3,5%, essa região apresenta características distintas em termos geográficos, socioeconômicos e culturais.

Do ponto de vista geográfico, a região centro-oriental do Paraná possui uma diversidade de paisagens. Ela engloba desde áreas de relevo mais plano, como a região dos Campos Gerais, até áreas de relevo mais acidentado, como a Serra do Mar. Além disso, a região é atravessada por rios importantes, como o Rio Tibagi, que desempenham um papel fundamental na agricultura e no abastecimento de água.

No aspecto socioeconômico, a região centro-oriental do Paraná possui uma economia diversificada. A agricultura é uma das principais atividades econômicas, destacando-se a produção de grãos como soja, milho e trigo, além da criação de gado de corte e leiteiro. A região também se destaca na produção de aves e suínos. Além disso, a indústria e o comércio

desempenham um papel significativo na economia local, especialmente nas cidades de maior porte.

Culturalmente, a região centro-oriental do Paraná é influenciada por diferentes grupos étnicos, como os colonos europeus, em especial os de origem polonesa e ucraniana, que contribuíram para a formação da identidade cultural local. Essa diversidade cultural se manifesta em festas típicas, na culinária e nas tradições preservadas pelas comunidades locais.

A região centro-oriental do Paraná apresenta uma dinâmica econômica marcada por altos índices econômicos, especialmente em municípios como Telemaco Borba. Nessa cidade, destaca-se a presença da Klabin, uma indústria de papel e celulose que exerce influência significativa na economia local regional e internacional.

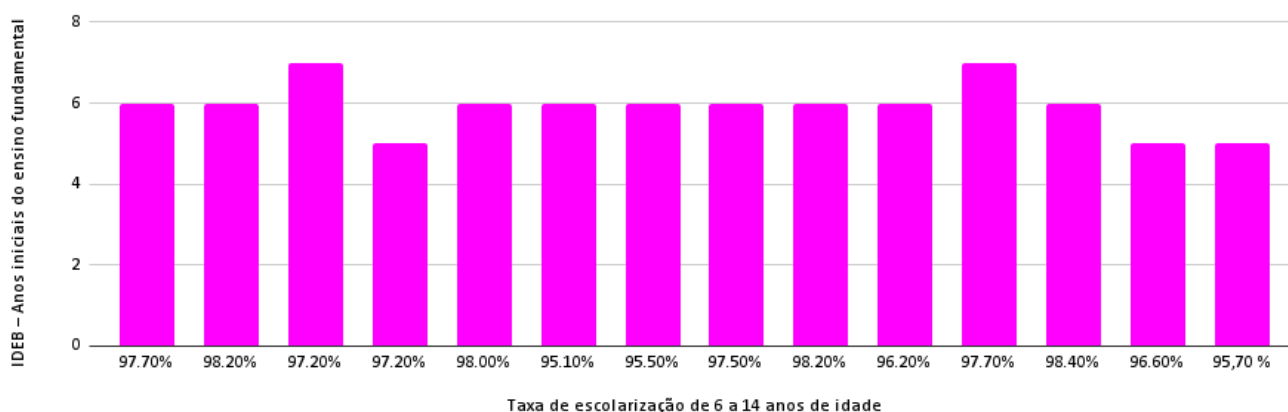
No entanto, é importante ressaltar que, apesar dos altos índices econômicos, alguns municípios da região enfrentam desafios em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Um exemplo é o município de Ortigueira, que possui uma extensão territorial maior, mas apresenta um IDH mais baixo.

Essa disparidade entre os indicadores econômicos e sociais pode ser atribuída a uma série de fatores, como desigualdades socioeconômicas, falta de investimentos em infraestrutura e serviços públicos, entre outros. Essas questões evidenciam a importância de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento social e a redução das desigualdades na região.

É um cenário complexo, com altos índices econômicos em alguns municípios, impulsionados por indústrias como a Klabin, mas também com desafios em relação ao desenvolvimento humano em outros municípios. É fundamental que haja um olhar atento para essas disparidades, buscando promover um desenvolvimento mais equitativo e sustentável em toda a região.

**Gráfico 18: CENTRO ORIENTAL PARANAENSE: Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.**

IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - CENTRO ORIENTAL PARANAENSE



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

**Figura 32: CENTRO ORIENTAL PARANAENSE: MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.**

Média IDEB - CENTRO ORIENTAL PARANAENSE	Média Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos
5,92%	97,08%

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A educação na região centro-oriental do Paraná apresenta uma taxa média do IDEB de crianças de 6 a 14 anos na rede pública de ensino, que é de 5,92%. Isso indica uma alta cobertura educacional nessa faixa etária. A média de escolarização na região é de 97,08%, o que indica que a maioria dos estudantes matriculados na rede pública de ensino está frequentando regularmente as aulas. Essa média está alinhada com os índices educacionais nacionais, que apresentam uma média geral de 6, em uma escala que varia de 0 a 10.

Porém, é sabido sobre as peculiaridades dos municípios. O alto índice de matrícula e a boa média no IDEB, não quer dizer que a educação nessa região paranaense seja excelente ou até mesmo atinja níveis mínimos necessários.

A autora da referida tese, *in loco*, conhece os municípios aqui citados. Ortigueira, tem um alto nível de analfabetismo e evasão escolar, o município de Reserva é pequeno em território, mas com renda *per capita* alta, pois a tradição de seu povo é migrar aos Estados

Unidos, e toda renda arrecadada por eles, volta para o município, esse movimento se iniciou na década de 80, diferente dos demais municípios da região que socialmente se comportam de outras maneiras, para suas subsistências. O município de Imbaú, não tem muitos anos que se tornou um município, é um território de extrema pobreza, que sobrevive da agricultura local, pequenos comércios e concursos públicos, via de regra professores, um ponto de atenção para a qualidade educacional não apenas no Paraná, mas em todo o país.

Além da educação, outros aspectos socioeconômicos também são relevantes na região centro-oriental do Paraná. A renda *per capita* é um indicador importante para avaliar o nível de desenvolvimento econômico e social de uma região e impacta diretamente na educação municipal.

Em relação à saúde, é importante destacar que a região conta com serviços de saúde, porém hospitais só serão encontrados em Telemaco Borba e Reserva e os municípios de, Imbaú e Ortigueira contam apenas com postos de saúde para atender a população local.

**Figura 33: CENTRO ORIENTAL PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO**

<b>Territorialidades</b>	<b>Taxa de analfabetismo - 11 a 14 anos de idade 2010</b>
Arapoti (PR)	1,21 %
Carambeí (PR)	1,30 %
Castro (PR)	1,20 %
Imbaú (PR)	1,73 %
Jaguariaíva (PR)	1,32 %
Ortigueira (PR)	1,37 %
Palmeira (PR)	1,24 %
Piraí do Sul (PR)	0,98 %
Ponta Grossa (PR)	1,06 %
Reserva (PR)	1,37 %
Sengés (PR)	1,36 %
Telêmaco Borba (PR)	1,14 %
Tibagi (PR)	1,49 %
Ventania (PR)	1,24 %

Fonte: PNUD (2022).

**Figura 34: CENTRO ORIENTAL PARANAENSE: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade.**

<b>Média Geral: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade</b>
1,29%

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A média de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos na região Centro Oriental Paranaense é de 1,29%, entretanto, ao realizar uma análise dos municípios que compõem essa região, é possível observar que nenhuma cidade tem índices preocupantes. Porém, existe uma flexão anterior a ser considerada. Pois a realidade local dos 14 municípios é em sua maioria de extrema pobreza, falta de saneamento básico, saúde e assistência social.

A falta de acesso a serviços básicos e a condições precárias de vida podem contribuir para a perpetuação do analfabetismo, mesmo que os índices gerais não sejam alarmantes. Nesse sentido, é importante analisar a situação de cada município individualmente, a fim de compreender as nuances e desafios enfrentados pela população local.

Um exemplo de município que ilustra essa realidade é Ortigueira. Com uma população predominantemente rural e com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Ortigueira enfrenta dificuldades em oferecer uma educação de qualidade para seus habitantes. A falta de recursos financeiros e infraestrutura adequada nas escolas dificulta o aprendizado e a formação dos jovens.

Além disso, a ausência de saneamento básico em muitas áreas urbanas e rurais de Ortigueira contribui para a propagação de doenças e a falta de condições adequadas de higiene. Isso pode levar a problemas de saúde que afetam diretamente a frequência escolar e o desempenho acadêmico dos alunos.

Outro exemplo é o município de Imbaú, que enfrenta desafios semelhantes. Com uma população rural grande, Imbaú sofre com a falta de investimentos em infraestrutura e serviços básicos. A falta de acesso a água potável e saneamento básico afeta diretamente a qualidade de vida da população e, conseqüentemente, o acesso à educação.

A falta de assistência social e programas de inclusão social não apenas nestes, mas nos 14 municípios, contribui para a perpetuação do ciclo de pobreza e exclusão. Sem acesso a

recursos e oportunidades, muitas famílias não conseguem garantir uma educação adequada para seus filhos.

Diante desse cenário, é fundamental que as autoridades locais e os órgãos responsáveis pela educação e assistência social se mobilizem para enfrentar esses desafios. Investimentos em infraestrutura, saneamento básico, saúde e assistência social são essenciais para garantir o acesso à educação e combater o analfabetismo.

### Gráfico 19: CENTRO SUL PARANAENSE: Distribuição por Município (IDEB)



fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A Região Centro Sul Paranaense abrange um total de 29 municípios, representando aproximadamente 7,3% do território do estado do Paraná.

Ao analisar a distribuição do IDEB no Centro Sul Paranaense, podemos identificar padrões e tendências que nos ajudarão a compreender a situação educacional dessa região. É possível notar diferenças significativas entre eles. Alguns municípios podem apresentar um IDEB mais elevado, indicando um melhor desempenho educacional e uma maior qualidade de ensino, enquanto outros podem apresentar um IDEB mais baixo, revelando desafios e necessidades de melhorias na educação básica.

Essas disparidades podem ser influenciadas por diversos fatores, como investimentos em infraestrutura educacional, qualificação dos professores, políticas públicas voltadas para a educação, entre outros. Compreender esses fatores é fundamental para identificar quais são as áreas que necessitam de maior atenção e investimento, visando a melhoria da qualidade da educação no Centro Sul Paranaense como um todo.

O Centro Sul Paranaense é uma região que apresenta uma série de riquezas, como a agricultura, pecuária, indústria e recursos naturais. A atividade agrícola é destaque na produção de grãos, como soja, milho e trigo, sendo uma importante fonte de renda e geração de empregos. A pecuária contribui para a diversificação econômica, com a criação de gado de corte e leiteiro. A presença de um parque industrial abrangente e impulsiona o desenvolvimento econômico, com setores como metalurgia, alimentos, madeira, papel e celulose. Além disso, a região possui uma rica biodiversidade, com áreas de preservação ambiental, rios e reservas naturais, que atraem turistas e impulsionam o ecoturismo.

No entanto, mesmo diante dessas riquezas, a região enfrenta desafios e desigualdades. A desigualdade social é um problema, com alguns municípios apresentando altos índices de pobreza e falta de acesso a serviços básicos, como saúde e educação. A infraestrutura também é limitada em algumas áreas, com estradas precárias, falta de saneamento básico e deficiências no fornecimento de energia elétrica, dificultando o desenvolvimento econômico e social.

A educação ainda é um desafio na região, com baixos índices de qualidade educacional em alguns municípios, falta de estrutura nas escolas e dificuldades de acesso à educação de qualidade. Essa disparidade na educação reflete a necessidade de investimentos e políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

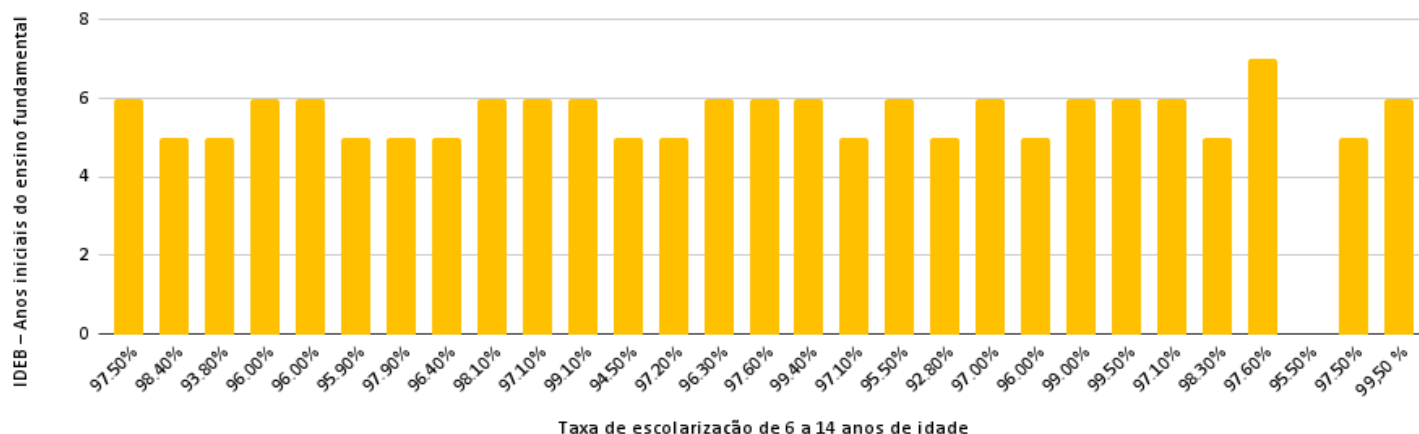
Além disso, a região enfrenta o desafio de diversificar sua base econômica, pois a dependência de setores específicos pode torná-la vulnerável a oscilações de mercado e crises econômicas. É necessário promover a diversificação econômica, buscando alternativas e oportunidades em outros setores, para fortalecer a economia local e garantir um desenvolvimento mais sustentável.

Em conclusão, o Centro Sul Paranaense possui riquezas significativas, mas também enfrenta desafios e desigualdades. É fundamental que sejam implementadas ações e políticas públicas para superar esses desafios, promovendo a igualdade social, investindo em

infraestrutura, melhorando a qualidade da educação e buscando a diversificação econômica, visando o desenvolvimento sustentável da região.

**Gráfico 20: CENTRO SUL PARANAENSE: Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.**

IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - CENTRO SUL PARANAENSE



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

**Figura 35: CENTRO SUL PARANAENSE - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS.**

Média IDEB - CENTRO SUL PARANAENSE	Média Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos
5,60%	97,02%

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A região Centro Sul Paranaense apresenta um índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,60% para crianças de 6 a 14 anos na rede pública municipal de ensino. Esse índice é uma média calculada a partir dos dados de 28 municípios da região. No entanto, é importante ressaltar que o município de Santa Maria do Oeste não possui dados disponíveis para análise no site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao ano de 2010. Esse município é o que apresenta o menor índice até o momento dentro da divisão das mesorregiões abordada pela pesquisa.

É relevante destacar que a região Centro Sul Paranaense possui um potencial econômico amplo. A taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos na região é de 97,02%. Esse indicador demonstra o percentual de crianças nessa faixa etária que estão matriculadas em instituições de ensino.

Esses dados evidenciam a importância de se investir na melhoria da qualidade da educação na região Centro Sul Paranaense. Apesar da taxa de escolarização ser alta, o índice do IDEB indica que há espaço para avanços no que diz respeito ao desempenho educacional dos estudantes. É necessário implementar políticas públicas e ações que visem aprimorar o ensino, garantindo uma formação de qualidade para as crianças e adolescentes da região.

Além disso, é fundamental que sejam realizados estudos e pesquisas mais aprofundados para compreender as especificidades de cada município da região Centro Sul Paranaense, a fim de identificar as principais demandas e necessidades educacionais. Dessa forma, será possível direcionar os recursos e esforços de forma mais eficiente, promovendo uma educação de excelência e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico da região.

**Figura 36: CENTRO SUL PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO**

Territorialidades	Taxa de analfabetismo - 11 a 14 anos de idade 2010
Boa Ventura de São Roque (PR)	0.88 %
Campina do Simão (PR)	1.10 %
Candói (PR)	1.54 %
Cantagalo (PR)	2,02 %
Clevelândia (PR)	1.53 %
Coronel Domingos Soares (PR)	2.93 %
Espigão Alto do Iguaçu (PR)	2.35 %
Foz do Jordão (PR)	2.32 %
Goioxim (PR)	1.72 %
Guarapuava (PR)	1,02 %
Honório Serpa (PR)	0.92 %
Inácio Martins (PR)	1.38 %
Laranjal (PR)	3.63 %
Laranjeiras do Sul (PR)	1.36 %
Mangueirinha (PR)	1.58 %
Marquinho (PR)	1,12 %
Mato Rico (PR)	1.43 %
Nova Laranjeiras (PR)	1,02 %
Palmas (PR)	2.51 %
Palmital (PR)	1,12 %
Pinhão (PR)	1.73 %
Pitanga (PR)	1.28 %

Porto Barreiro (PR)	1.53 %
Quedas do Iguaçu (PR)	1.87 %
Reserva do Iguaçu (PR)	1.59 %
Rio Bonito do Iguaçu (PR)	1.18 %
Santa Maria do Oeste (PR)	1.58 %
Turvo (PR)	1.82 %
Virmond (PR)	1.45 %

Fonte: PNUD (2022) adaptado pela autora.

**Figura 37: CENTRO SUL PARANAENSE: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade.**

<b>Média Geral: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade</b>
1,63 %

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A taxa de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos na região Centro Sul Paranaense é de 1,63%, de acordo com dados do Atlas Brasil (2013). No entanto, é importante destacar que os índices de analfabetismo na região apresentam uma situação mais preocupante em alguns municípios específicos. Por exemplo, o município de Laranjeiras do Sul possui um percentual de 3,63%, seguido por Espigão Alto do Iguaçu com 2,35%, Foz do Jordão com 2,32%, Coronel Domingos Soares com 2,93% e Palmas com 2,51%.

Embora, em uma análise geral, a região Centro Sul Paranaense apresenta um cenário favorável em relação ao analfabetismo, é importante ressaltar que esses números não refletem necessariamente a realidade de cada município. Por exemplo: o município de Boa Ventura de São Roque possui aparentemente um índice baixíssimo de analfabetismo, de 0,88%, no entanto, isso não significa que o município não tenha problemas na área da educação.

A autora desta pesquisa teve a oportunidade de acompanhar de perto a situação do município de Boa Ventura de São Roque no ano de 2022, meados de 2023 e constatou que existem problemas graves nos anos iniciais das escolas municipais. A falta de recursos nas áreas da saúde, educação e renda contribui para que o município enfrente uma extrema carência em todos os aspectos sociais.

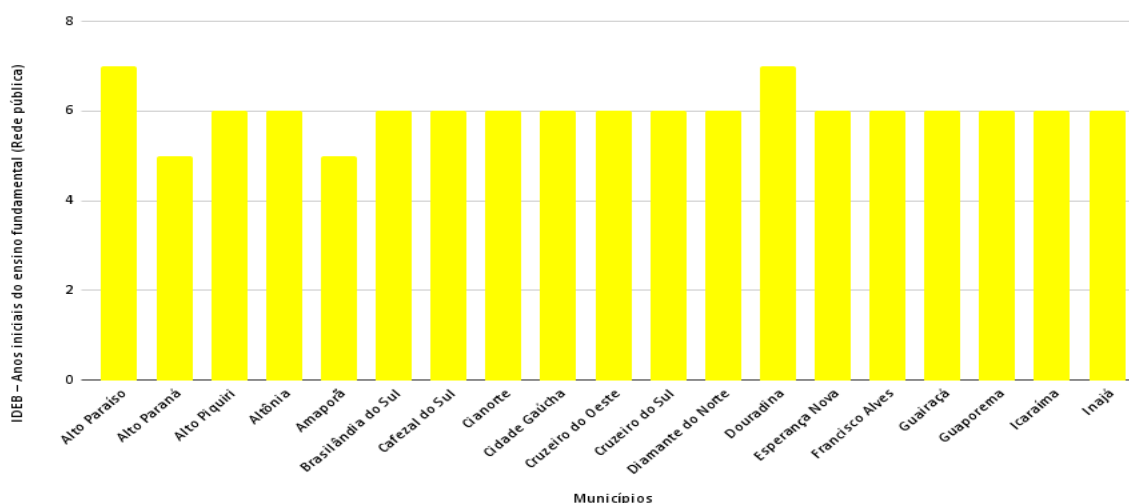
Essa análise evidencia a importância de se considerar as particularidades de cada município ao avaliar os índices de analfabetismo e as necessidades educacionais. Não se pode

simplesmente generalizar a situação de toda a região com base em números agregados. É necessário um olhar mais aprofundado e uma análise contextualizada para compreender as reais demandas e desafios enfrentados por cada município.

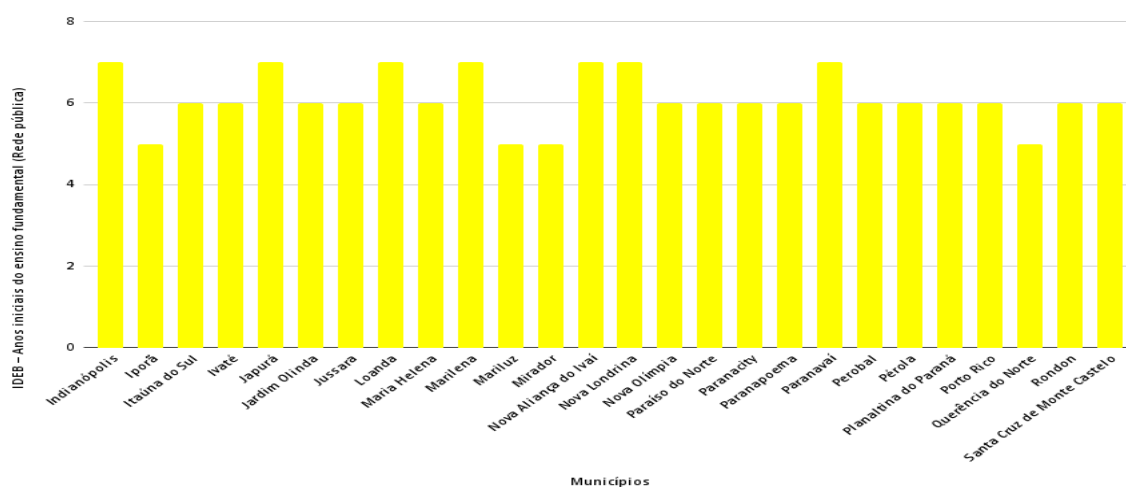
Diante disso, é fundamental que sejam direcionados recursos e políticas públicas específicas para os municípios que apresentam maiores desafios na área da educação, a fim de promover a inclusão e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes da região Centro Sul Paranaense.

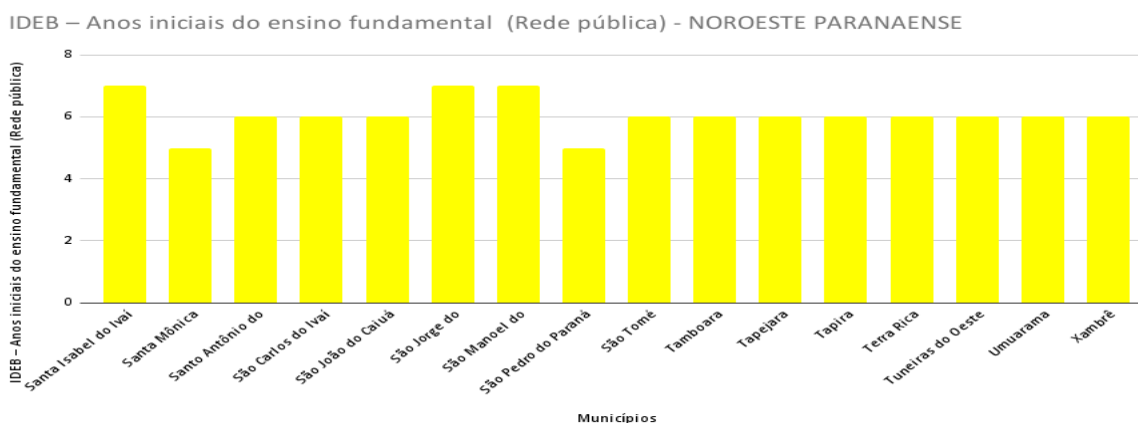
### Gráfico 21: NOROESTE PARANAENSE - Distribuição por Município (IDEB)

IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) - NOROESTE PARANAENSE



IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) - NOROESTE PARANAENSE





Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

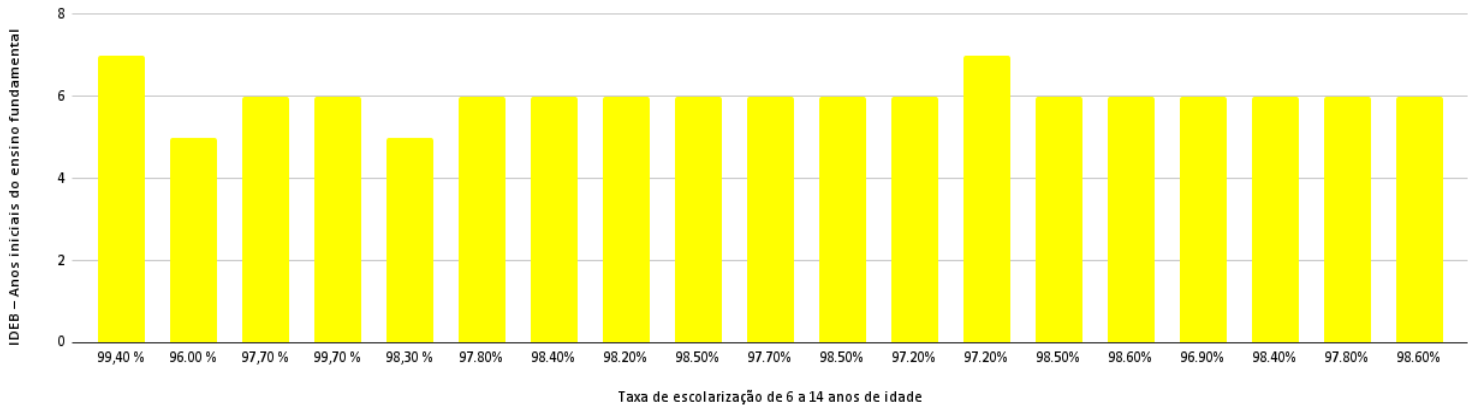
A região Noroeste Paranaense é composta por 61 municípios, abrangendo cerca de 15,3% do território total do estado do Paraná, essa região apresenta uma diversidade de características socioeconômicas e culturais, refletindo a sua extensão territorial e a presença de diferentes atividades econômicas.

A região Noroeste do Paraná abriga várias cidades com um desenvolvimento econômico significativo. No entanto, é importante destacar que a riqueza de uma cidade não se limita apenas ao seu Produto Interno Bruto (PIB), mas também a outros fatores, como a renda *per capita*, a diversificação econômica e a qualidade de vida.

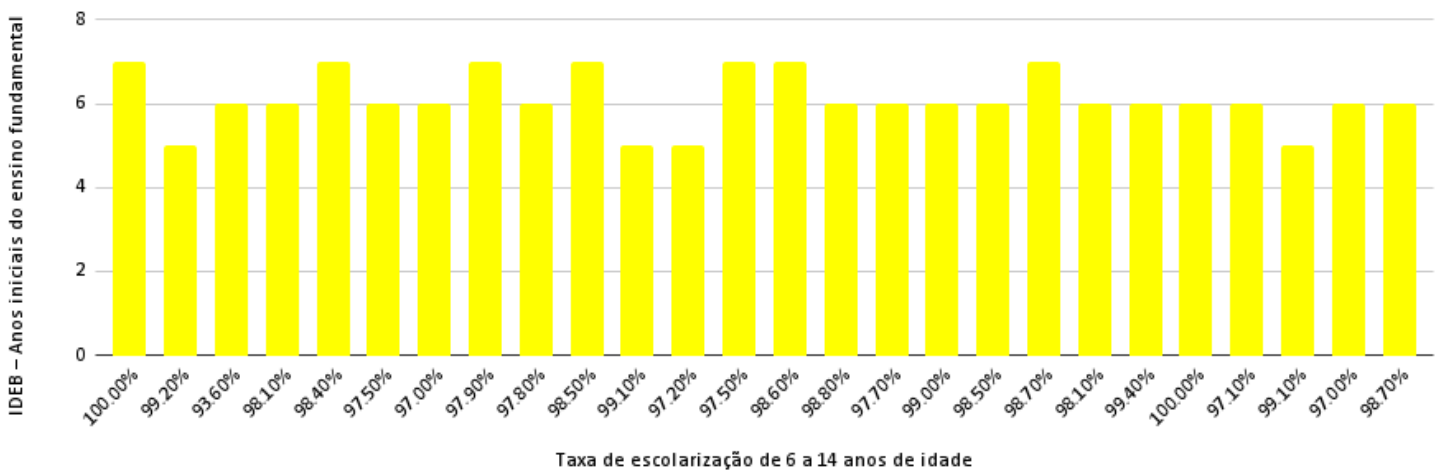
É importante ressaltar que essas são apenas algumas das cidades que se destacam economicamente na região Noroeste do Paraná. Outros municípios também contribuem para o desenvolvimento econômico da região, cada um com suas particularidades e potencialidades. Vejamos abaixo de forma mais detalhada:

**Gráfico 22: NOROESTE PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.**

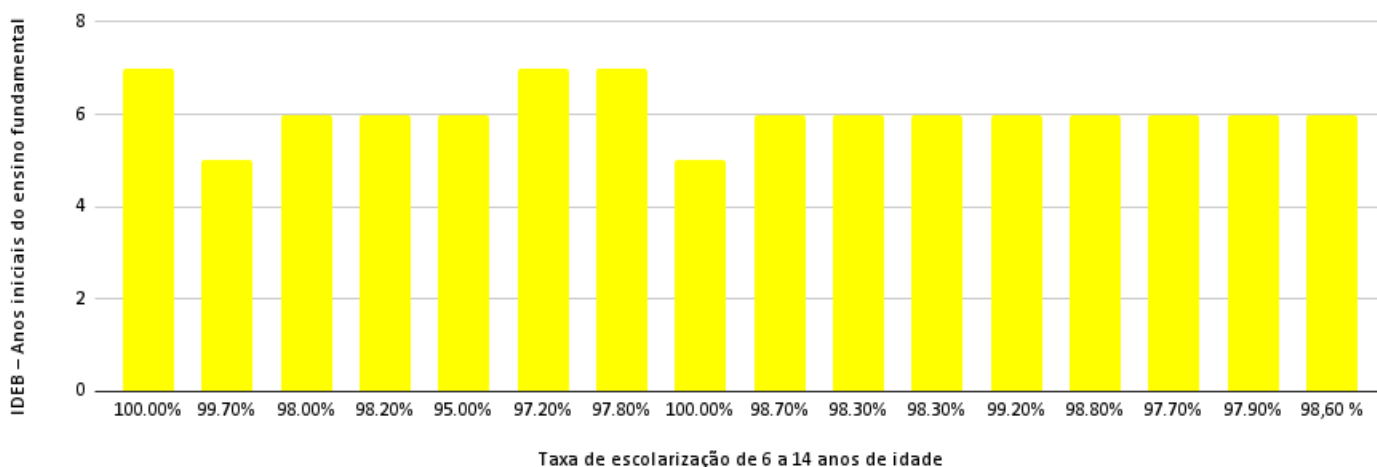
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - NOROESTE PARANAENSE



IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - NOROESTE PARANAENSE



IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - NOROESTE PARANAENSE



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

**Figura 37: NOROESTE PARANAENSE - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS**

Média IDEB - NOROESTE PARANAENSE	Média Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos
6,06 %	98,18 %

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é fundamental para avaliar a qualidade da educação em uma determinada região. Esse indicador considera diversos aspectos, como o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas e a taxa de aprovação escolar. No caso da região Noroeste Paranaense, é importante analisar os resultados do IDEB em conjunto com outros indicadores e informações para obter uma visão mais completa da realidade educacional.

Além do IDEB, é relevante considerar o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) para uma análise mais ampla. Essa abordagem permite compreender a relação entre a qualidade da educação e outros fatores socioeconômicos, como renda, expectativa de vida e acesso a serviços básicos. A partir dessa análise mais abrangente, é possível desenvolver estratégias e políticas públicas que visem a melhoria da qualidade de vida e da educação na região Noroeste do estado do Paraná.

No Noroeste Paranaense, em sua totalidade, a média do IDEB é de 6,06% em um total de 61 municípios. Além disso, a taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos de idade é de 98,18%. Esses números indicam um bom desempenho educacional na região, é importante observar que existem cidades importantes com um alto número de habitantes, o que impacta diretamente em uma análise macro. Essas cidades podem apresentar desafios específicos em relação à qualidade da educação, devido à sua densidade populacional e às demandas socioeconômicas associadas.

**Figura 37: NOROESTE PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO**

Territorialidades	Taxa de analfabetismo - 11 a 14 anos de idade 2010
Altônia (PR)	0,96 %
Alto Paraíso (PR)	0,43 %
Alto Paraná (PR)	1,53 %
Alto Piquiri (PR)	1,01 %
Amaporã (PR)	0,78 %
Brasilândia do Sul (PR)	0,95 %
Cafezal do Sul (PR)	1,41 %
Cianorte (PR)	0,65 %
Cidade Gaúcha (PR)	1,25 %
Cruzeiro do Oeste (PR)	1,55 %
Cruzeiro do Sul (PR)	2,03 %
Diamante do Norte (PR)	2,49 %
Esperança Nova (PR)	0,78 %
Douradina (PR)	1,51 %
Francisco Alves (PR)	1,42 %
Guairaçá (PR)	1,36 %
Guaporema (PR)	0,58 %
Icaraíma (PR)	1,67 %
Inajá (PR)	2,62 %
Indianópolis (PR)	0,36 %
Iporã (PR)	1,09 %
Itaúna do Sul (PR)	2,29 %
Ivaté (PR)	1,67 %
Japurá (PR)	0,59 %
Jardim Olinda (PR)	1,79 %
Jussara (PR)	0,94%
Loanda (PR)	1,51 %
Maria Helena (PR)	1,71 %
Marilena (PR)	0,97 %
Mariluz (PR)	1,53 %
Mirador (PR)	1,89 %
Nova Aliança do Ivaí (PR)	2,78 %
Nova Londrina (PR)	0,97 %
Nova Olímpia (PR)<	0,93 %
Paraíso do Norte (PR)	0,78 %
Paranacity (PR)	1,08 %
Paranapoema (PR)	3,30 %
Paranavaí (PR)	1,31 %
Perobal (PR)	1,10 %
Pérola (PR)	0,34 %
Planaltina do Paraná (PR)	1,08 %
Porto Rico (PR)	2,00 %
Querência do Norte (PR)	1,31 %
Rondon (PR)	1,47 %
Santa Cruz de Monte Castelo (PR)	1,14 %
Santa Isabel do Ivaí (PR)	2,11 %

Santa Mônica (PR)	1,74 %
Santo Antônio do Caiuá (PR)	2,38 %
São Carlos do Ivaí (PR)	0,23 %
São João do Caiuá (PR)	2,61 %
São Jorge do Patrocínio (PR)	0,27 %
São Manoel do Paraná (PR)	0,67 %
São Pedro do Paraná (PR)	
São Tomé (PR)	1,81 %
Tamboara (PR)	0,33 %
Tapejara (PR)	1,03 %
Tapira (PR)	1,86 %
Terra Rica (PR)	1,82 %
Tuneiras do Oeste (PR)	1,15 %
Umuarama (PR)	0,95 %
Xambê (PR)	0,82 %

Fonte: PNUD (2022) adaptado pela autora.

**Figura 38: NOROESTE PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade**

<b>Média Geral: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade</b>
1,34 %

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A taxa de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos na região Noroeste do Paraná apresenta uma média de 1,34% em 60 municípios analisados, excluindo o município de São Pedro do Paraná, que não possui dados disponíveis para amostra.

Destacam-se os municípios da região com maiores índices de analfabetismo, como Cruzeiro do Sul, com 2,03%, Diamante do Norte, com 2,49%, Inajá, com 2,62% e Itaúna do Sul, com 2,29%, esse último foi um dos municípios acompanhado pela pesquisadora deste estudo no ano de 2022 e que na ocasião, apresentava um alto índice de defasagem pedagógica nos anos iniciais da rede pública municipal, afetando crianças dos terceiros, quartos e quintos anos.

Pode-se facilmente inferir que, em 2024, a defasagem pedagógica se estenderá para os anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, essa constatação óbvia, ressalta a importância e urgência de uma mudança na prática pedagógica.

Itaúna do Sul, uma cidade de pequeno porte, depende principalmente da agricultura local e não possui grandes fontes de investimento, sua população, em maioria, necessita de assistência social que abrange todas as necessidades humanas.

Neste contexto, nos deparamos com mais uma cidade que, em uma análise macro, apresenta um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6, o que é considerado excelente, no entanto, ao observarmos a realidade das escolas no Paraná, percebemos que essa não é a situação vivenciada. Mais uma vez, esta pesquisa, baseada em dados analisados, experiência e acompanhamento educacional realizado pela autora no local, e embasada em diretrizes sociais, legislações nacionais e internacionais já mencionadas na tese, demonstra que, embora o Paraná possua altos índices de IDEB, IDH e IDHM, que se destacam nacional e internacionalmente, a realidade de cada território não corresponde a essa excelência. Ainda há muito a ser feito para que o estado cumpra as promessas fantásticas divulgadas pela mídia. Temos um território rico no Paraná, mas apenas para os mais privilegiados.

Prosseguindo com a análise dos maiores índices de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos, destacam-se Nova Aliança do Ivaí, com 2,78%, Paranapoema, com 3,30%, Santa Isabel do Ivaí, com 2,11%, Santo Antônio do Caiuá, com 2,38%, e São João do Caiuá, com 2,61%. Os municípios de Santo Antônio do Caiuá e São João do Caiuá seguem a mesma perspectiva apresentada pela autora em relação ao município de Itaúna do Sul, uma vez que todos eles foram acompanhados *in loco* pela pesquisadora no ano de 2022.

Por outro lado, temos os municípios de Tamboara, com uma taxa mínima de analfabetismo de 0,33%, Tapira, com 1,86%, Santa Mônica, com 1,74%, São Carlos do Ivaí, com 0,23%, e Nova Olímpia, com 0,93%. A autora destaca a importância desses municípios, pois também prestou assessoria pedagógica a eles nos anos de 2022 e 2023, com exceção de Nova Olímpia e São Carlos do Ivaí, nos quais o período foi mais longo, de 2018 a 2021.

Apresento essa informação com o intuito de destacar um relato especial e importante, pois, mesmo com taxas de analfabetismo baixas, os problemas enfrentados pelos municípios seguem a mesma sistemática discutida anteriormente em relação a Itaúna do Sul. As condições de vida, educação e renda são semelhantes. É curioso observar que o cenário educacional também é semelhante: maioria da população urbana é composta por servidores concursados, principalmente professores, que possuem duas cargas horárias, totalizando 40 horas semanais,

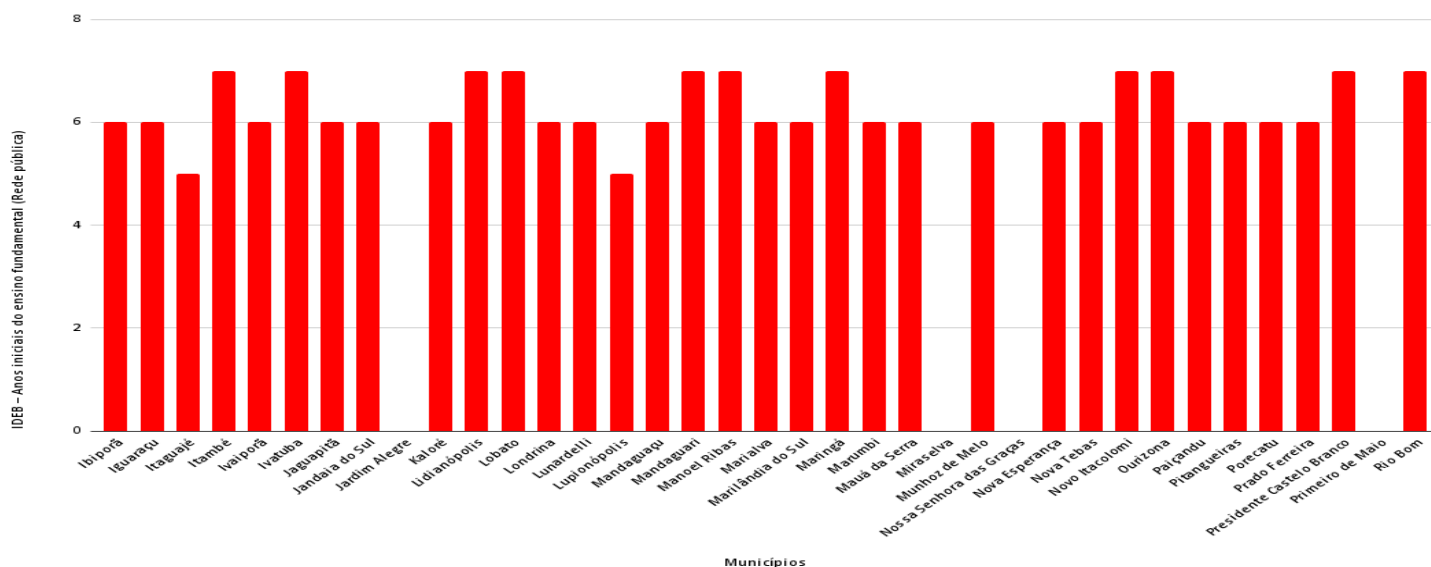
na rede municipal local, além disso, é comum que esses profissionais atuem em municípios vizinhos.

De maneira geral, nos municípios que a autora destaca, é comum a prática de adquirir material didático para possibilitar a formação docente sem custos adicionais ao longo do ano. No entanto, a autora constata que, em todos os municípios mencionados, o currículo e a forma de atuação são predominantemente baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Não se considera a área de conhecimento e não há nenhuma ação pedagógica que seja mais humanizada.

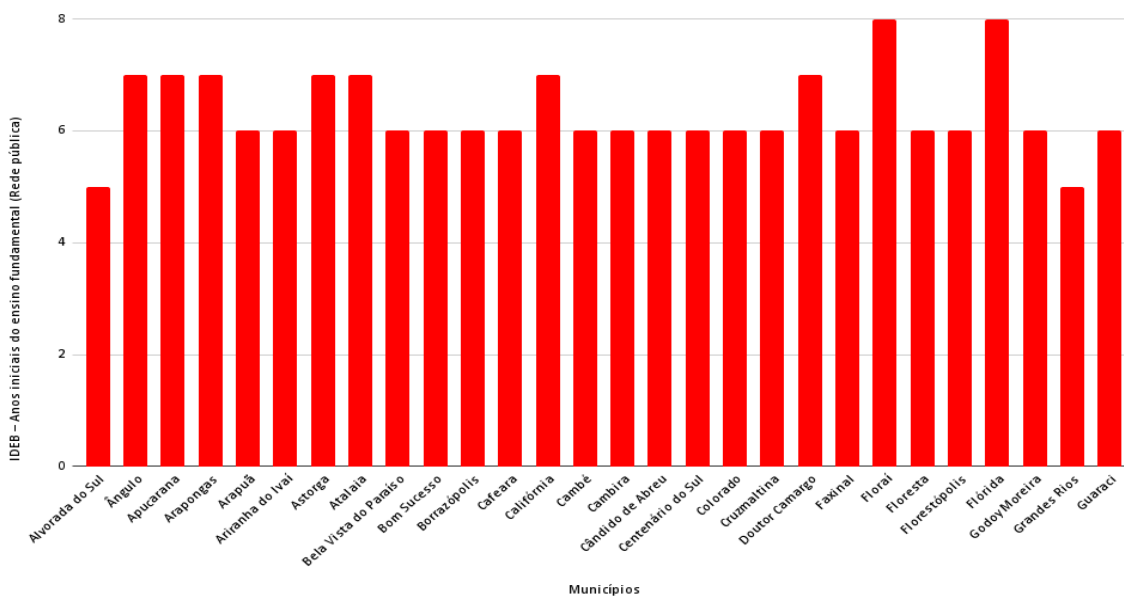
O que se observa são cadernos repletos de *xerox* colados e materiais apostilados em branco, pois os alunos não conseguem acompanhar a alta dificuldade apresentada na estrutura pedagógica apostilada, e os professores não sabem como lidar com essa situação. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz o aluno como protagonista e a proposta de planejamento e pesquisa das aulas, como mencionado anteriormente, não são conhecidas pela comunidade educacional.

### Gráfico 23: NORTE CENTRAL PARANAENSE - Distribuição por Município (IDEB)

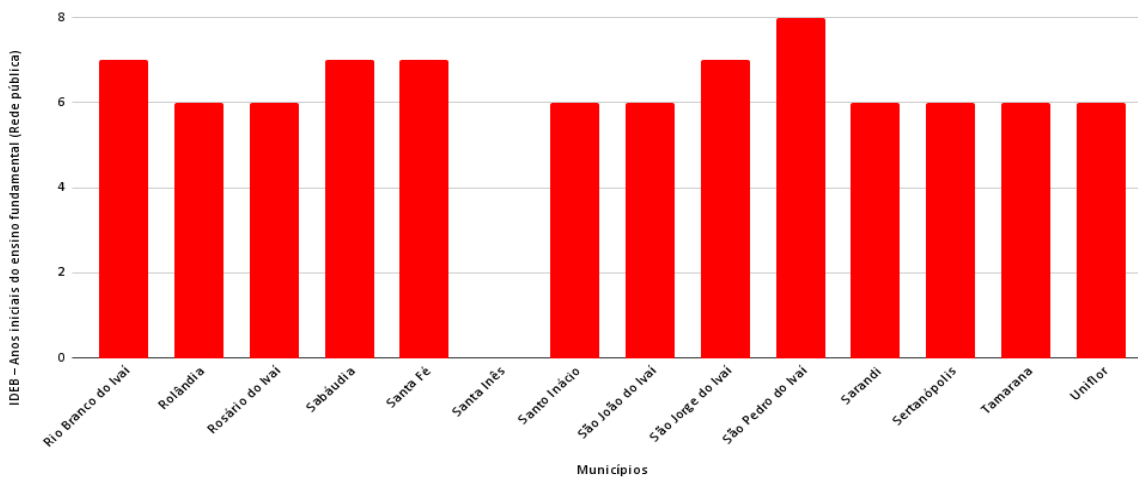
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) - NORTE CENTRAL PARANAENSE



IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) - NORTE CENTRAL PARANAENSE



IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) - NORTE CENTRAL PARANAENSE



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

O Norte Central Paranaense é uma região localizada no estado do Paraná, no Brasil. Composta por 79 municípios, essa região abrange uma área territorial de aproximadamente 19,8% do estado.

Essa região se destaca por sua extensa área territorial, que engloba tanto áreas urbanas quanto rurais. As cidades presentes nessa região são caracterizadas por sua diversidade econômica e cultural, abrangendo desde grandes centros urbanos até pequenos municípios.

No aspecto econômico, o Norte Central Paranaense possui uma economia bastante diversificada. A agricultura é uma das principais atividades econômicas da região, com

destaque para a produção de grãos, como soja, milho e trigo, além da pecuária; a região é conhecida por sua produção de aves e suínos.

Além da agricultura, a região também possui um setor industrial desenvolvido, com destaque para a indústria alimentícia, metalúrgica, têxtil e de móveis. Essas indústrias contribuem para a geração de empregos e o desenvolvimento econômico da região.

No aspecto social e cultural, o Norte Central Paranaense apresenta uma rica diversidade cultural, influenciada pelas diferentes etnias presentes na região, como descendentes de italianos, alemães, poloneses, japoneses, entre outros. Essa diversidade cultural se reflete nas tradições, festas populares, culinária e artesanato da região.

É uma região que conta com uma infraestrutura de serviços públicos, como saúde, educação e transporte, que busca atender às necessidades da população local, mas como todas as outras também enfrenta dificuldades para o acesso dos mais vulneráveis.

No entanto, apesar de suas potencialidades, a região também enfrenta desafios, como a necessidade de investimentos em infraestrutura, melhoria na qualidade da educação e saúde, além da busca por alternativas sustentáveis para o desenvolvimento econômico.

O Norte Central Paranaense é uma região com uma diversidade econômica e cultural significativa. Com sua extensa área territorial e potencialidades em diversos setores, essa região desempenha um papel importante no desenvolvimento do estado do Paraná.

**Tabela 39: Norte Central PARANAENSE - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS**

Média IDEB -Norte Central PARANAENSE	Média Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos
6,32 %	98,01%

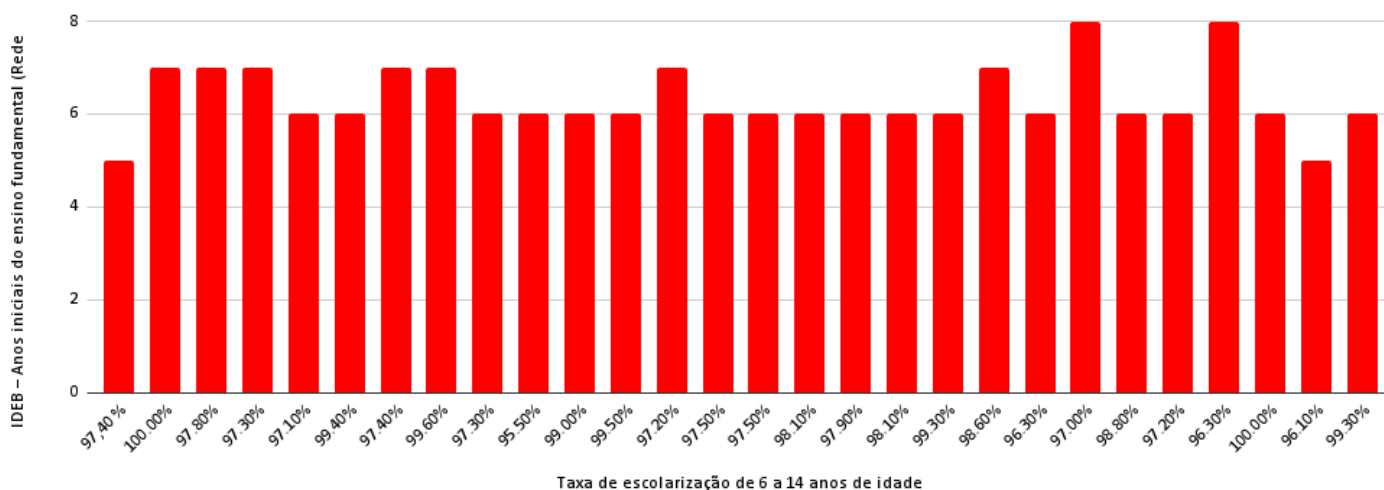
Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é fundamental para avaliar a qualidade da educação em uma determinada região. A região Norte Central tem uma média de 6,32 %, contabilizando 74 municípios, sendo que do seu total de 79, os municípios de Jardim Alegre, Miraselva, Primeiro de Maio, Nossa Senhora das Graças e Santa Inês, não dispunham de dados oficiais da fonte oficial pesquisada.

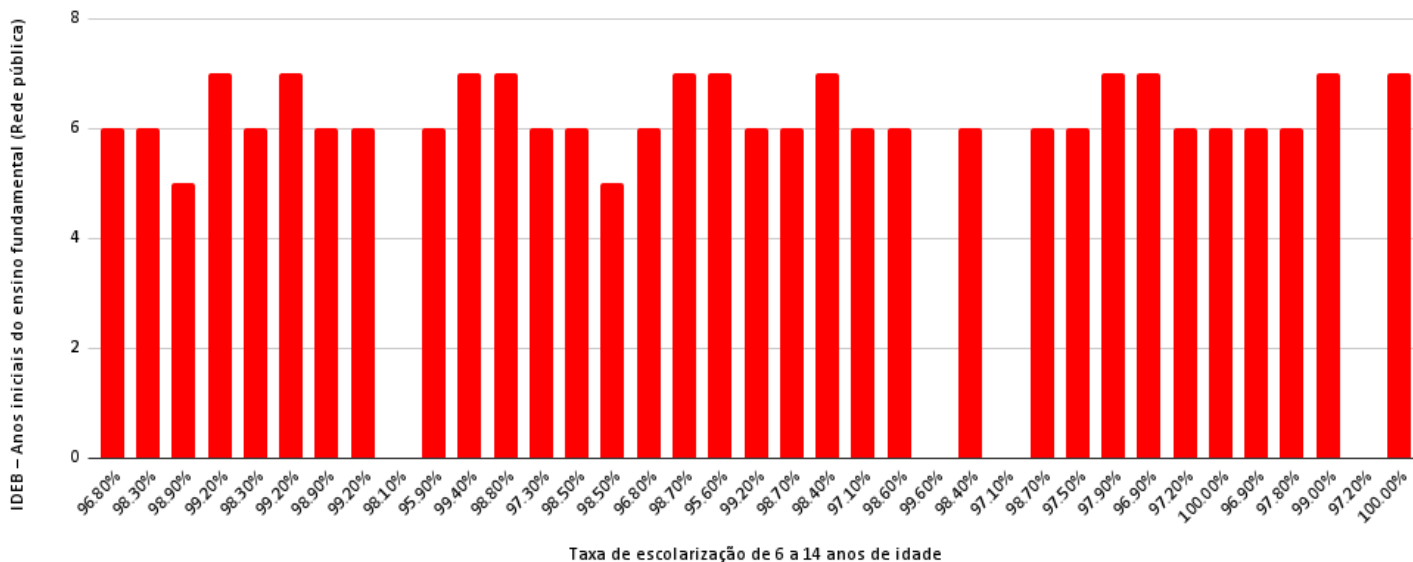
Por sua vez, a média de escolarização de 6 a 14 anos no Norte Central é de 98,01%, contabilizando dados dos 79 municípios pertencentes, como podemos observar a seguir:

**Gráfico 24: NORTE CENTRAL PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.**

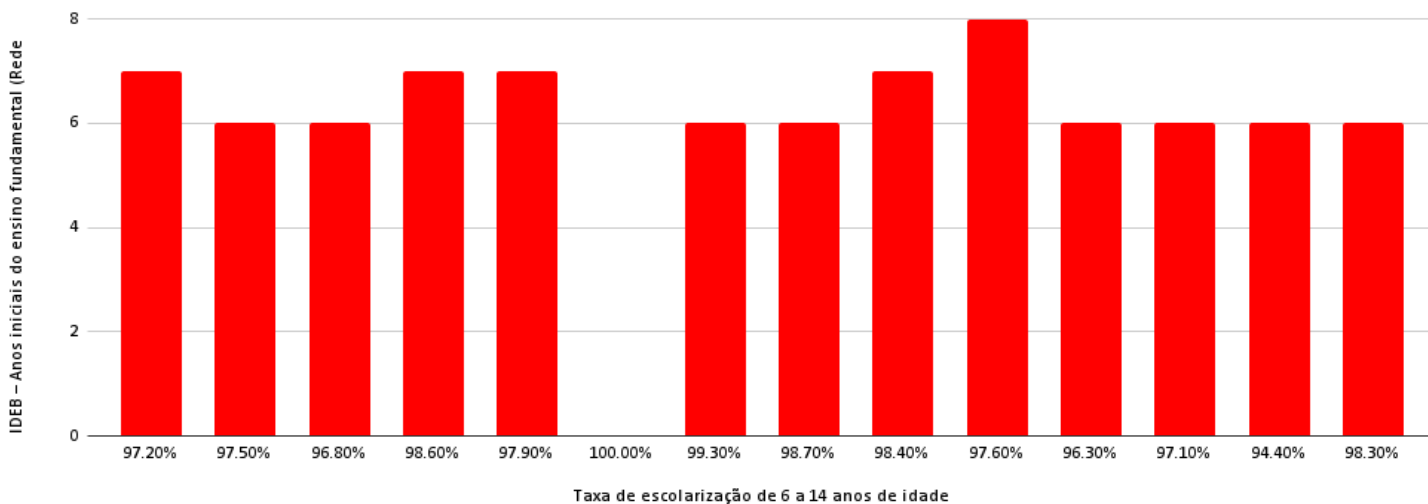
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - NORTE CENTRAL PARANAENSE



IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - NORTE CENTRAL PARANAENSE



IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - NORTE CENTRAL PARANAENSE



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

**Figura 40: NORTE CENTRAL PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO**

Territorialidades	Taxa de analfabetismo - 11 a 14 anos de idade 2010
Alvorada do Sul (PR)	1.38 %
Ângulo (PR)	0.53 %
Apucarana (PR)	0.91 %
Arapongas (PR)	0.69 %
Arapuã (PR)	1.06 %
Ariranha do Ivaí (PR)	1.30 %
Astorga (PR)	0.94 %
Atalaia (PR)	0.77 %
Bela Vista do Paraíso (PR)	1.44 %
Bom Sucesso (PR)	0.78 %
Borrazópolis (PR)	0.59 %
Cafeara (PR)	1.12 %
Califórnia (PR)	0.94 %
Cambé (PR)	0.75 %
Cambira (PR)	2.66 %
Cândido de Abreu (PR)	1.41 %
Centenário do Sul (PR)	2.58 %
Colorado (PR)	1.23 %
Cruzmaltina (PR)	
Doutor Camargo (PR)	0.87 %
Faxinal (PR)	1.86 %

Floraí (PR)	0.69 %
Floresta (PR)	0.55 %
Florestópolis (PR)	1.49 %
Flórida (PR)	1.78 %
Godoy Moreira (PR)	2.60 %
Grandes Rios (PR)	0.77 %
Guaraci (PR)	0.53 %
Ibiporã (PR)	1.12 %
Iguaraçu (PR)	0.74 %
Itaguajé (PR)	3.49 %
Itambé (PR)	0.58 %
Ivaiporã (PR)	1.50 %
Ivatuba (PR)	0.88 %
Jaguapitã (PR)	0.96 %
Jandaia do Sul (PR)	1.36 %
Jardim Alegre (PR)	1.18 %
Kaloré (PR)	2.65 %
Lidianópolis (PR)	2.56 %
Lobato (PR)	0.99 %
Londrina (PR)	0.99 %
Lunardelli (PR)	1.31 %
Lupionópolis (PR)	1.55 %
Mandaguaçu (PR)	1.27 %
Mandaguari (PR)	0.71 %
Manoel Ribas (PR)	2.02 %
Marialva (PR)	0.79 %
Marilândia do Sul (PR)	0.32 %
Maringá (PR)	0.77 %
Marumbi (PR)	2.52 %
Mauá da Serra (PR)	1.54 %
Miraselva (PR)	
Munhoz de Melo (PR)	0.40 %
Nossa Senhora das Graças (PR)	1.79 %
Nova Esperança (PR)	0.98 %
Nova Tebas (PR)	2.07 %
Novo Itacolomi (PR)	2.19 %
Ourizona (PR)	1,00 %
Paiçandu (PR)	1.16 %
Pitangueiras (PR)	0.93 %
Porecatu (PR)	1.17 %
Prado Ferreira (PR)	2.02 %
Presidente Castelo Branco (PR)	2.02 %

Primeiro de Maio (PR)	1.08 %
Rio Bom (PR)	0.95 %
Rio Branco do Ivaí (PR)	1.15 %
Rolândia (PR)	0.72 %
Rosário do Ivaí (PR)	1.39 %
Sabáudia (PR)	0.73 %
Santa Fé (PR)	0.78 %
Santo Inacio	0,60 %
Santa Inês (PR)	
São João do Ivaí (PR)	1.22 %
São Jorge do Ivaí (PR)	1.21 %
São Pedro do Ivaí (PR)	0.59 %
Sarandi (PR)	1.26 %
Sertanópolis (PR)	1.08 %
Tamarana (PR)	3.57 %
Uniflor (PR)	3.24 %

Fonte: PNUD (2022) adaptado pela autora.

**Figura 41: NORTE CENTRAL PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade**

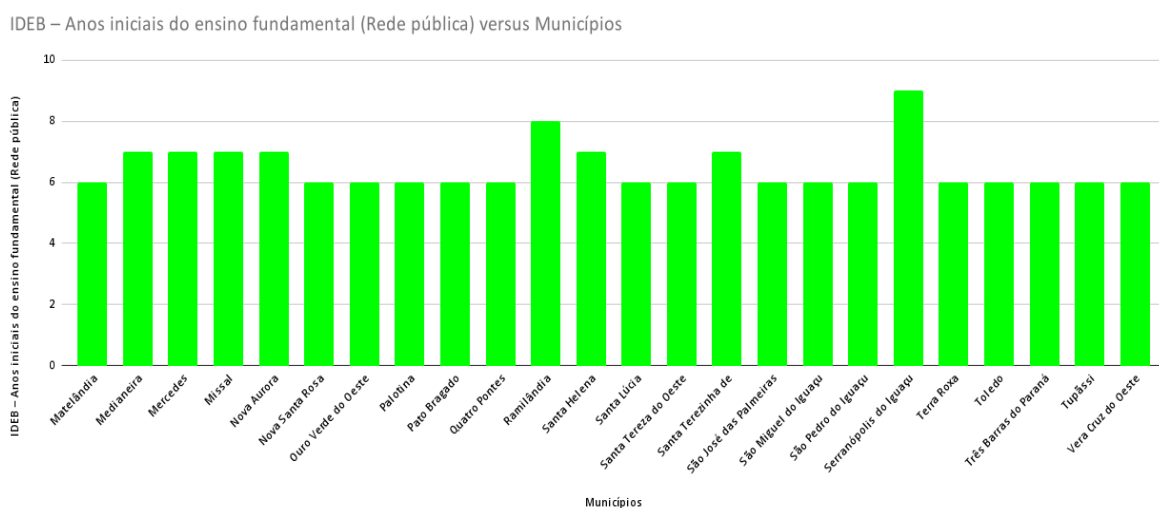
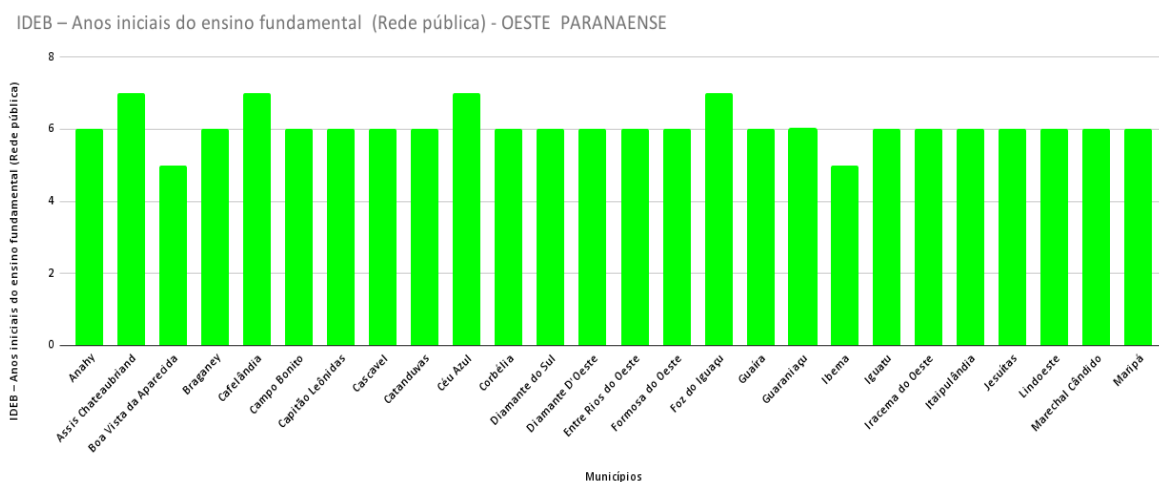
<b>Média Geral: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade</b>
1,31%

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A taxa de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos na região Norte Central do Paraná apresenta uma média de 1,31% em 76 municípios analisados, excluindo os municípios de Cruzmaltina, Miraselva e Santo Inácio, sobre os quais não há dados disponíveis para amostra.

Assim como nas outras mesorregiões abordadas na referida tese, a região Norte Central também enfrenta desafios nos índices educacionais, apesar de possuir um bom Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) que indica uma boa qualidade de vida, renda e educação para os habitantes da região. No entanto, na realidade, as cidades também enfrentam dificuldades em seus contextos sociais para fornecer o mínimo necessário para a população menos favorecida nos três principais setores que o IDH se propõe a medir.

## Gráfico 25: OESTE PARANAENSE - Distribuição por Município (IDEB)



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A mesorregião Oeste Paranaense abrange 50 municípios, representando 12,5% do território do estado. Essa região se destaca pela sua relevância econômica, especialmente na agropecuária. As cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo desempenham um papel crucial no desenvolvimento econômico das microrregiões que compõem o Oeste Paranaense.

A agropecuária é o setor econômico predominante na região, e a agroindústria tem se destacado como uma forma de agregar valor aos produtos agrícolas. Isso impulsiona o crescimento do setor industrial e do comércio na região, contribuindo para a economia do estado como um todo.

A estrutura fundiária da região é caracterizada por propriedades agrícolas de pequeno e médio porte, especialmente nos municípios menores. Essa configuração tem sido mantida desde a ocupação e colonização da região, promovendo a participação e a coletividade nas atividades econômicas locais.

A mesorregião Oeste Paranaense reflete uma parte da realidade nacional, com transformações em diversos aspectos naturais, sociais e econômicos. Apresenta indicadores sociais e econômicos elevados em comparação com outras mesorregiões do estado, evidenciando seu potencial de desenvolvimento e sua importância para a economia paranaense.

**Figura 42: OESTE PARANAENSE - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS**

Média IDEB - OESTE PARANAENSE	Média Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos
6,26%	<b>98,29%</b>

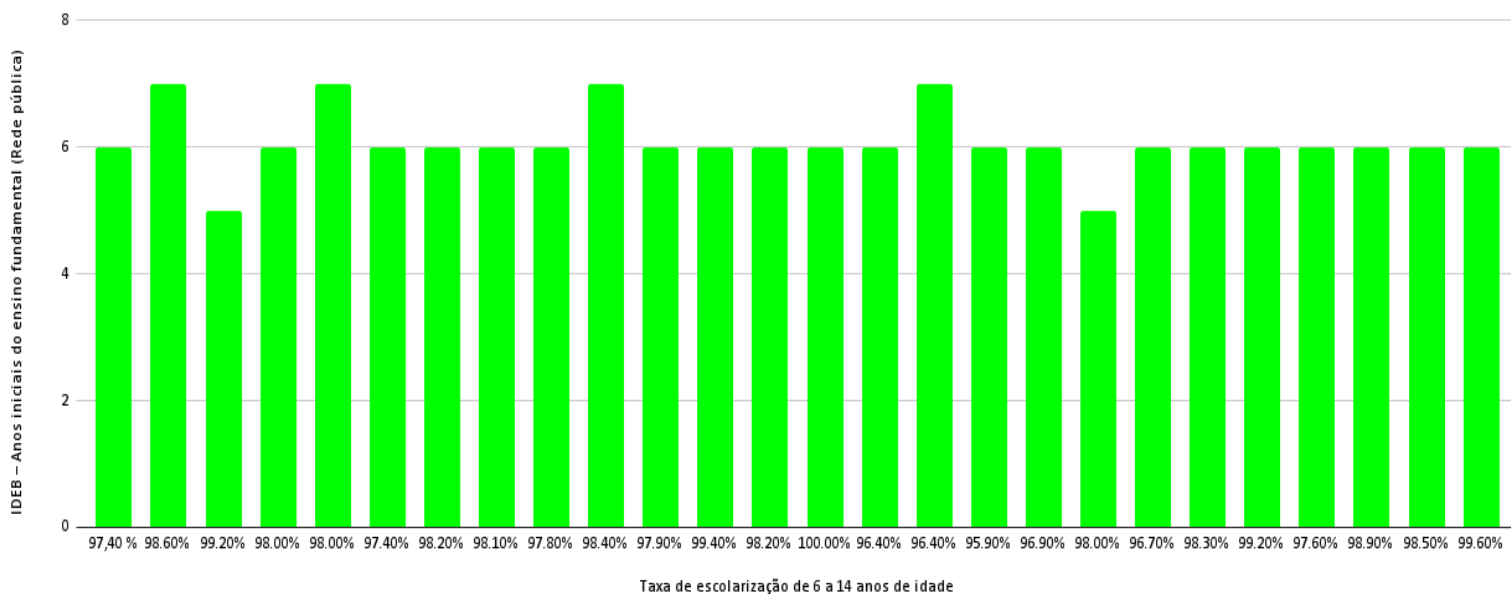
Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desempenha um papel fundamental na avaliação da qualidade da educação em uma determinada região. No caso do Oeste paranaense, a taxa de escolarização é de 98,29%, com um IDEB de 6,26% nos 50 municípios analisados, é importante ressaltar que todos os municípios da região Oeste do Estado possuem dados registrados, não havendo nenhum município com informações em aberto.

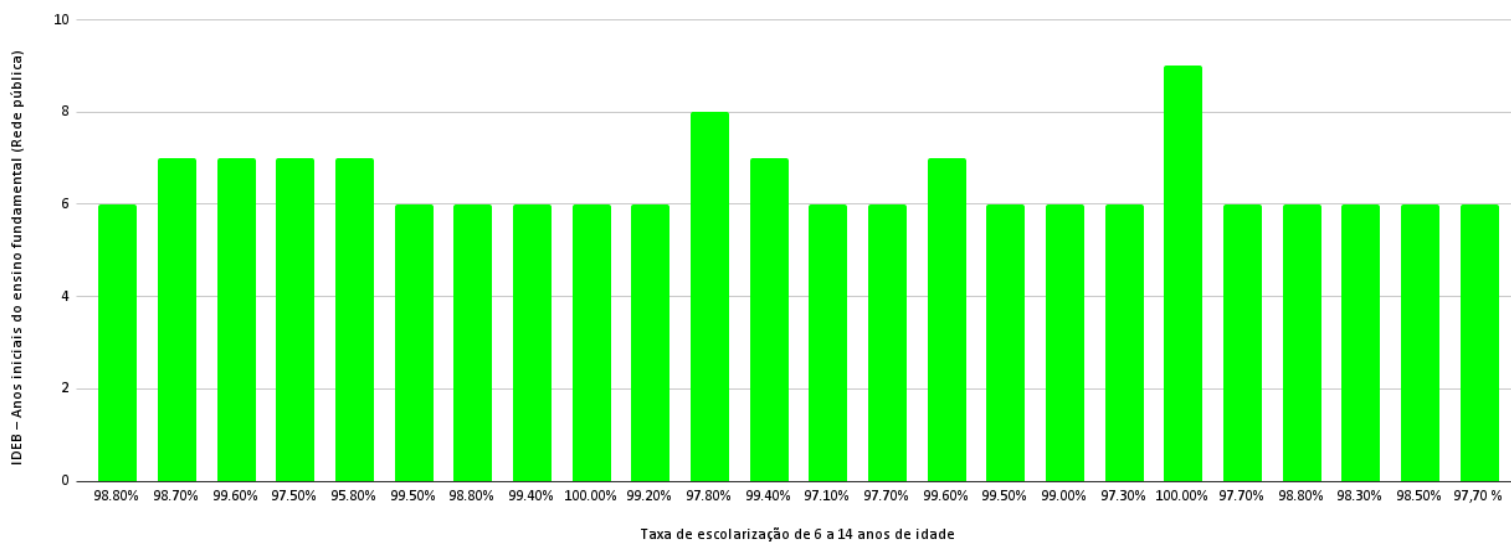
Destaca-se, no Oeste paranaense, a cidade de Serranópolis, que possui o maior IDEB do Estado, com um índice de 9, e uma taxa de escolarização média de 100% para a faixa etária de 6 a 14 anos. A nível de curiosidade, Serranópolis possui uma população média de 5200 habitantes e é um município jovem. Após a mobilização dos moradores, foi criada a Comissão de Emancipação, que teve sua primeira reunião registrada em livro de atas no dia 7 de dezembro de 1993, com a presença do prefeito de Medianeira, Antonio Luiz Baú.

**Gráfico 26: OESTE PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.**

IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - OESTE PARANAENSE



IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - OESTE PARANAENSE



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

**Figura 43: OESTE PARANAENSE - TAXA de ANALFABETISMO**

Territorialidades	Taxa de analfabetismo - 11 a 14 anos de idade 2010
Anahy (PR)	0,93 %

Assis Chateaubriand (PR)	0,99 %
Boa Vista da Aparecida (PR)	1,54 %
Braganey (PR)	0,98 %
Cafelândia (PR)	0,68 %
Campo Bonito (PR)	1,38 %
Capitão Leônidas Marques (PR)	0,97 %
Cascavel (PR)	0,78 %
Catanduvas (PR)	1,52 %
Céu Azul (PR)	0,27 %
Corbélia (PR)	1,31 %
Diamante D'Oeste (PR)	2,43 %
Diamante do Sul (PR)	1,10 %
Entre Rios do Oeste (PR)	1,18 %
Formosa do Oeste (PR)	1,60 %
Foz do Iguaçu (PR)	1,05 %
Guaira (PR)	1,69 %
Guaraniaçu (PR)	1,85 %
Ibema (PR)	1,20 %
Iguatu (PR)	1,72 %
Iracema do Oeste (PR)	0,65 %
Itaipulândia (PR)	1,24 %
Jesuítas (PR)	0,73 %
Lindoeste (PR)	1,17 %
Marechal Cândido Rondon (PR)	1,45 %
Maripá (PR)	0,63 %
Matelândia (PR)	0,95 %
Medianeira (PR)	0,71 %
Mercedes (PR)	0,85 %
Missal (PR)	1,49 %
Nova Aurora (PR)	0,96 %
Nova Santa Rosa (PR)	0,22 %
Ouro Verde do Oeste (PR)	0,25 %
Palotina (PR)	0,95 %
Pato Bragado (PR)	1,27 %
Quatro Pontes (PR)	
Ramilândia (PR)	1,60 %
Santa Helena (PR)	0,85 %
Santa Lúcia (PR)	1,82 %
Santa Tereza do Oeste (PR)	0,96 %
Santa Terezinha de Itaipu (PR)	1,06 %
São José das Palmeiras (PR)	1,44 %
São Miguel do Iguaçu (PR)	1,22 %
São Pedro do Iguaçu (PR)	1,65 %

Serranópolis do Iguaçu (PR)	0,68 %
Terra Roxa (PR)	1,67 %
Toledo (PR)	0,96 %
Três Barras do Paraná (PR)	0,94 %
Tupãssi (PR)	1,55 %
Vera Cruz do Oeste (PR)	2,12 %

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

#### **Figura 44: OESTE PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade**

<b>Média Geral: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade</b>
1,17 %

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A taxa de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos na região Oeste paranaense apresenta uma média de 1,17% em municípios analisados, excluindo o município de Quatro Pontes, que não possui dados disponíveis para amostra.

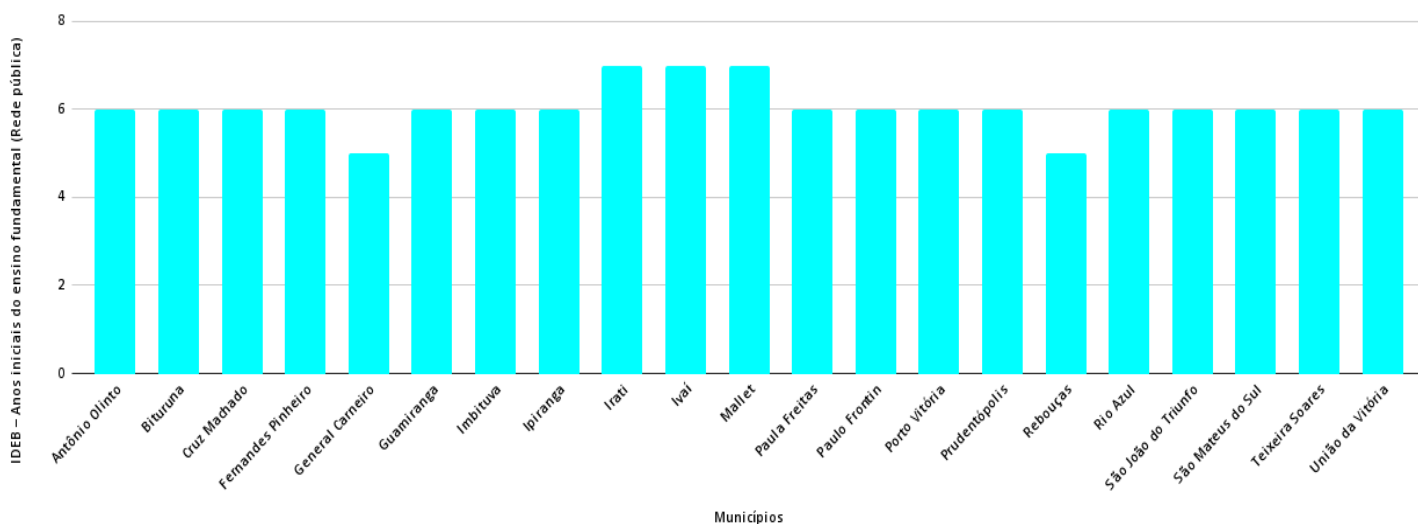
Para uma região com um baixo índice de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos, os municípios analisados demonstram um bom desempenho na alfabetização nessa faixa etária. No entanto, é importante ressaltar que a falta de dados disponíveis para o município de Quatro Pontes impede uma análise mais completa da situação educacional nessa localidade. A ausência de informações pode indicar a necessidade de melhorias na coleta e registro de dados educacionais, a fim de garantir uma avaliação mais precisa e abrangente do analfabetismo nessa faixa etária.

Apesar disso, os dados disponíveis revelam um cenário positivo na região Oeste paranaense. A taxa de analfabetismo abaixo de 2% indica que a maioria das crianças e adolescentes nessa faixa etária possui habilidade educacionais, seja defasada ou não.

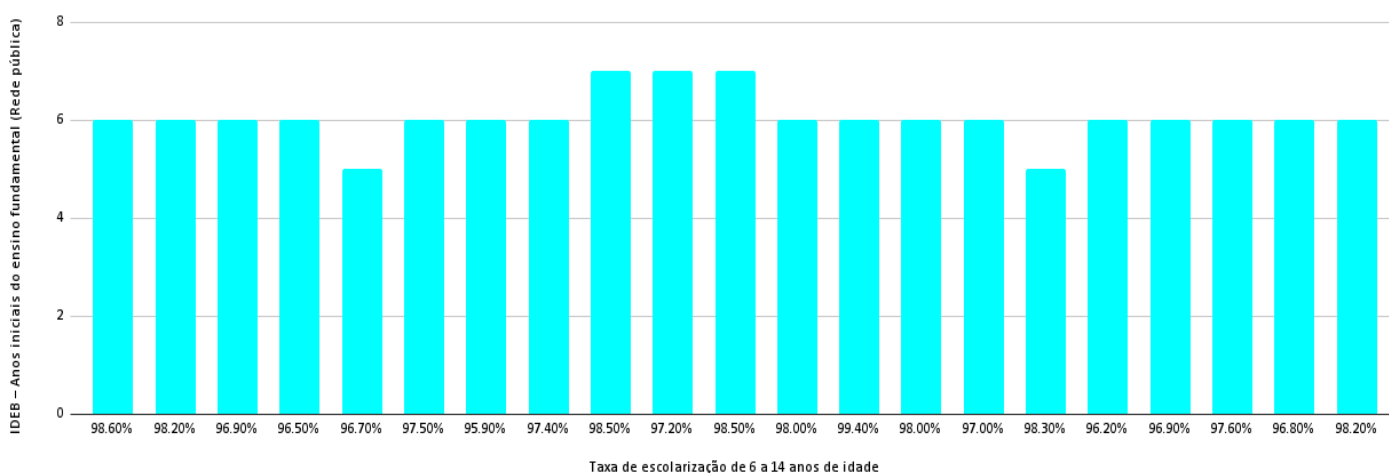
Esses resultados podem ser atribuídos a diversos fatores, já mencionados anteriormente. Contudo, é necessário estar atento às possíveis desigualdades existentes entre os municípios da região Oeste paranaense. É possível que alguns municípios apresentem taxas de analfabetismo mais elevadas, como Vera Cruz do Oeste com 2,12 % e Diamante do Oeste com 2,43 % o que evidencia a importância de políticas públicas que promovam a equidade educacional.

## Gráfico 27: SUDESTE PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.

IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) - SUDESTE PARANAENSE



IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) X Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade - SUDESTE PARANAENSE



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A mesorregião Sudeste paranaense, composta por 21 municípios e abrangendo aproximadamente 5,3% do território, destaca-se por sua relevância econômica, especialmente no setor agropecuário. A região urbana apresenta uma população relativamente pequena, enquanto a área rural depende principalmente da agricultura. No entanto, essa agricultura não conta com grandes empresas, capitais ou renda, sendo mais voltada para o comércio local. Vale ressaltar que a região possui uma grande influência ucraniana, com importantes colônias de

imigrantes em Prudentópolis. Esse processo de acolhimento tem impacto na renda, qualidade de vida e educação da região. Por outro lado, é interessante observar que a educação acaba sendo bilingue nessa região, uma vez que as tradições ucranianas são levadas a sério pela sociedade local.

**Figura 45: SUDESTE PARANAENSE - MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS**

Média IDEB - SUDESTE PARANAENSE	Média Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos
6,04 %	97,54 %

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

Como exposto anteriormente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é fundamental para avaliar a qualidade da educação em uma determinada região. Como exposto acima, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos, segundo dados do IBGE (2010), é 97,54%, em média, do total dos 21 municípios pertencentes a região sudeste paranaense, o IDEB é de 6,04 % (média global), do território analisado.

O censo teve como objetivo analisar o desempenho e as características da produtividade da economia, da qualidade de vida e bem como fatores educacionais do estado do Paraná ao longo das últimas duas décadas, de maneira que ao realizar essa análise, foram identificados pontos relevantes, que devem ser considerados para a implementação de ações visando a melhoria dos padrões atuais.

Considerando essas informações, é possível inferir que a região sudeste paranaense apresenta um bom índice de escolarização, indicando que a maioria das crianças nessa faixa etária está matriculada nas escolas, o que pode ser confirmado pelo IDEB médio de 6,04% que sugere que a educação está em um excelente patamar. Porém, assim como nas demais regiões aqui apresentadas, pode-se inferir que esses são dados estatísticos muito peculiares e que, mais uma vez, a autora infere sobre a importância, da análise e estudos locais sobre tais índices. Para não se correr o risco de cair em uma perspectiva de excelência mentirosa, diante das fragilidades anteriormente aqui mencionadas.

Diante disso, é fundamental que sejam implementadas ações que visem aprimorar os padrões educacionais e sociais na região, investimentos em infraestrutura olhando para as margens do IDH, IDHM, escola, qualidade de vida e renda.

Além disso, é importante considerar a relação entre a educação e o desenvolvimento econômico, um sistema educacional eficiente e de qualidade é essencial para formar uma mão de obra qualificada, capaz de impulsionar o crescimento econômico da região. Portanto, a melhoria da educação na região sudeste paranaense, e todas as outras aqui mencionadas, irá beneficiar não apenas os indivíduos, mas também contribuir para o desenvolvimento socioeconômico tanto do estado quanto do país. Essas medidas devem ser pautadas em investimentos adequados e políticas eficientes para garantir um futuro promissor para as crianças e jovens da região.

**Figura 46: SUDESTE PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO**

<b>Territorialidades</b>	<b>Taxa de analfabetismo - 11 a 14 anos de idade 2010</b>
Antônio Olinto (PR)	0,53 %
Bituruna (PR)	0,79 %
Cruz Machado (PR)	0,97 %
Fernandes Pinheiro (PR)	0,79 %
General Carneiro (PR)	1,56 %
Guamiranga (PR)	0,93 %
Imbituva (PR)	0,95 %
Ipiranga (PR)	1,45 %
Ivaí (PR)	1,72 %
Irati (PR)	0,89 %
Mallet (PR)	0,78 %
Paula Freitas (PR)	0,53 %
Paulo Frontin (PR)	0,42 %
Porto Vitória (PR)	1,55 %
Prudentópolis (PR)	1,27 %
Rebouças (PR)	0,27 %
Rio Azul (PR)	1,78 %
São João do Triunfo (PR)	1,52 %
Teixeira Soares (PR)	1,30 %
São Mateus do Sul (PR)	1,00 %
União da Vitória (PR)	0,63 %

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

**Figura 47: SUDESTE PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade**

<b>Média Geral: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade</b>
1,03 %

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A taxa de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos na região Sudeste paranaense apresenta uma média de 1,03 % dentre os 21 municípios analisados,<sup>18</sup> de acordo com dados do IBGE e registros administrativos, essa taxa indica um baixo índice de analfabetismo nessa faixa etária, o que é positivo para o desenvolvimento educacional da região.

No entanto, é importante ressaltar que existem heterogeneidades no comportamento evolutivo das variáveis demográficas dentro da mesorregião Sudeste. Alguns municípios estão em estágios mais avançados da transição dos níveis altos para níveis baixos de fecundidade e mortalidade, enquanto outros ainda apresentam menores transformações. Essas diferenças podem estar relacionadas a fatores socioeconômicos, culturais e históricos específicos de cada município.

Além disso, a intensa mobilidade populacional observada na região também influencia o padrão demográfico das localidades, trocas intermunicipais no interior da própria mesorregião, entre mesorregiões vizinhas e até mesmo interestaduais são comuns e contribuem para a dinâmica demográfica da região. Essa mobilidade populacional pode ter impactos na educação, uma vez que a chegada de novos moradores pode demandar a criação de novas escolas e a oferta de vagas para atender a demanda.

Diante desse contexto, é fundamental que as políticas públicas estejam atentas às particularidades de cada município e promovam ações voltadas para a redução do analfabetismo e o desenvolvimento educacional. Investimentos em infraestrutura escolar, qualificação de professores, oferta de materiais didáticos adequados e programas de combate ao abandono escolar são algumas das medidas que podem contribuir para a melhoria da educação na região.

Além disso, é importante promover ações de inclusão e acesso à educação, garantindo que todas as crianças e adolescentes tenham oportunidades iguais de aprendizado, o que envolve a criação de políticas de combate à evasão escolar, a oferta de transporte escolar para

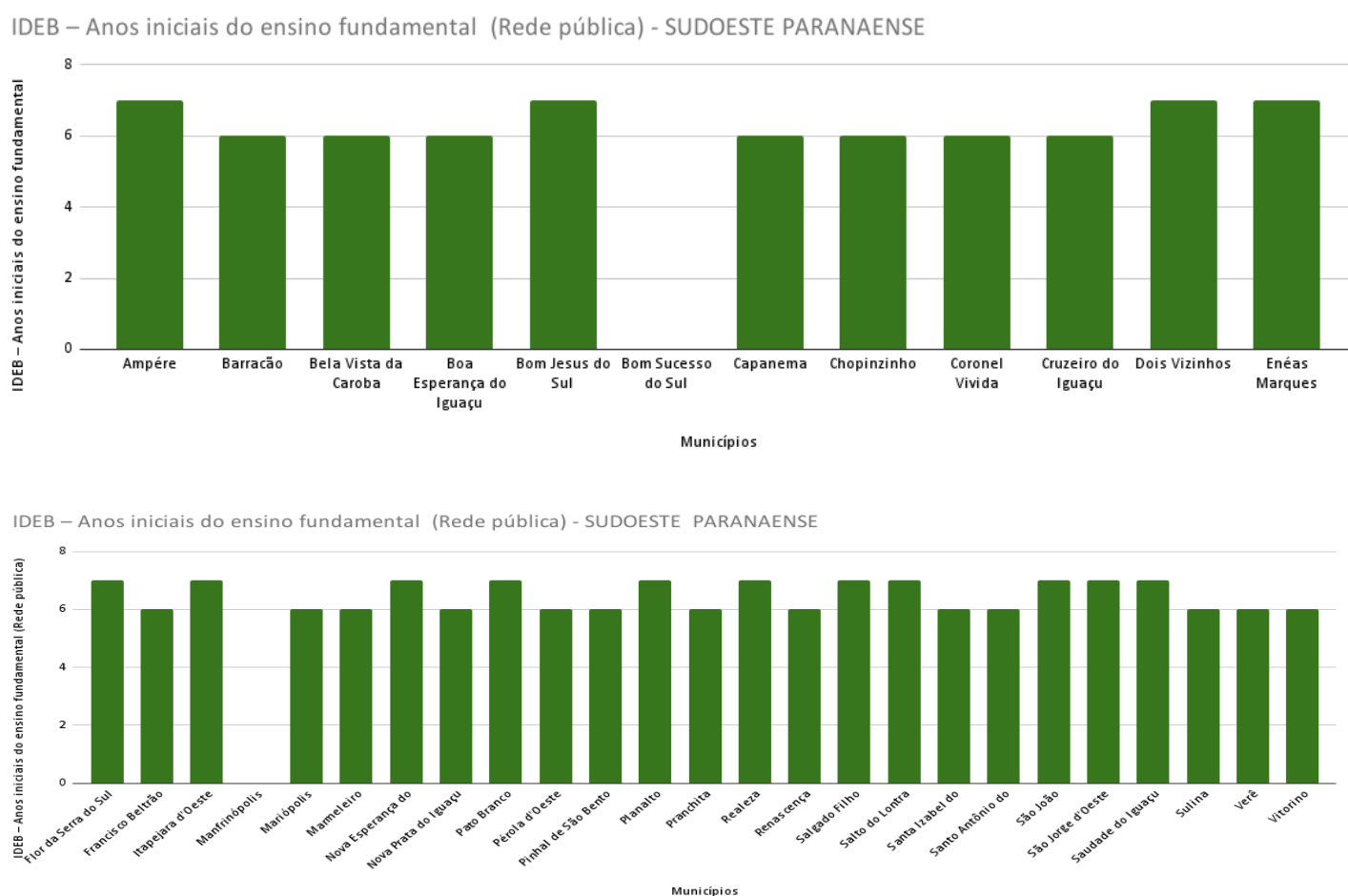
---

<sup>18</sup> Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social Leituras regionais : Mesorregião Geográfica Sudoeste Paranaense/ Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. – Curitiba : IPARDES : BRDE, 2004. 139p. 1.Situação econômica. 2.Situação social. 3.Mercado de trabalho. 4.Desenvolvimento tecnológico. 5.Infra-estrutura. 6.Mesorregião Geográfica Sudoeste Paranaense. 7.Desenvolvimento regional. I.Título. CDU 332.143(816.2)

áreas mais remotas e a implementação de programas de educação de jovens e adultos, visando reduzir o analfabetismo em todas as faixas etárias.

Em conclusão, a taxa de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos na região Sudoeste paranaense apresenta uma média de 1,03%, indicando um baixo índice de analfabetismo nessa faixa etária. No entanto, é necessário estar atento às heterogeneidades existentes entre os municípios e promover políticas públicas que visem a redução do analfabetismo e o desenvolvimento educacional de forma equitativa em toda a região. Isso envolve investimentos em infraestrutura, qualificação de professores e ações de inclusão e acesso à educação.

**Gráfico 28: SUDOESTE PARANAENSE - Distribuição por Município (IDEB)**



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

A mesorregião Sudoeste tem uma área territorial de 9,3% com um total de 37 municípios; localizada no Terceiro Planalto ou Planalto do Trapp do Paraná, é caracterizada por sua conformação geológica e paisagem uniforme.

Essa região é composta por derrames basálticos e possui uma cobertura sedimentar arenítica, paisagem é predominantemente formada por mesetas, que são pequenos planaltos, e patamares, que são planaltos pouco elevados, geralmente compostos por areia. Um aspecto importante do relevo da região Sudoeste é a presença de altas declividades, que variam entre 25% e 50% em determinados locais, tais declividades foram moldadas pelo trabalho erosivo dos rios ao longo do tempo.

O rio Iguaçu desempenha um papel fundamental na geografia da mesorregião Sudoeste, pois ele configura o limite norte com a mesorregião Oeste Paranaense, sua presença influencia diretamente a paisagem e a dinâmica natural da região.

É importante destacar que a conformação geológica e a presença do rio Iguaçu têm impactos significativos na economia e na vida das pessoas que habitam a mesorregião Sudoeste. Esses elementos geográficos influenciam a agricultura, a pecuária e o turismo na região, além de desempenharem um papel importante na preservação ambiental.

Com relação ao uso potencial dos solos para fins agrícolas, a área caracteriza-se por apresentar solos com baixa produção agrícola decorrente de problemas de erosão. Apresenta 70% de solos do tipo regular, nos quais a vulnerabilidade erosiva e a fertilidade são os principais fatores físicos de restrição para o uso agrícola.

Áreas potencialmente aptas para a agricultura, consideradas na categoria boa, ocorrem em apenas 10% da mesorregião que estão ocupadas por culturas cíclicas de grãos distribuídas nos municípios de Santa Izabel do Oeste e Pranchita, bem como em área parcial nos municípios de São João, Sulina e Saudades do Iguaçu.

A ocupação em larga escala e a formação da maior parte dos municípios que compõem a mesorregião Sudoeste remontam, principalmente, às décadas de 1950 e de 1960, e desenvolvem-se no bojo da última onda de povoamento que expandiu-se por sobre o território paranaense, avançando no sentido sul-oeste do Estado. Composta, em grande medida, por correntes migratórias provenientes dos estados sulinos, essa frente de expansão foi impulsionada, basicamente, por essas duas ordens de fatores, que atuaram quase simultaneamente e de forma convergente.

**Figura 48: SUDOESTE PARANAENSE – MÉDIA GERAL DO IDEB X MÉDIA GERAL DE ESCOLARIZAÇÃO DE 6 A 14 ANOS**

Média IDEB - SUDOESTE PARANAENSE	Média Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos
6,43 %	98,34 %

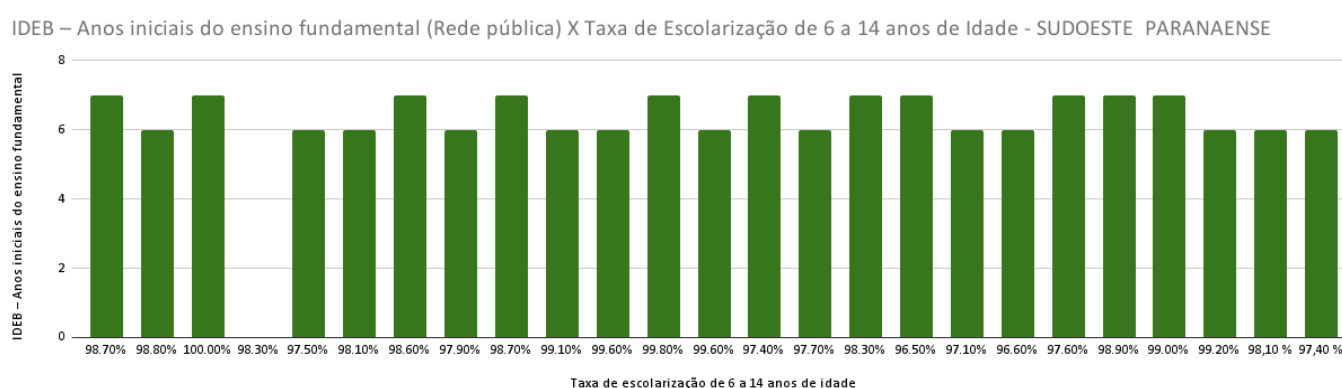
Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora.

No caso da região sudoeste paranaense, os dados do IBGE e registros administrativos revelam que a média do IDEB é de 6,43%, contabilizando a média de 35 dos 37 municípios, uma vez que os municípios de Bom Sucesso do Sul e Manfrinópolis, estão sem dados oficiais para análise.

Isso indica um nível satisfatório de desenvolvimento da educação básica nessa região. Além disso, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos é de 98,34%, contabilizando os 37 municípios, o que demonstra um alto índice de acesso à educação nessa faixa etária, esses números refletem a situação educacional geral da região sudoeste paranaense.

Com base nas informações apresentadas, é possível identificar os pontos fortes e as áreas que necessitam de maior atenção, investimentos em infraestrutura global, renda, educação e longevidade.

**Gráfico 29: SUDOESTE PARANAENSE - Distribuição por município (IDEB) X Taxa Percentual de Escolarização de 6 a 14 anos de Idade.**



Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora

**Figura 49: SUDOESTE PARANAENSE - TAXA DE ANALFABETISMO**

<b>Territorialidades</b>	<b>Taxa de analfabetismo - 11 a 14 anos de idade 2010</b>
Ampére (PR)	1,11 %
Barracão (PR)	1,80 %
Bela Vista da Caroba (PR)	1,53 %
Boa Esperança do Iguaçu (PR)	0,45 %
Bom Jesus do Sul (PR)	1,25 %
Bom Sucesso do Sul (PR)	0,46 %
Capanema (PR)	0,75 %
Chopininho (PR)	1,08 %
Coronel Vivida (PR)	1,11 %
Cruzeiro do Iguaçu (PR)	2,16 %
Dois Vizinhos (PR)	1,23 %
Enéas Marques (PR)	0,67 %
Flor da Serra do Sul (PR)	1,62 %
Francisco Beltrão (PR)	1,13 %
Itapejara D'Oeste (PR)	0,94 %
Manfrinópolis (PR)	0,38 %
Mariópolis (PR)	1,18 %
Marmeleiro (PR)	1,39 %
Nova Esperança do Sudoeste (PR)	1,98 %
Nova Prata do Iguaçu (PR)	1,17 %
Pato Branco (PR)	0,81 %
Pérola D'Oeste (PR)	1,58 %
Pinhal de São Bento (PR)	0,89 %
Planalto (PR)	1,05 %
Pranchita (PR)	1,57 %
Realeza (PR)	1,37 %
Renascença (PR)	1,31 %
Salgado Filho (PR)	0,78 %
Salto do Lontra (PR)	1,50 %
Santa Izabel do Oeste (PR)	1,43 %
Santo Antônio do Sudoeste (PR)	1,55 %
São João (PR)	1,43 %
São Jorge D'Oeste (PR)	1,50 %
Saudade do Iguaçu (PR)	1,22 %
Sulina (PR)	0,92 %
Verê (PR)	1,69 %
Vitorino (PR)	1,27 %

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora

**Figura 50: SUDOESTE PARANAENSE - Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade**

<b>Média Geral: Taxa de Analfabetismo de 11 a 14 anos de Idade</b>
1,22 %

Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora

A taxa de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos na região Sudoeste paranaense apresenta uma média de 1,22 % com uma taxa de 100 % dos dados contemplados. A região Sudoeste paranaense apresenta uma taxa de analfabetismo de 1,22% na faixa etária de 11 a 14 anos, com todos os dados contemplados. No entanto, é importante ressaltar que as iniciativas locais nem sempre permitem a comparação das subunidades com um padrão estabelecido. Além disso, os indicadores são construídos com base em dados observados e técnicas de interpolação e extrapolação.

É necessário destacar esses aspectos, pois para avaliar as desigualdades regionais no Brasil/Paraná, existem dados mais recentes disponíveis, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), fornecidos pelo Atlas de Desenvolvimento Humano. No entanto, é importante observar que esses indicadores retratam um desempenho médio e ainda persistem desigualdades significativas em relação à escolarização dos jovens.

De maneira geral, os avanços no IDH são mais intensos em países em estágios de menor desenvolvimento, com o ritmo de incremento diminuindo nos estágios mais elevados. Isso ocorre devido às mudanças na agenda de políticas ao longo do tempo, com a necessidade de ações mais complexas e/ou custosas nos estágios mais avançados, de maneira que o objetivo da análise desse quinto capítulo era posicionar o Paraná na escala do Índice de Desenvolvimento Humano.

Essa comparação mostra o quão diferentes podem ser as trajetórias de cada mesorregião aqui apresentada, sem garantia de um progresso mais robusto. Apesar das especificidades institucionais e produtivas, foi possível identificar a importância da dimensão da Educação no avanço do IDH/IDHM. No entanto, o desempenho estadual na dimensão Renda está relacionado ao baixo crescimento econômico que marca o Estado, independentemente das amostras apresentadas. Esse problema também afeta uma parcela significativa dos países da

América Latina, conforme dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, CURITIBA JULHO, 2022)

## **5.2 Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – Diretrizes Estaduais e Municipais.**

A educação paranaense conta com diversos documentos oficiais que norteiam as políticas educacionais e orientam as práticas pedagógicas nas escolas, alguns dos principais documentos são as bases nacionais, direcionadas pelo Ministério da Educação que são entendidas como um modelo de estrutura macro. Nesse contexto, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei federal que estabelece as diretrizes da educação no Brasil e a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com as orientações gerais para o desenvolvimento do currículo nos territórios brasileiros, além desses documentos de natureza nacionais existem também os documentos específicos do Estado do Paraná. Dentre os quais aqui destacamos os seguintes:

- Referencial Curricular do Paraná (RCP): documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná que orienta a elaboração dos currículos das escolas estaduais, estabelecendo as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa de ensino, considerando as particularidades e demandas regionais e
- Plano Estadual de Educação (PEE): elaborado para estabelecer metas, estratégias e diretrizes para a educação no estado do Paraná, com base nas diretrizes nacionais.

Além desses documentos, existem também resoluções, portarias e outros instrumentos normativos emitidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que estabelecem diretrizes específicas para diferentes aspectos da educação, como avaliação, formação de professores, inclusão, dentre outros.

Os documentos citados, fundamentam a educação do estado, norteiam os currículos municipais e estaduais bem como exercem a função importante de garantir a qualidade e a

coerência das práticas educacionais vigentes no estado, além de orientar a formação dos professores e a gestão das escolas.

O RCP é a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação do estado, definindo os princípios, objetivos, metas e competências que devem ser buscados em cada curso ou nível de ensino, ele foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em conjunto com especialistas da área educacional, professores, gestores escolares e demais profissionais envolvidos na educação, de maneira que a sua elaboração envolveu um processo de discussão, consulta pública e revisão, buscando contemplar as especificidades e demandas do estado do Paraná.

A implementação da BNCC em cada estado, foi estruturada pelo Ministério de Educação a partir de um regime de colaboração entre Consed e Undime, com a participação de representantes das duas instituições, constituindo um grupo de trabalho em cada unidade federativa. Compõem o grupo de trabalho: coordenadores estaduais, articulador do regime de colaboração, coordenador de Educação Infantil, coordenadores de Ensino Fundamental, analista de gestão, articuladores dos conselhos, além de três redatores de Educação Infantil e dezenove redatores dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, estes, com a função de escrever as versões preliminares da parte específica da Educação Infantil e dos componentes curriculares do Ensino Fundamental.

A elaboração do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações teve início com a constituição do Comitê Executivo Estadual e Assessoria Técnica, por meio da Portaria nº 66/2018 - GS/SEED, alterada pela Portaria nº 278/2018 - GS/SEED. O referido Comitê executivo, composto pelas instituições: Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR Conselho Estadual de Educação - CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação - Uneme, tem como atribuições encaminhar e tomar decisões sobre o regime de colaboração no nível das secretarias estadual e municipais de educação.

Com a finalidade de elaborar uma versão preliminar do documento referencial e organizar o processo de implementação, foram organizados encontros presenciais e a escrita colaborativa por meio de compartilhamento digital do material. Esse processo contou com a participação dos Núcleos Regionais de Educação da Rede Estadual de Ensino como interlocutores nos municípios e/ou regiões e das Secretarias Municipais de Educação, contribuindo na leitura crítica do documento, realizada também por docentes externos convidados para essa finalidade.

Com a finalização da versão preliminar do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, em junho de 2018, o documento foi disponibilizado para consulta pública, durante o período de 30 dias. Destaca-se, nesse processo, a realização da Semana Pedagógica, no segundo semestre de 2018, em um trabalho articulado e simultâneo de estudos, análise e contribuições ao documento por professores e gestores escolares, contando com a adesão das Redes de Ensino Estadual, Municipal e Privada (PARANÁ, 2018, s.p.).

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná é também responsável por coordenar e supervisionar a elaboração do Referencial Curricular, garantindo que ele esteja alinhado com as diretrizes nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e considerando as particularidades e contextos regionais do estado, por isso atualizações e revisões periódicas, acompanhando as transformações e demandas da educação no estado são comumente previstas.

Além disso, a RC têm força de lei, tornando as suas considerações curriculares obrigatórias para todas as instituições de ensino do Paraná.

Segundo documento oficial do Estado do Paraná,<sup>19</sup> (SEED-PR, 2019), o ensino primário, também conhecido como ensino fundamental, é uma etapa crucial na formação educacional das crianças. No estado do Paraná, essa etapa é dividida em duas partes: os primeiros anos, que vão do 1º ao 5º ano, e os últimos anos, que vão do 6º ao 9º ano. A responsabilidade pela oferta da educação básica nas redes públicas é compartilhada entre os governos estaduais e municipais, sendo que 99,49% dos primeiros anos são de responsabilidade municipal, e 98% dos últimos anos são de responsabilidade do Estado.

Os anos da primeira infância são organizados e divididos em cinco anos de escolaridade, e é importante considerar a articulação da educação infantil com o ensino fundamental I – base dessa pesquisa –, já que a base do desenvolvimento humano se dará nas primeiras etapas da vida, critério essencial para a aprendizagem ao longo dos seguintes anos, em seus diferentes segmentos educacionais. Por tanto é fundamental reconhecer o caráter lúdico da aprendizagem e dos processos de desenvolvimento da criança, bem como o período de alfabetização. Durante os primeiros dois anos dessa etapa, é necessário que o trabalho pedagógico seja organizado e sistematizado para promover o desenvolvimento da alfabetização a partir de estímulos, reconhecimento de si e do mundo ao seu entorno.

A educação infantil, tem como objetivo dar possibilidades para que os alunos enfrentem desafios mais complexos, que incluam conhecimentos organizados específicos de cada componente curricular, nomenclatura utilizada para substituir as disciplinas no currículo escolar. Nessa etapa, é importante que haja um organizador curricular que discuta o direito de aprender, apresentando uma introdução a cada componente curricular, isso permite que os alunos tenham uma visão clara dos objetivos e conteúdos que serão abordados em cada disciplina, facilitando o processo de aprendizagem.

A construção histórica de cada Componente Curricular é de extrema importância para compreendermos a evolução do conhecimento em determinada área de conhecimentos. Ao conhecermos a origem e o desenvolvimento de um campo específico, somos capazes de

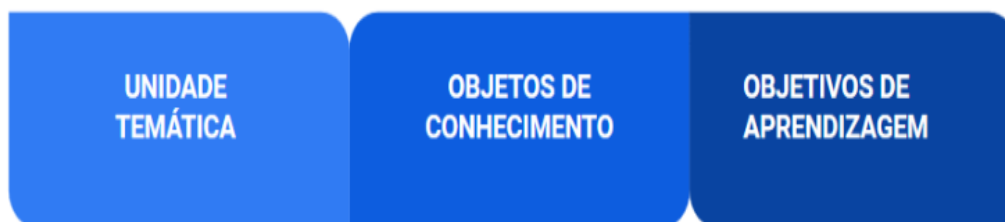
---

<sup>19</sup> Referencial Curricular do Paraná. Disponível em: <<http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>>. Acessado em: 26/08/2023.

compreender melhor os conceitos e teorias que são ensinados atualmente, além disso, a construção histórica nos permite entender como o conhecimento científico se desenvolveu ao longo do tempo, quais foram os principais avanços e descobertas, e como essas contribuições moldaram a forma como o conhecimento é organizado didaticamente na atual política educacional.

A apresentação dos aspectos que norteiam a constituição de um conhecimento científico organizado didaticamente é fundamental para que os estudantes compreendam a estrutura e a lógica por trás de cada disciplina, pois ao entenderem como o conhecimento é organizado, os alunos são capazes de fazer conexões entre diferentes conceitos e aplicar o que aprenderam em situações práticas. Além disso, essa apresentação também ajuda a despertar o interesse dos estudantes, mostrando a importância e a relevância do conhecimento científico para suas vidas, o que é uma proposta da BNCC que olha para o protagonismo do aluno, ou seja, a sua participação efetiva na escola. No Ensino Fundamental, após a apresentação dos organizadores curriculares, é disponibilizado um quadro organizador para cada disciplina, que engloba as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, organizados por ano de escolaridade.

**Figura 51**



Fonte: Referencial Curricular Paraná (2019).

Após a parte introdutória, do RCP, é apresentado ao professor, o quadro organizador de cada Componente Curricular, tal quadro contempla as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, por ano de escolaridade, o quadro ainda serve como um guia para os professores, auxiliando-os na organização do conteúdo a ser ensinado ao longo do ano letivo. Além disso, ele também ajuda os estudantes a entenderem quais são os principais temas que serão abordados em cada disciplina, quais são os conceitos e habilidades que devem ser desenvolvidos, e quais são os objetivos a serem alcançados.

O organizador curricular apresentado nos RCP segue a seguinte perspectiva de desenvolvimento de aprendizagem/estrutura pedagógica: Unidade Temática, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem em seus 8 oito componentes curriculares, a saber: arte, história, geografia, língua inglesa, matemática, ciências, educação física e ensino religioso do 1º ao 5º ano. O componente curricular Língua Portuguesa será composto em outra estrutura, contendo os seguintes direcionamentos pedagógicos: Campo de Atuação, Práticas de Linguagens, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem, nos anos iniciais. Tal divisão pode ser observada no quadro abaixo:

**Figura 52: Organizador Curricular 2º ano - Geografia**

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo os grupos migratórios que contribuíram para essa organização. (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.
	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, reconhecendo como esses meios interferem nesses processos, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.
Conexões e escalas	Experiências da comunidade no tempo e no espaço	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares, comparando as particularidades, tendo em vista a relação sociedade-natureza.
Conexões e escalas	Mudanças e permanências	(EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos, identificando os fatores que contribuíram para essas mudanças.
Mundo do trabalho	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	(EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.), identificando as atividades cotidianas, realizadas em cada um desses períodos.
		(EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais), de diferentes lugares, identificando as origens de produtos do cotidiano e os impactos ambientais oriundos dessas produções e extrações.
Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem (elementos naturais e culturais) dos lugares de vivência.
		(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua), comparando as diferentes visões e representações de um mesmo objeto.
		(EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola. Localizar a escola, bem como saber seu endereço, pontos de referência próximos, a fim de o estudante conhecer o espaço onde está localizado.

Fonte: Referencial Curricular Paraná (2019).

**Figura 53: Organizador Curricular 4º ano - Língua Portuguesa**

				SUMÁRIO
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Contexto de produção e de circulação	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura; antecipação, inferência e verificação	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.  Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre destaques textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.	
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura; Localização de informações explícitas	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.  Localizar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.	
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráfico-visuais	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.  Identificar alguns efeitos de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário, dentro do contexto.	
Todos os Campos de Atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto; Adequação ao tema; Adequação ao formato/estrutura do gênero; Adequação à esfera de circulação; Adequação ao suporte físico de circulação	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.  Planejar, coletiva e individualmente com a mediação do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera na qual irá circular.	

Fonte: Referencial Curricular Paraná (2019).

Segundo o Referencial Curricular Paraná, (2019) no quadro do Organizador Curricular, foi aplicado a oferta na BNCC, levando em consideração as particularidades de cada componente curricular de acordo com o contexto do Paraná. Embora todos os componentes do currículo da BNCC sejam áreas disciplinares, o MEC utiliza esse termo porque, além dos componentes obrigatórios, as instituições e redes podem combinar elementos em propostas de ensino que utilizam elementos de diferentes disciplinas ou possuem outras características.

É importante ressaltar que a Deliberação nº 03/2018, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná em 22 de novembro de 2018, estabelece normas complementares que definem a referência curricular do Paraná: princípios, direitos e diretrizes, com base no princípio da Estrutura Nacional Habitual. O Currículo Básico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental orienta sua implementação na rede pública de ensino do Estado do Paraná e estabelece, em seu artigo 6º, parágrafo único, que as competências e habilidades correspondem a direitos e objetivos de aprendizagem, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE, lei nº 13.005/2014).

Art. 6º. Define-se competência, no âmbito da BNCC, como a mobilização de conhecimentos, isto é, conceitos e procedimentos, e habilidades como práticas cognitivas e socioemocionais,

atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Parágrafo único. Competências e habilidades são equivalentes a direitos e objetivos de aprendizagem, conforme disposto no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei. 13.005/2014) (PARANÁ, 2018, p.4.).

No contexto da rede pública de ensino do Estado do Paraná, o Currículo Básico do Ensino Fundamental é utilizado como guia para a implementação das práticas pedagógicas, de acordo com o artigo 6º, acima citado no currículo paranaense, competência, e habilidade são equivalentes a direitos e objetivos de aprendizagem. Diferente da BNCC (BRASIL, 2018), apresentada anteriormente, que aborda em seu organizador curricular as nomenclaturas Prática de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades, para o ensino fundamental de 1º ao 5º ano, o documento paranaense chama esse componente curricular apenas de Língua Portuguesa, os demais componentes, estão organizado em Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades.

**Figura 54: Organizador Curricular 3º ano do Estado do Paraná - História**

UNIDADE TEMÁTICA		OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, etc. Reconhecer-se como sujeito histórico na construção da história de sua comunidade. Conhecer grupos populacionais que ocupavam a região onde o município se formou, identificando os povos indígenas como os primeiros donos da terra.	(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive. Conhecer a história do município, identificando as transformações que ocorreram nos últimos tempos.
		(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. Conhecer e/ou elaborar narrativas orais, escritas e/ou visuais sobre aspectos do município (população, economia, emancipação política, manifestações sociais e culturais, urbanização, educação, lazer e saúde, entre outros).	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. Entender o conceito de patrimônio relacionando à ideia de pertencimento, valorização e preservação da memória do município. Conhecer, explorar e sistematizar pontos do município e/ou lugares de memória, coletando dados e cuidando dos mesmos.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. Conhecer o significado e a origem de festas e/ou comemorações e sua relação com a preservação da memória. (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes. Conhecer os símbolos municipais relacionando-os à história do município. Pesquisar acontecimentos da própria história e da história do município que ocorreram na mesma época. Desenvolver noções de anterioridade, ordenação, sucessão e posterioridade ao estudar acontecimentos históricos relacionados ao município.	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam. Conhecer os diferentes grupos que constituíram a população, a cultura e o espaço local.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado. Compreender que a história é construída coletivamente num processo contínuo de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças.	

Fonte: Referencial Curricular Paraná (2019).

**Figura 55: Organizador Curricular 3º ano das Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - História**

## HISTÓRIA – 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município</b>	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive
<b>O lugar em que vive</b>	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)
	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população
	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças
<b>A noção de espaço público e privado</b>	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental
	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer

### HABILIDADES

**(EF03HI01)** Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

**(EF03HI02)** Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.

**(EF03HI03)** Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

**(EF03HI04)** Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

**(EF03HI05)** Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.

**(EF03HI06)** Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.

**(EF03HI07)** Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.

**(EF03HI08)** Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.

**(EF03HI09)** Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.

**(EF03HI10)** Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.

**(EF03HI11)** Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.

**(EF03HI12)** Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

Fonte: BRASIL (2018, p. 410-411).

Os exemplos são essenciais para ilustrar os argumentos apresentados, por exemplo, na disciplina de Matemática, a construção histórica pode ser exemplificada através da evolução dos sistemas de numeração ao longo da história. Já na disciplina de História, a apresentação dos aspectos que norteiam a constituição do conhecimento científico pode ser exemplificada através da análise de diferentes fontes históricas e da importância da interpretação dos eventos passados, no quadro organizador, podemos utilizar exemplos de unidades temáticas, como a Revolução Industrial na disciplina de Ciências, ou a literatura brasileira no século XX na disciplina de Língua Portuguesa.

Este é o olhar multidisciplinar da BNCC, um olhar por áreas de conhecimento que se conversam e não a matemática a partir de números, problemas matemáticos e tabuada apresentados de forma descontextualizada, sem sentido algum para o aluno. Nesse sentido, competências e habilidades são fundamentais no planejamento pedagógico, que é o dia a dia do professor em sala de aula. É o orientador educacional que garante aos estudantes a possibilidade de desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para enfrentar os desafios da vida cotidiana, a fim de garantir que o aluno, possa exercer plenamente a cidadania e se preparar para o mundo do trabalho.

Competências e habilidades são definidas de forma abrangente e estão alinhadas com as metas e objetivos estabelecidos no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2015), que busca promover uma educação de qualidade e equidade para todos os estudantes brasileiros. Em conclusão, a apresentação da construção histórica, dos aspectos que norteiam a constituição do conhecimento científico e do quadro organizador de cada Componente Curricular são fundamentais para o ensino e aprendizagem das disciplinas escolares.

Tais informações, permitem aos estudantes compreender a evolução do conhecimento em cada área, entender a estrutura e a lógica por trás de cada componente curricular, e ter uma visão clara dos objetivos a serem alcançados, com isso, os alunos são capazes de fazer conexões entre diferentes conceitos, aplicar o conhecimento em situações práticas e desenvolver habilidades essenciais para sua formação acadêmica e pessoal.

Os RCP para a Educação Básica, do 1º ao 5º ano, estão organizados por áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, cada

uma dessas áreas do conhecimento possuem um documento específico que apresenta as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, os conteúdos a serem abordados, as metodologias de ensino e as formas de avaliação o objetivo é promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, estimulando o desenvolvimento integral dos estudantes, ao sugerir atividades e estratégias pedagógicas que favorecem a participação ativa dos alunos, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Os RCP também destacam a importância da interdisciplinaridade, ou seja, da integração entre as diferentes áreas do conhecimento, isso significa que os conteúdos não devem ser abordados de forma isolada, mas sim de maneira integrada, relacionando-os com situações reais e cotidianas. É importante também ressaltar que os RCP são orientações e não prescrições rígidas, assim eles oferecem um referencial para os professores, que têm autonomia para adaptar e contextualizar os currículos de acordo com as características de seus alunos e da realidade da escola.

Como foi exposto nesse capítulo, os RCP fornecem diretrizes sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, os conteúdos a serem abordados, as metodologias de ensino e as formas de avaliação, portanto, os professores devem utilizar essas orientações como base para estruturar suas aulas e planejar as atividades de acordo com as necessidades e características de seus alunos, ou seja, a utilização dos RCP está em um nível de referência e não de obrigação exclusiva e rígida para os professores do estado do Paraná, o que garante aos educadores flexibilidade suficiente para adaptar o currículo à realidade de seus alunos, ou ainda as suas demandas individuais ou de grupo. É nesse cenário que os RCP sugerem a utilização de metodologias ativas, que envolvam os alunos de forma participativa e estimulem a construção do conhecimento.

Em suma, o currículo estadual do Paraná é baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação, mas também possui suas especificidades e adaptações regionais, dessa maneira, o modelo do currículo estadual busca garantir uma formação integral e de qualidade para os estudantes paranaenses, contemplando as diferentes áreas do conhecimento e promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades, para tanto os professores são incentivados a utilizar recursos didáticos diversificados, como jogos, projetos, experimentos, tecnologias digitais, entre outros, para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

### **5.3. Planejamento didático e o Referencial Curricular Paranaense**

A orientação para o planejamento pedagógico dos professores que atuam com crianças de 1 a 5 anos é pautada na perspectiva da Educação Infantil, levando em consideração as características e necessidades dessa faixa etária. Algumas diretrizes comuns para o planejamento pedagógico nessa etapa incluem (PARANÁ, 2019):

1. Observação e escuta atenta: os professores são orientados a observar e escutar as crianças, compreendendo suas individualidades, interesses e necessidades. Isso permite que o planejamento seja mais adequado e significativo para cada aluno;
2. Organização do ambiente: o planejamento pedagógico deve considerar a organização do ambiente de aprendizagem, criando espaços atrativos, acolhedores e desafiadores, que estimulem a exploração, a interação e a autonomia das crianças;
3. Propostas pedagógicas diversificadas: os professores são incentivados a planejar atividades e propostas pedagógicas diversificadas, que envolvam diferentes linguagens (como música, artes visuais e movimento) bem como promovam a interação, a experimentação e a expressão das crianças;
4. Integração entre brincar e aprender: o planejamento pedagógico deve valorizar o brincar como uma forma essencial de aprendizagem na Educação Infantil, as atividades lúdicas e o uso de materiais pedagógicos adequados são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças;
5. Sequência didática e projetos temáticos: os professores são orientados a planejar sequências didáticas e projetos temáticos, que possibilitem a exploração de diferentes conteúdos e a integração entre as áreas de conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada e
6. Avaliação formativa: a avaliação nessa etapa deve ser formativa, ou seja, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, os professores são orientados a utilizar diferentes estratégias de observação e registro para acompanhar o progresso dos alunos.

É fundamental ressaltar que a apresentação dessas ferramentas, como orientação para o planejamento dos professores, muitas vezes é negligenciada, o que tem um impacto significativo na aprendizagem dos alunos na faixa etária abordada nesta pesquisa, sendo assim proponho uma análise das características específicas desses documentos, foco proposto por esta tese.

Os organizadores curriculares mencionados anteriormente oferecem orientações claras sobre os conteúdos a serem ensinados e aprendidos em cada etapa de ensino, levando em consideração as características e necessidades dos estudantes nessa faixa etária da educação básica, essas diretrizes são fundamentais para garantir um ensino adequado e eficaz, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento dos alunos.

Durante a minha jornada pelos diversos municípios do Paraná, constatei que nenhum deles utiliza adequadamente o documento mencionado, conforme determina a legislação brasileira, como exposto nesta pesquisa. Essa falta de utilização das políticas públicas da educação nacional impacta diretamente no planejamento pedagógico e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, resultando em altos índices de analfabetismo, defasagens pedagógicas e encaminhamentos desnecessários para profissionais de saúde, como médicos e terapeutas, na tentativa de identificar as causas subjacentes à dificuldade de aprendizagem dos alunos.

Em geral, a educação no Paraná não está aplicando adequadamente essa legislação e, em muitos casos, os professores não estão familiarizados com tais documentos, o que resulta na falta de sua utilização. Isso contrasta com os resultados de avaliações nacionais e estaduais de grande porte, nas quais o Paraná se destaca em primeiro e segundo lugar na educação nacional, tais divergências são bastante significativas e não se encaixam em um raciocínio lógico, considerando as defasagens observadas na formação docente realizada por esta autora no estado e amplamente comentadas no tópico 5.1 desse mesmo capítulo.

A defasagem pedagógica representa um desafio significativo para os professores, pois indica que os estudantes não estão atingindo os níveis de aprendizagem esperados para sua série ou idade, essa defasagem pode ser atribuída, em parte, ao desconhecimento das políticas públicas por parte dos professores, o que dificulta a implementação de estratégias eficazes para lidar com essa situação, por isso é fundamental que os professores estejam atualizados e

informados sobre as políticas educacionais, a fim de identificar e abordar adequadamente as defasagens pedagógicas dos alunos.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico é fundamental para enfrentar essa situação, pois permite aos professores, identificar as dificuldades dos estudantes e planejar atividades e estratégias de ensino que possam atender às suas necessidades. Com um planejamento pedagógico adequado, os professores podem desenvolver atividades e estratégias que sejam significativas e desafiadoras para os estudantes, estimulando o seu engajamento e interesse pelo processo de aprendizagem, o que contribui com a redução da defasagem pedagógica, pois os estudantes terão mais oportunidades de desenvolver as habilidades e competências previstas na legislação e superar as dificuldades que enfrentam em seus processos de aprendizagens.

A recomposição curricular é o processo de reestruturação ou reorganização do currículo escolar, o que pode incluir a revisão dos objetivos de aprendizagem, dos conteúdos ensinados, das metodologias de ensino e avaliação, entre outros aspectos. Seu objetivo maior é o de melhorar a qualidade do ensino e aumentar a eficácia da aprendizagem dos alunos, ela pode ser necessária devido a mudanças nas necessidades educacionais ou sociais, ou como uma resposta à evolução da tecnologia e dos conhecimentos científicos.

É uma tarefa complexa que envolve uma análise cuidadosa dos objetivos educacionais e uma avaliação criteriosa das metodologias de ensino existentes, sendo assim, é importante que o processo de recomposição curricular seja realizado de maneira colaborativa, envolvendo professores, administradores, pais e alunos para garantir que os resultados sejam eficazes e representativos das necessidades da comunidade escolar.

## 6. Estratégias pedagógicas propostas na BNCC

Tendo em vista as dificuldades e desafios amplamente expostos nesse trabalho quanto a adaptação dos PCNs para a BNCC bem como sua aplicabilidade prática, o que foi melhor amostrado ao refletirmos sobre o currículo paranaense, nesse tópico da tese apresentaremos estruturas que visam abordar o problema da defasagem pedagógica nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) no Brasil, ao passo que propomos uma exploração de possíveis estratégias para transformar o cenário educacional do país. Tal estratégia considera que algumas mudanças no planejamento pedagógico são o ponto mais importante para essa transformação de maneira que reconhecemos que um planejamento pedagógico eficaz e adequado às necessidades dos alunos é fundamental para superar as defasagens e promover uma educação de qualidade.

É importante ressaltar que a presente pesquisa aborda o planejamento como a estratégia principal para promover essa mudança, desde que sejam respeitados os saberes da criança, o reconhecimento do mundo, da comunidade, do contexto local e das experiências vivenciadas, também é fundamental considerar a idade cronológica da criança ao organizar o planejamento, posteriormente, serão apresentadas considerações importantes sobre esse tema, aprofundando ainda mais essa discussão.

Uma abordagem pedagógica baseada na ação multidisciplinar, nas competências e habilidades e, portanto, alinhada à Base Nacional Comum Curricular, estabelece uma conexão interessante entre diferentes metodologias, como será exposto agora. A combinação da abordagem classificatória de Bloom com a liberdade proposta por Freire, Deleuze e Guattari cria movimentos potenciais para a transformação educacional no Brasil. No entanto, é importante destacar que essa costura entre diferentes abordagens pode ser complexa de interpretar e implementar. É necessário um estudo aprofundado e uma reflexão cuidadosa para garantir uma aplicação efetiva dessas ideias na prática educacional.

Um currículo que leva em consideração a história de vida, o reconhecimento dos saberes e a cultura subjetiva de cada indivíduo e de sua comunidade, incluindo aspectos como experiências pessoais, criação, costumes, família e condição socioemocional, permite que o protagonismo entre em cena, ao mesmo tempo em que classifica essa liberdade de expressão.

Considero que o movimento curricular, ao abordar esses dois extremos, pode ser altamente efetivo, no entanto, é fundamental que os professores e a comunidade escolar sejam

devidamente capacitados e acompanhados nesse processo, é crucial ressaltar que essa liberdade para planejar, proposta pela BNCC, requer um acompanhamento contínuo, especialmente considerando as diferenças entre estados e municípios.

A abordagem interdisciplinar, baseada na compreensão das diretrizes oficiais, se torna uma estratégia efetiva quando as habilidades são transcritas, desenvolvidas e interpretadas de forma adequada. Isso permite que o planejamento pedagógico seja eficaz e não apenas na recuperação das aprendizagens, mas também na transformação estrutural da educação e do currículo no Brasil, essa perspectiva promove uma integração entre as áreas de conhecimento, proporcionando uma educação mais abrangente e significativa para os alunos.

Para tanto aqui propomos o experimentar na educação<sup>20</sup>. O experimentar, enquanto experiência, fará com que o reconhecimento de saberes se reinvente no cotidiano do aluno; o reconhecimento, que se torna efetivo se transforma em Lembrar, Compreender e Aplicar, como veremos mais a diante na Taxonomia de Bloom.

Para Deleuze (1968), a experimentação é uma atividade fundamental que nos permite explorar e criar formas de pensar, agir e existir no mundo, ela envolve uma abordagem criativa e não restrita aos limites das normas estabelecidas. A experimentação é um processo contínuo de exploração, no qual abrimos novas possibilidades e testamos diferentes caminhos, por meio dos quais rompemos com a lógica tradicional e buscamos novos modos de pensar e experienciar a vida.

Essa é uma mudança social que ocorrerá gradualmente, mas é necessário iniciar imediatamente esse movimento em todo o país, para tanto, devemos tomar medidas concretas para implementar as mudanças necessárias no sistema educacional. Somente através de um compromisso coletivo e ações efetivas poderemos promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

Com o objetivo de combater a histórica defasagem pedagógica no Brasil, é fundamental promover uma mudança de postura que se reflita no planejamento educacional. A pesquisa

---

<sup>20</sup> Gilles Deleuze enfatiza a importância da experimentação e da interpretação em sua filosofia. Neste contexto, serão feitas breves explanações sobre os conceitos de experimentação e interpretação na perspectiva deleuziana, conforme apresentados em sua obra "Diferença e Repetição" (DELEUZE, 1968).

Para Deleuze, a experimentação é uma atividade fundamental que nos permite explorar e criar formas de pensar, agir e existir no mundo. Ela envolve uma abordagem criativa e não restrita aos limites das normas estabelecidas. A experimentação é um processo contínuo de exploração, no qual abrimos novas possibilidades e testamos diferentes caminhos. Por meio da experimentação, rompemos com a lógica tradicional e buscamos novos modos de pensar e experienciar a vida.

apresentada aqui defende que o planejamento pedagógico, embasado nessa estratégia, pode ser eficaz na transformação da educação no país, pois ao adotar uma abordagem mais abrangente e integrada, o planejamento pedagógico pode contribuir significativamente para superar as defasagens e promover uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros.

Quando olhamos para as habilidades que compõe a BNCC, nos deparamos com verbos, ou seja, com ações. A proposta de Bloom anteriormente apresentada é totalmente baseada em verbos, pois esses apresentam múltiplas possibilidades do criar pedagógico a partir das habilidades<sup>21</sup>.

A aprendizagem baseada no cérebro, também conhecida como *Brain-Based Learning*, é uma teoria recente que investiga os processos de aprendizagem do cérebro ao combinar diferentes elementos necessários para a aprendizagem e aplicáveis à simulação. Alguns desses elementos incluem: 1) a exposição a ambientes diversos, que promovam a plasticidade neural e, conseqüentemente, o aprendizado; 2) a modulação do cérebro humano por meio da repetição de estímulos; 3) o estresse moderado, que ao desafiar o cérebro, estimula a aprendizagem; e 4) a natureza social do cérebro, que se desenvolve melhor em interação com outros cérebros.

É importante observar que a estratégia de ensino e aprendizagem por meio da simulação está fundamentada nas teorias educacionais, promovendo a construção ativa do conhecimento, é, nesse sentido, que a taxonomia de Bloom é uma referência significativa para a simulação. Bloom e sua equipe, em 1956, estruturaram as dimensões que compõem a construção do conhecimento, agrupando-as em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Embora Bloom não tenha desenvolvido uma taxonomia específica para o domínio psicomotor, outros especialistas o fizeram.

Na literatura educacional, quase todos os autores afirmam que o domínio afetivo é essencial para aprendizagem, mas é o menos estudado, o mais frequentemente esquecido, o mais nebuloso e o mais difícil de avaliar dos três domínios de Bloom. Assim, há um valor significativo em perceber o potencial de aumentar a aprendizagem dos estudantes por meio do domínio afetivo. Da mesma forma, os estudantes podem enfrentar obstáculos afetivos à aprendizagem que não podem ser reconhecidos (LIMA, D'EÇA Jr., SILVA, PEREIRA Jr., 2021, p. 52).

A aprendizagem baseada no cérebro, destaca a importância da compreensão dos processos de aprendizagem do cérebro humano, como vimos a pouco, essa abordagem enfatiza como a exposição a ambientes diversos, a modulação do cérebro por meio da repetição de

---

<sup>21</sup> Conferir: Ausubel *et al.* (1980) e Cardoso e Dickman (2012).

estímulos e a natureza social do cérebro é importante para o processo de aprendizagem.

No entanto, é válido fazer um contraponto em relação à ênfase na repetição como estratégia de aprendizagem, embora a repetição se apresente como útil nessa abordagem, sendo utilizada para fortalecer as conexões neurais relacionadas a determinados conteúdos, é importante considerar que a aprendizagem não se resume à memorização. A repetição excessiva pode levar à monotonia e à falta de motivação por parte dos estudantes, o que pode prejudicar o engajamento e a compreensão dos conteúdos.

Além disso como exposto anteriormente, a perspectiva da aprendizagem baseada no cérebro também destaca a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Através da colaboração, do diálogo e da troca de ideias, os estudantes têm a oportunidade de construir conhecimento de forma coletiva, desenvolver habilidades de comunicação e aprender com diferentes perspectivas, o que não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos.

Quando se defende um planejamento pedagógico baseado na BNCC, que valoriza competências e habilidades, a repetição não se mostra como uma ferramenta útil. É necessário considerar um planejamento pedagógico que promova a resolução de problemas, a investigação e a aplicação prática dos conhecimentos.

Ao adotar uma abordagem alinhada com a Base Nacional Comum Curricular, é fundamental ir além da mera repetição de informações, o foco deve ser sempre direcionado para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos estudantes aplicar o conhecimento de maneira significativa em situações reais. Por exemplo a resolução de problemas que é uma estratégia pedagógica que estimula os estudantes a enfrentarem desafios e a buscar soluções criativas, ao se depararem com problemas autênticos, os estudantes são incentivados a aplicar seus conhecimentos e habilidades para encontrar soluções eficazes.

A investigação também desempenha um papel importante, permitindo que os estudantes explorem tópicos de interesse de forma mais aprofundada quando conduzem pesquisas, os estudantes desenvolvem habilidades de pesquisa, análise crítica e síntese de informações, promovendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos.

Por fim, a aplicação prática dos conhecimentos é essencial para uma aprendizagem

significativa de maneira que os estudantes devem ter a oportunidade de aplicar o que aprenderam em situações reais, seja por meio de projetos, simulações ou experiências práticas. O que permite que eles percebam a relevância do conhecimento e desenvolvam habilidades transferíveis para diferentes contextos.

Portanto, ao planejar um currículo baseado na BNCC, é fundamental considerar estratégias que promovam a resolução de problemas, a investigação e a aplicação prática dos conhecimentos. Dessa forma, os estudantes serão capazes de desenvolver competências e habilidades essenciais para enfrentar os desafios do mundo real.

Isso porque, embora a aprendizagem baseada no cérebro reconheça a importância das interações sociais, é necessário equilibrar essa perspectiva com uma abordagem mais abrangente que valorize a compreensão dos conteúdos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, é possível promover uma aprendizagem mais significativa e preparar os estudantes para os desafios do mundo real.

No ano de 2002, Krathwohl realizou uma revisão da taxonomia de Bloom, trazendo uma combinação entre o tipo de conhecimento a ser adquirido (dimensão do conhecimento) e o processo cognitivo utilizado para adquirir esse conhecimento (dimensão do processo cognitivo). Essa combinação trouxe facilidades na definição clara dos objetivos de aprendizagem e no alinhamento desses objetivos com as atividades de avaliação, considerando o conhecimento como conteúdo assimilado.

O campo cognitivo, que foi inicialmente descrito em 1956, está associado à capacidade mental, aquisição de conhecimento e processo de aprendizagem. Ele é dividido em seis categorias: 1) recordar; 2) compreender; 3) aplicar; 4) analisar; 5) sintetizar; e 6) criar. Essas categorias são progressivas, ou seja, cada uma depende da anterior e, por sua vez, apoia a próxima, elas são organizadas em uma escala que reflete a complexidade dos processos mentais. Na versão atualizada do campo cognitivo os seis níveis da hierarquia receberam denominações diferentes em relação à versão original (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação). Além disso, houve uma inversão nas posições de síntese (agora chamada de criar) e avaliação (agora chamada de avaliar), como pode ser observado no quadro abaixo:

**Figura 56: Verbos da Taxonomia de Bloom - Domínio Cognitivo**

<b>MEMORIZAR</b>	<b>COMPREENDER</b>	<b>APLICAR</b>	<b>ANALISAR</b>	<b>AVALIAR</b>	<b>CRIAR</b>
Listar	Esquematizar	Utilizar	Resolver	Defender	Elaborar
Relembrar	Relacionar	Implementar	Categorizar	Delimitar	Desenhar
Reconhecer	Explicar	Modificar	Diferenciar	Estimar	Produzir
Identificar	Demonstrar	Experimentar	Comparar	Selecionar	Prototipar
Localizar	Parafrasear	Calcular	Explicar	Justificar	Traçar
Descrever	Associar	Demonstrar	Integrar	Comparar	Idear
Citar	Converter	Classificar	Investigar	Explicar	Inventar

Fonte: a própria autora

Em 1964, foi descrito o domínio afetivo, que está ligado às emoções e sentimentos, abrangendo um conjunto de valores pessoais, esse domínio é composto pelas categorias de receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização (internalização de valores)<sup>22</sup>.

Esse domínio segue uma estrutura hierárquica, baseada no princípio da internalização, que vai desde os sentimentos mais simples até os mais complexos. A internalização é o processo pelo qual os sentimentos em relação a algo são internalizados, passando a guiar e controlar consistentemente o comportamento,<sup>23</sup> conforme avança para níveis mais complexos,

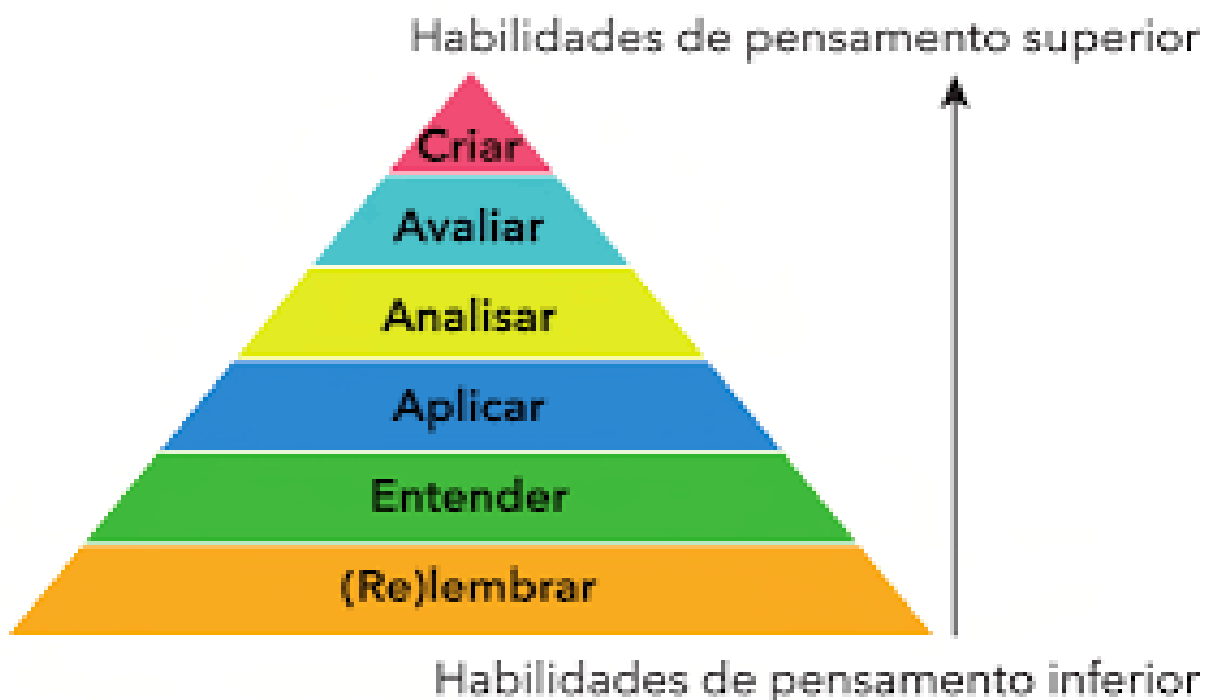
<sup>22</sup> Conferir: Krathwohl (2002).

<sup>23</sup> A simulação, enquanto método de ensino e aprendizagem, é apoiada por várias teorias da educação. Do construtivismo, são utilizados princípios como: 1) cada pessoa traz a sua própria experiência (única) e um conjunto de conhecimentos prévios para a situação, empregando-os durante a simulação; 2) a aprendizagem ocorre por meio da exploração ativa, quando o conhecimento não se ajusta à experiência vivida, levando o participante a re-construir esse conhecimento com base em novas informações; e 3) a aprendizagem requer interação dentro de um contexto social, sendo relevante que a simulação ocorra em equipe. Para a teoria do aprendizado significativo, que se baseia no modelo construtivista, a nova informação precisa ser adquirida mediante um esforço deliberado

o estudante se torna mais engajado, comprometido e motivado intrinsecamente

Na literatura educacional, a maioria dos autores destaca a importância do domínio afetivo para a aprendizagem, no entanto, ele é o menos explorado, frequentemente negligenciado, o mais complexo e desafiador de avaliar em comparação aos outros domínios de Bloom. Portanto, é de grande valor reconhecer o potencial de aprimorar a aprendizagem dos estudantes por meio do domínio afetivo. Além disso, os estudantes podem enfrentar obstáculos emocionais à aprendizagem que nem sempre são reconhecidos.

**Figura 57: A simulação como estratégia de ensino e aprendizagem**



Fonte: adaptado de Krathwohl (2002).

Na literatura educacional, é amplamente reconhecido que o domínio cognitivo desempenha um papel fundamental na aprendizagem dos estudantes, de maneira que diferentes autores concordam que o desenvolvimento das habilidades cognitivas é essencial para adquirir conhecimento, compreender conceitos e resolver problemas. No entanto, é importante destacar que o domínio cognitivo também pode ser negligenciado em alguns contextos educacionais. Em meio à ênfase em resultados quantificáveis e avaliações padronizadas, pode haver uma tendência a priorizar o aspecto cognitivo em detrimento dos domínios afetivo e psicomotor.

---

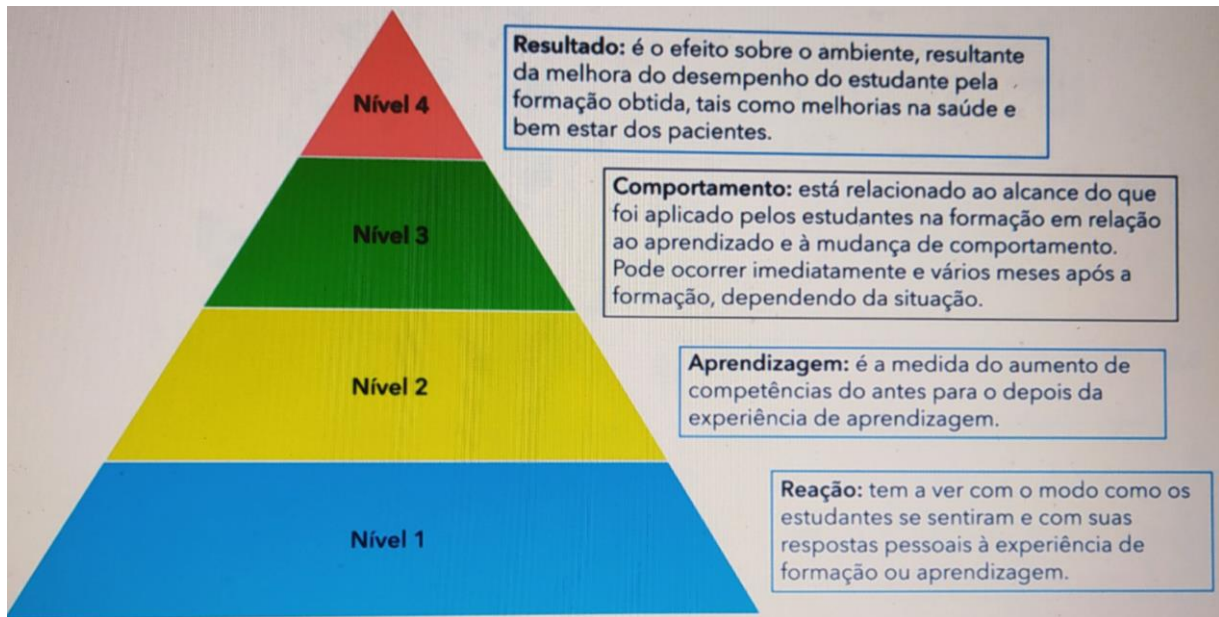
do aprendiz, para ligá-la a conceitos ou proposições preexistentes ou prévias. Com essa influência, a simulação promove uma aprendizagem significativa, incentivando a disposição do estudante para aprender e buscando incentivar significados lógicos (HOQUE, 2016).

A teoria do domínio cognitivo proposta por Bloom destaca a importância de desenvolver habilidades como pensamento crítico, análise, síntese e avaliação. Essas habilidades cognitivas são fundamentais para que os estudantes possam processar informações, compreender conceitos complexos e aplicar o conhecimento de forma significativa. Ao promover o domínio cognitivo, os educadores podem ajudar os estudantes a desenvolver habilidades de pensamento crítico, estimular a curiosidade intelectual e incentivar a busca ativa pelo conhecimento, isso envolve a criação de ambientes de aprendizagem desafiadores, que estimulem a reflexão, a investigação e a resolução de problemas.

No entanto, é importante reconhecer que os estudantes podem enfrentar obstáculos cognitivos à aprendizagem que nem sempre são prontamente identificados. Dificuldades de concentração, falta de motivação, falta de habilidades de estudo ou problemas de memória podem afetar negativamente o desempenho acadêmico. Sendo assim, é vital que os educadores estejam atentos a esses obstáculos e ofereçam estratégias de apoio adequadas, o que pode incluir a implementação de técnicas de ensino diferenciadas, o fornecimento de recursos adicionais e a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, que valorize a diversidade de habilidades cognitivas dos estudantes.

O domínio cognitivo desempenha um papel essencial na aprendizagem dos estudantes. Ao desenvolver habilidades cognitivas, os educadores podem capacitar os estudantes a adquirir conhecimento, compreender conceitos e resolver problemas de forma eficaz. No entanto, é importante estar atento aos obstáculos cognitivos que os estudantes podem enfrentar e oferecer suporte adequado para superá-los. Ao fazer isso, podemos promover uma educação mais abrangente e significativa.

**Figura 58: Simulação em saúde para ensino e avaliação - conceitos e práticas**



Fonte: adaptado de Kirkpatrick (1996).

O criar, é o que fará a diferença na ação pedagógica. Quando criamos experimentamos, o experimentar se torna palpável, possível de aprendizagens significativas para todos<sup>24</sup>. O experimentar é subjetivo, e é na subjetividade, que o direito de ser, sendo diferente na sociedade, fará com que todos participem, independentemente do conhecimento pedagógico ter sido adquirido ou não, em anos anteriores. Guattari e Rolnik (1996), afirmam:

Ao invés de sujeito, de sujeito de enunciação ou das instâncias psíquicas de Freud, prefiro falar em *agenciamento coletivo de enunciação*. O agenciamento coletivo não corresponde nem a uma entidade individuada, nem a uma entidade social predeterminada. A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistema de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo de representação, de imagens de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismo, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc) (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.32).

<sup>24</sup> Agenciamento: noção mais ampla do que as de estrutura, forma etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária. Na teoria esquizoanalítica do inconsciente, o agenciamento é concebido para substituir o complexo freudiano. Conferir: Guattari e Rolnik (1996, p.317).

## 6.1 Objeto de estudo: Coleção *Ápis Mais*

Nesse subtópico será apresentado a maior contribuição que essa tese se propôs a fazer tanto para a comunidade acadêmica quanto para os docentes da rede de educação básica: um planejamento pedagógico, isto é, uma orientação sobre como colocar em prática de forma simples e atendendo aos critérios da BNCC – principalmente os de habilidades de interpretação – ao passo que buscou-se evitar uma estrutura repetitiva que, muitas vezes, leva a defasagem pedagógica da maioria. Cabe ainda esclarecer que a proposta é desburocratizada, resgata as competências pedagógicas anteriores e leva em consideração o reconhecimento dos saberes

Tendo em vista que é crucial ressaltar que a recomposição curricular e o planejamento pedagógico são temas de extrema importância no campo da educação, nesta pesquisa foi realizada a análise de uma coletânea de livros didáticos, dos anos iniciais do ensino fundamental I, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021 com ênfase ao componente curricular de Língua Portuguesa. Os livros analisados são da coleção *Ápis Mais*, publicada desde 2011 pela editora Ática, e abrangem do 1º ao 5º ano, nosso objetivo é analisar alguns aspectos da materialidade do quinto volume e mostrar alguns pressupostos e significados presentes nas práticas e representações que são fundamentais para a realização de um planejamento pedagógico com foco no desenvolvimento das habilidades.

O estudo realizado é de cunho qualitativo, com ênfase nas habilidades de observação, exploração e interpretação da própria autora, baseada nos referenciais legais sobre as diretrizes para a educação brasileira, explanadas previamente na pesquisa, a partir das políticas públicas nacionais e estaduais, com subsídios do pensamento de Deleuze, Guatarri (1995), Paulo Freire (1996) e Benjamin Bloom (1950; 1972), estes autores trazem contribuições importantes para a compreensão da educação como um processo dinâmico e transformador, os quais se apresentam direta e indiretamente na legislação vigente, na educação brasileira, em sua estrutura e orientação de utilização.

Tomemos então a coleção *Ápis Mais* como fonte e objeto dessa pesquisa, consideraremos sua materialidade como uma forma de linguagem, em suporte impresso, que faz parte da cultura escrita na sociedade em que é veiculada. Através da análise dos livros didáticos, buscamos compreender como eles podem contribuir para a recomposição curricular e o planejamento pedagógico, levando em consideração as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Ao examinar a materialidade dos livros, observa-se, elementos, como a organização do quadro curricular, conteúdo, presença de orientação das atividades criadas pelo autor, a diversidade e a adequação ao nível de ensino, com o olhar na recomposição curricular. Esses aspectos são fundamentais para que os livros didáticos, possam cumprir seu papel de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

A análise pedagógica será realizada com uma amostra do 5º ano, e seus componentes curriculares, dos quais serão examinados aspectos como a organização do conteúdo, quadro curricular de direcionamento para o planejamento pedagógico. Além disso, serão identificados os pressupostos e significados presentes nas práticas e representações desse componente, que são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos nessa faixa etária, ao mesmo tempo em que apresento contrapontos com a defasagem pedagógica e analfabetismo no ano indicado. Exemplos de atividades que estimulam a criatividade e a reflexão dos alunos, e quais as orientações dadas para a construção do planejamento, como ponto de atenção, que pode camuflar a importância de desenvolver habilidades, como o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas também serão apresentados.

Dessa forma, a pesquisa abrangerá diferentes componentes curriculares do referido ano, permitindo uma análise abrangente da recomposição curricular e do planejamento pedagógico tendo em vista a matriz curricular que a literatura indica, a saber: considerar as características e necessidades específicas da faixa etária indicada, apresentar possibilidades de desenvolvimento de planejamentos pedagógicos, atentando para o contexto social, comunitário, regional e subjetivo dos indivíduos.

O meio social em que os alunos estão inseridos pode influenciar diretamente a forma como eles se relacionam com o conhecimento e como absorvem as informações presentes nos livros didáticos, cada aluno possui suas próprias experiências, interesses e formas de aprendizagem, de maneira que livros didáticos devem ser capazes de dialogar com essas subjetividades, oferecendo informações sobre as abordagens legislativas, para orientação docente e assim promover uma educação inclusiva e que valorize as diferentes formas de conhecimento. Enfim, os livros devem ser capazes de despertar o interesse dos alunos, estimular sua curiosidade e promover a reflexão crítica sobre os conteúdos abordados.

É importante ressaltar que os livros didáticos não devem ser vistos como a única fonte de conhecimento, mas sim como um recurso complementar às práticas pedagógicas, portanto,

os professores têm um papel fundamental na mediação entre os livros e os alunos, adaptando os conteúdos às necessidades e realidades específicas de cada turma, comunidade e cultura.

**Figura 59: PNLD - 5º ano - Língua Portuguesa (capa)**



Fonte: PNLD - Editora Ática (2021).

Figura 60: PNLD - 5º ano - Língua Portuguesa



## Língua Portuguesa

Ensino Fundamental • Anos Iniciais

### Ana Trinconi

Licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP)  
Licenciada em Pedagogia pela Unifai-SP  
Mestra em Letras pela USP  
Pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP  
Especialista em "Práticas da leitura na sociedade da informação" pelo Instituto de Estudos Avançados da USP  
Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental nas redes particular, municipal e estadual de São Paulo

### Terezinha Bertin

Licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP)  
Mestra em Ciências da Comunicação pela USP  
Pós-graduada em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)  
Ex-professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental na rede municipal e de Ensino Médio na rede estadual de São Paulo  
Ex-professora universitária  
Assessora e palestrante em escolas das redes pública e particular, especialmente na área de Práticas e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa

### Vera Marchezi

Licenciada em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-SP, campus Araraquara)  
Mestra em Letras pela Universidade de São Paulo (USP)  
Pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP  
Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental nas redes municipal e particular de São Paulo

1ª edição, São Paulo, 2021

**ea**  
editora ática

Fonte: PNLD - Editora Ática (2021).

Figura 61: PNLD – 5º ano - Sumário Anual - Livro do professor

<b>Sumário</b>	
<b>Orientações gerais</b>	
<b>Princípios gerais.....</b>	<b>6</b>
<b>Fundamentos teórico-metodológicos....</b>	<b>6</b>
<b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Política Nacional de Alfabetização (PNA) .....</b>	<b>7</b>
<b>Sequência didática.....</b>	<b>7</b>
Gêneros textuais e ensino: centralidade do ensino de Língua Portuguesa .....	7
Ênfase nos gêneros literários.....	9
<b>Alfabetização .....</b>	<b>10</b>
Alfabetização e literacia.....	10
O sistema alfabético de escrita .....	11
Traçado de letras.....	12
<b>Práticas de linguagem e componentes essenciais para a alfabetização .....</b>	<b>13</b>
Leitura e escuta de textos .....	13
Fluência em leitura .....	15
Oralidade .....	16
Produção de escrita e de textos.....	17
Análise linguística/semiótica (alfabetização e ortografização).....	19
<b>Interdisciplinaridade e intertextualidade .....</b>	<b>20</b>
<b>Formação de atitudes e valores: temas contemporâneos .....</b>	<b>21</b>
<b>Ludicidade .....</b>	<b>21</b>
<b>Avaliação.....</b>	<b>21</b>
Avaliação diagnóstica .....	22
Avaliação processual/formativa.....	23
Avaliação de resultados .....	23
Autoavaliação.....	24
Portfólios.....	24
Avaliação em Língua Portuguesa.....	24
Avaliação em fluência em leitura oral.....	25
Avaliação em leitura e compreensão de textos.....	26
Avaliação em produção de textos.....	26
Avaliação em análise linguística/semiótica (alfabetização e ortografização).....	27
Avaliação e exames em larga escala.....	28
Atendimento/remediação de defasagens.....	28
<b>Estrutura geral da coleção .....</b>	<b>28</b>
<b>Organização dos volumes .....</b>	<b>29</b>
Meu ponto de partida .....	29
Introdução .....	29
Unidades.....	29
Seções das unidades .....	30
Aberturas de unidade do 1º ano – Para iniciar.....	30
Aberturas de unidade de 2º a 5º anos.....	30
Para iniciar (2º a 5º anos).....	30
Leitura e compreensão do texto/Interpretação do texto.....	30
Hora de organizar o que estudamos .....	31
Prática de oralidade .....	32
Ampliação de leitura (interdisciplinaridade e intertextualidade).....	32
Produção textual.....	32
Conhecimentos linguísticos/semióticos (alfabetização e ortografização).....	32
Autoavaliação.....	33
Uso de dicionário impresso e digital e enciclopédia .....	33
Projeto de leitura: projeto de trabalho.....	34
Meu ponto de chegada.....	34
<b>Plano de desenvolvimento para o ano letivo .....</b>	<b>34</b>
<b>Referências bibliográficas comentadas .....</b>	<b>45</b>

Fonte: Editora Ática (2021, p.4).

Figura 62: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa - Matriz Curricular (Livro do Professor)

Evolução sequencial sugerida dos conteúdos no ano letivo – 5º ano		
1º semestre/1º bimestre		
Sugestão de cronograma semanal	Conteúdo do Livro do Estudante	BNCC/PNA Práticas de linguagem/Componentes essenciais para a alfabetização/Habilidades
Semana 1 Aulas de 1 a 9	<b>Recepção e acolhimento dos estudantes</b> Atividades para recepção dos estudantes propostas pelo professor	
	<b>Avaliação diagnóstica – Meu ponto de partida</b> (p. 10-13)	EF35LP05, EF15LP03, EF04LP19, EF15LP01, EF35LP04, EF35LP25, EF35LP07, EF04LP02, EF35LP27, EF35LP01, EF15LP11
	<b>Introdução</b> (p. 14-17) <b>Ler e escrever é uma descoberta sem fim!</b> Reflexão sobre formas de conhecer, leitura de tirinhas, Oficina 1 do Projeto de leitura	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma), fluência em leitura oral, compreensão de textos, desenvolvimento de vocabulário EF15LP01, EF15LP02, EF15LP04, EF15LP14, EF35LP04, EF15LP15, EF35LP21
Unidade 1 – Poema		
Semana 2 Aulas de 1 a 9	<b>Para iniciar:</b> Atividade lúdica para contextualização. Ativação/mobilização de conhecimentos prévios (p. 20) <b>Leitura 1: poema</b> (p. 21) "A lesma", Leo Cunha <b>Interpretação do texto</b> (p. 22-23) <b>Compreensão do texto</b> <b>Linguagem e construção do texto</b>	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma), fluência em leitura oral, compreensão de textos, desenvolvimento de vocabulário EF15LP02, EF15LP17, EF15LP18, EF15LP10, EF15LP15, EF35LP01, EF12LP17 (retomada), EF35LP23, EF35LP27, EF35LP28, EF35LP31
	<b>Leitura 2: poema</b> (p. 24) "Cultura", Arnaldo Antunes <b>Interpretação do texto</b> (p. 25-29) <b>Compreensão do texto</b> <b>Vocabulário em foco</b>	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma), fluência em leitura oral, compreensão de textos, consciência fonêmica, instrução fônica sistemática EF15LP01, EF15LP02, EF15LP17, EF15LP18, EF35LP23, EF35LP27, EF02LP29, EF04LP26 (retomada), EF35LP01, EF35LP05, EF35LP03, EF35LP04, EF15LP09, EF15LP10, EF15LP15, EF12LP17 (retomada), EF35LP28, EF35LP31
	<b>Leitura 3: ciberpoema</b> (p. 30) "Cultura", de Arnaldo Antunes <b>Interpretação do texto</b> (p. 30-31) <b>Compreensão do texto</b> Leitura individual do poema concreto <b>Linguagem e construção dos textos:</b> Comparação entre os três poemas. <b>Sugestões</b> <b>Hora de organizar o que estudamos</b>	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma), fluência em leitura oral, compreensão de textos, consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, desenvolvimento da literacia EF15LP01, EF15LP02, EF15LP16, EF15LP13, EF15LP04, EF15LP09, LP15LP10, EF35LP01, EF35LP02, EF35LP05, EF35LP27, EF15LP17, EF15LP18, EF35LP23, EF02LP29 (retomada), EF35LP03, EF35LP04, EF04LP26 (retomada), EF15LP10, EF15LP15, EF12LP17 (retomada), EF35LP28, EF35LP31, EF05LP28
Semana 3 Aulas de 1 a 9	<b>Tecendo saberes</b> (p. 34) Texto informativo Conversa sobre distinção entre "poema" e "poesia" <b>Outras linguagens</b> (p. 34) Pintura e poema	Oralidade EF15LP09, EF15LP10, EF15LP13 Leitura/escuta de texto, produção de escrita EF15LP01, EF15LP04
	<b>Língua: usos e reflexão</b> (p. 35-40) Sentido real e sentido figurado das palavras <b>Hora de organizar o que estudamos:</b> Mapa conceitual <b>Avaliação processual/formativa:</b> Distinção entre sentido real e sentido figurado <b>Hora de organizar o que estudamos:</b> Mapa conceitual <b>Leitura oral em foco</b> <b>Avaliação processual/formativa:</b> Fluência em leitura oral	Desenvolvimento de vocabulário, produção escrita (nível da frase/pontuação), fluência em leitura oral EF35LP07, EF05LP02, EF35LP01, EF35LP23, EF35LP27, EF35LP31, EF35LP04, EF05LP04

**Figura 63: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa - Matriz Curricular 2 - Livro do Professor**

Evolução sequencial sugerida dos conteúdos no ano letivo – 5º ano		
1º semestre/1º bimestre		
Sugestão de cronograma semanal	Conteúdo do Livro do Estudante	BNCC/PNA Práticas de linguagem/Componentes essenciais para a alfabetização/Habilidades
<b>Semana 1</b> <b>Aulas de 1 a 9</b>	<b>Recepção e acolhimento dos estudantes</b> Atividades para recepção dos estudantes propostas pelo professor	
	<b>Avaliação diagnóstica – Meu ponto de partida</b> (p. 10-13)	EF35LP05, EF15LP03, EF04LP19, EF15LP01, EF35LP04, EF35LP25, EF35LP07, EF04LP02, EF35LP27, EF35LP01, EF15LP11
	<b>Introdução</b> (p. 14-17) <b>Ler e escrever é uma descoberta sem fim!</b> Reflexão sobre formas de conhecer, leitura de tirinhas, Oficina 1 do Projeto de leitura	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma), fluência em leitura oral, compreensão de textos, desenvolvimento de vocabulário EF15LP01, EF15LP02, EF15LP04, EF15LP14, EF35LP04, EF15LP15, EF35LP21

Fonte: Editora Ática (2021, p.35).

No quadro acima observa-se uma em sugestão de divisão de aulas por semana, além disso, o conteúdo do livro e as habilidades da BNCC, estão organizados por símbolos alfa números, quando a estrutura pedagógica ofertada não viabiliza uma interpretação fácil, rápida e prática das habilidades por parte dos professores, existirá um complicador para a organização do planejamento pedagógico.

É importante ressaltar que o professor deverá ter em mãos o Guia do Livro Didático, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas editoras participantes do programa. Esse guia contém informações detalhadas sobre os conteúdos, habilidades e objetivos de aprendizagem abordados em cada livro didático selecionado para o PNLD.

Para acessar o mapeamento curricular do PNLD, o professor pode consultar o *site* do MEC ou da editora responsável pelo livro didático adotado, geralmente essas informações estão disponíveis para *download* em formato digital, permitindo que os professores tenham acesso fácil e rápido às orientações curriculares.

Esse é um ponto que merece ampla reflexão, se o professor, contar apenas com a orientação do autor seu planejamento será prejudicado, pois, o professor precisa conseguir interpretar as habilidades propostas de maneira fluida e dinâmica, por exemplo no material estudado temos o seguinte trecho: “Semana 1, aulas 1 a 9 com os tema: Recepção e

Acolhimento do Estudantes - atividades livres; Avaliação diagnóstica - Meu Ponto de Partida” (Editora Ática, 2021, p. 10- 13 livro do aluno e p.35 livro do professor), alfa numéricos: “EF35LP05, EF15LP03, EF04LP19, EF15LP01, EF35LP04, EF35LP25, EF35LP07, EF04LP02, EF35LP27, EF35LP01, EF15LP11” e “Ler e Escrever é uma Descoberta sem Fim! Reflexão sobre formas de conhecer, leitura de tirinhas, Oficina 1 do Projeto de Leitura”, alfa numéricos: “EF15LP01, EF15LP02, EF15LP04, EF15LP14, EF35LP04, EF15LP15, EF35LP21” (Editora Ática, 2021, p. 10- 13 livro do aluno, p.35 livro do professor), nota-se que sem o mapeamento curricular da obra, o planejamento pedagógico ficará comprometido.

Assim, para uma boa organização pedagógica de um planejamento a partir das habilidades, o professor deve realizar a leitura do mapeamento curricular da obra, o mesmo estará contemplando as diretrizes curriculares nacionais e estaduais, como a BNCC e o CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense<sup>25</sup>), caso não ocorra a consulta dos documentos citados, a construção do planejamento pedagógico estará comprometida, pois a mesma ficará baseada em conteúdos que não viabilizam o desenvolvimento de habilidades. Esta não realização de análise, por parte do docente é sem sombra de dúvidas uns dos grandes *gaps* da educação nacional que acabam por resultar nas decorrentes defasagens dos alunos ao longo dos anos iniciais.

Vejamos algumas atividades propostas pelo material analisado nessa pesquisa:

**Figura 64: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa - Matriz Curricular 3 - Livro do Professor**

Semana 1 Aulas de 1 a 9	Avaliação diagnóstica – Meu ponto de partida (p. 10-13)	EF35LP05, EF15LP03, EF04LP19, EF15LP01, EF35LP04, EF35LP25, EF35LP07, EF04LP02, EF35LP27, EF35LP01, EF15LP11
----------------------------	---	--

Fonte: Editora Ática (2021, p.35).

A figura acima contém toda a orientação pedagógica proposta pelos autores do material, para que o professor possa desenvolver seu planejamento a partir das habilidades da BNCC, mas chamamos a atenção para o fato das habilidades estarem expostas apenas em códigos, o

<sup>25</sup> CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense Esse documento complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, trazendo conteúdos essenciais para cada componente curricular (coluna conteúdos), em cada ano do Ensino Fundamental, e, também, sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano. Conferir em: < <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/> > acessado em: 05/09/2023 (p.4).

que em muito dificulta que o professor possa realizar sua leitura e interpretação, o que, sem dúvidas, compromete o seu planejamento.

Essa estrutura pronta, condiciona o professor a um planejamento ineficiente, pois não respeita sua cultura local e a realidades de sala de aula, isso também afeta os alunos, pois o aluno que não apresenta baixo rendimento pedagógico, poderia até conseguir seguir o planejamento *encaixotado*, mas as demais crianças que, por algum motivo, estejam defasadas, não. Em "Mil Platôs", Volume 1, Capitalismo e Esquizofrenia, Deleuze e Guattari (1995), inferem que:

Um livro não tem objetivo nem sujeito; é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes. Desde que se atribui um livro a um sujeito, negligencia-se este trabalho das matérias e a exterioridade de suas correlações. Fabrica-se um bom Deus para movimentos geológicos. Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. As velocidades comparadas de escoamento, conforme estas linhas, acarretam fenômenos de retardamento relativo, de viscosidade ou, ao contrário, de precipitação e de ruptura. Tudo isto, as linhas e as velocidades mensuráveis, constitui um *agenciamento*. Um livro é um tal agenciamento e, como tal, atribuível. É uma multiplicidade – mas não se sabe ainda o que o múltiplo implica, quando ele deixa de ser atribuído, quer dizer, quando é elevado ao estado de substantivo. Um agenciamento maquínico é direcionado para os estratos que fazem dele, sem dúvida, uma espécie de organismo, ou bem uma totalidade significante, ou em uma determinação atribuível a um sujeito, mas ele não é menos direcionado para *um corpo sem órgãos*, que não para de desfazer o organismo, de fazer passar e circular partículas a-significantes, intensidades puras, e não para de atribuir – se os sujeitos aos quais não deixa senão um nome como rastro de uma intensidade. Qual é o corpo sem órgãos de um livro? Há vários, segundo a natureza das linhas consideradas, segundo seu teor ou sua densidade própria, segundo sua possibilidade de convergência sobre ‘um plano de consistência’ que lhe assegura a seleção. Aí, como em qualquer lugar, o essencial são as unidades de medida: ‘quantificar a escritura’. Não há diferença entre aquilo de que um livro fala e a maneira como é feito. Um livro tampouco tem objeto. Considerado como agenciamento, ele esta somente em conexão com outros agenciamentos, em relação com outros corpos sem órgãos (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.5).

Os autores citados retratam muito bem a funcionalidade das estruturas que eles chamam de *livros* e suas intencionalidades sociais. O que nos faz refletir: para que as escrituras pedagógicas servem? Qual o significado para o significante? Não se desenvolve habilidades apenas olhando para um livro, não há habilidades sem a atribuição de significados.

Aqui aproveitamos esse momento para reforçar a importância, para o conhecimento, e reconhecimento, de documentos oficiais, que podem levar o professor a estabelecer os significados, a interpretação dos mesmos e, assim, construir o conhecimento – de si e dos seus alunos – a partir do planejamento pedagógico.

Cabe também um lembrete aos leitores: estamos analisando o 5º ano do Ensino Fundamental I, o que nos traz grande preocupação, quando a defasagem pedagógica não entra nas relações subjetivas do experimentar e interpretar a criança enfrentará grandes desafios escolares, pois ela já está sendo desenvolvida para seguir o seu curso para os anos finais, ensino fundamental II, com um agravante da não alfabetização, baixa absorção em letramento matemático e noção de espaço e mundo. Um exemplo simples: não ter noção de espaço e tempo, localização e lateralidade, unidades de medidas simples e convencionais, interpretação de texto, entre outras que aqui serão apresentadas.

A pergunta que nos ressoa é: como olhar para uma estrutura pedagógica previamente estabelecida e orientada e segui-la para que o aluno tenha essas condições básicas? Como o aluno poderá identificar o que é um continente, sem se quer se reconhecer no espaço e no tempo? Por exemplo: a noção de números romanos, que sem os fundamentos básicos da matemática, comprometerá noções básicas de história, pois XX que seria posto com 20, poderá facilmente ser apenas duas letras do alfabeto, de maneira que essa criança não fará o reconhecimento enquanto século, história, continente, e tão pouco entenderá para o que serve o XX.

Isso acontece porque em algum momento da escolarização nos anos iniciais a criança se perdeu na experimentação, ou, a mesma não aconteceu. O não participar e ser protagonista, fez com que o aluno não tivesse a absorção pedagógica necessária, assim, seu desenvolvimento, seguindo a metodologia proposta na BNCC, enquanto competências e habilidades, bem como pautada na taxonomia de Bloom, a base do pensamento inferior (Lembrar, Compreender e Aplicar) não aconteceu.

## **6.2 Proposta de Planejamento Didático**

Prezado leitor, a partir deste ponto, convido-o a liberar sua imaginação ao observar as habilidades pedagógicas propostas em seu material didático, seja ele um material PNLD, público ou um sistema estruturado de ensino. A pesquisa em questão busca humanizar qualquer ação pedagógica, independentemente do recurso utilizado pelo professor. É sabido que toda estrutura pedagógica é fornecida com informações e possibilidades, como um guia orientador. Pois bem, como autora desta pesquisa, trago a todos vocês a liberdade de se movimentar dentro

das estruturas curriculares que utilizam, o seu protagonismo será o ponto central para promover aprendizagens significativas em seus alunos. Permita-se, no entanto, não se perca em meio a tantas burocracias e deixe que o básico e essencial da ação pedagógica direcione sua prática. Já adianto que o trivial não trará recomposição de aprendizagens.

Para lhe ajudar a organizar um planejamento com foco nas habilidades de aprendizagens, colocarei um simples guia, como um facilitador na construção do planejamento pedagógico. Vamos chamá-lo de Plano de Aprendizagem!

Esperamos sinceramente que este guia seja útil para os profissionais da educação na construção de seus planos de aprendizagem, promovendo uma prática pedagógica alinhada e eficiente.

#### 1. Diretrizes Estaduais e Municipais:

É importante lembrar que a construção de um Plano de Aprendizagem deve estar alinhada com as Diretrizes Estaduais e Municipais, além disso, é fundamental considerar a idade cronológica da criança ao elaborar esse plano. Portanto, professor, evite incluir em sua prática diária movimentos de alfabetização e letramento com metodologias ultrapassadas baseadas em repetição, em vez disso, utilize habilidades de aprendizagem de anos anteriores, que estão contempladas no documento oficial da educação no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abrangendo todos os anos do 1º ao 5º anos.

Este texto acadêmico tem como objetivo apresentar um guia para a construção de um plano de aprendizagem alinhado com as Diretrizes Estaduais e Municipais. Serão abordados os passos necessários para acessar e utilizar esses documentos como direcionadores de possibilidades pedagógicas. Destaca-se a importância de consultar atentamente as diretrizes oficiais disponibilizadas pelos órgãos responsáveis pela educação, seja a secretaria de educação estadual, municipal ou os sistemas estruturados de ensino.

É importante consultar o documento oficial com atenção. É necessário ler e compreender as diretrizes de forma minuciosa, identificando os objetivos, competências e habilidades propostas. Essas informações serão fundamentais para nortear a construção do plano de aprendizagem, garantindo que esteja alinhado com as expectativas e metas estabelecidas pelas diretrizes.

Recomendo também realizar uma análise comparativa entre as diretrizes e o currículo da instituição de ensino. É importante identificar as convergências e divergências entre ambos, buscando alinhar as propostas pedagógicas e adaptando o plano de aprendizagem de acordo com as necessidades e realidades da escola. O plano deve ser claro, objetivo e coerente com as diretrizes estabelecidas.

## 2. Identifique as habilidades:

Analise as habilidades, interprete-as, pois isso auxiliará no processo de criação. Verifique as habilidades previamente destacadas na atividade proposta, identifique os temas principais e as competências que devem ser desenvolvidas em cada atividade do seu livro didático. Essas competências são geralmente descritas de maneira clara e detalhada no documento. Lembre-se de desenvolver as habilidades antes de entrar no livro ou material didático, pois, como demonstrado na pesquisa, a experimentação é essencial para que o cérebro assimile informações, já que a experimentação gera prazer e interesse. Após os estímulos, organize o registro. Sim, vá para o caderno, livro ou material didático apenas para registrar, após desenvolver e estimular as habilidades propostas.

## 3. Organize as habilidades por etapa:

Caso você observe que aplicar todas as habilidades juntas em um mesmo momento, não será significativo divida-as em etapas. Mais adiante nessa pesquisa, será apresentada uma atividade simples e cotidiana sobre fábulas. Para realizar essa atividade, foram elencadas 11 habilidades, porém, ao ler e interpretar essas habilidades, percebi que apenas 2 delas seriam suficientes para desenvolver múltiplas atividades. Portanto, professor, tenha autonomia para planejar suas aulas, saiba quando parar e avaliar, verificando se a aprendizagem ocorreu de forma significativa para todos os alunos. As habilidades desenvolvidas e identificadas em cada atividade ajudarão a criar uma sequência lógica de aprendizagem ao longo do currículo o que suprirá as possíveis defasagens pedagógicas de todos os alunos, independente das relações subjetivas e diferenças sociais, pedagógicas e biológicas.

## 4. Defina os conteúdos e temas:

É importante ter cuidado ao definir os conteúdos. Todas as estruturas curriculares são organizadas previamente para atender às capacidades intelectuais daquele momento da vida. Qualquer conteúdo que esteja acima do nível de dificuldade adequado para aquela fase de

desenvolvimento cerebral e faixa etária não será retido, identificado ou minimamente aprendido por uma pessoa. Portanto, observar o nível de dificuldade é fundamental para o sucesso da aprendizagem como um todo. Afinal, não podemos aprender a dirigir sem ter autonomia estabelecida, noção de direita e esquerda, lateralidade, desenvolvimento motor e habilidades prévias. Outro exemplo simples seria tentar realizar uma atividade de divisões por frações sem saber o que são números naturais, unidades, dezenas e centenas, metade, meio e um inteiro, divisão simples e unidades de medidas convencionais, entre tantos outros conhecimentos prévios. Não podemos pular etapas fundamentais, que fazem parte da natureza humana. Caro leitor, ao seguir esse raciocínio já estaremos automaticamente suprindo muitas (se não todas) as defasagens pedagógicas.

#### 5. Estabeleça os objetivos de aprendizagem:

De olho na avaliação! Com base nos conteúdos do material didático, ou livro, estabeleça os objetivos de aprendizagem para cada etapa. Esses objetivos devem ser claros, específicos e mensuráveis, indicando o que os alunos devem ser capazes de fazer ao final de cada período.

#### 6. Desenvolva as atividades e recursos:

Com base nas habilidades, desenvolva atividades e recursos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Essas atividades podem incluir, projetos, experimentos, leituras complementares, pesquisas dentre outros.

#### 7. Estabeleça a carga horária:

Determine a quantidade de horas ou aulas que serão dedicadas a cada conteúdo e tema ao longo do currículo. Isso ajudará a distribuir o tempo de forma equilibrada e adequada para o desenvolvimento das competências.

#### 8. Faça uma revisão e ajustes:

Faça ajustes, se necessário, para garantir uma progressão lógica e coerente dos conteúdos e temas.

#### 9. Esteja aberto a *feedbacks*:

Compartilhe o Plano de Aprendizagem com outros profissionais da área, como professores ou pedagogos, para obter *feedbacks* e sugestões de melhoria, considere as

diferentes perspectivas e necessidades dos usuários do material, estabeleça uma comunicação entre áreas, afinal, quando olhamos para habilidades, estamos transitando em todas as áreas de conhecimento.

#### 10. Atualize e adapte:

O Plano de Aprendizagem deve ser atualizado conforme necessário, de acordo com as mudanças sociais, de mundo, vida e região.

Vejamos um exemplo com os passos acima sugeridos.

Para o planejamento didático aqui apresentado foi escolhida a atividade abaixo recolhida do Livro do Aluno da disciplina de Língua Portuguesa da Coleção Àpis Mais, nosso objeto de estudo.

Figura 65: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa - Atividade para o Aluno - Livro do Professor

**Meu ponto de partida**

A avaliação diagnóstica é apenas um dos instrumentos de que o professor e/ou a escola podem lançar mão para dimensionar os avanços e/ou as dificuldades dos estudantes em relação aos processos de aprendizagem:

[...] a avaliação é concebida como processo/instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretação das informações, julgamento de valor do objeto avaliado através de informações tratadas e decifradas e, por fim, tomada de decisão (como intervir para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas).

DA SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

Esta avaliação, a ser aplicada no início do ano letivo, constitui um ponto de partida cujo objetivo é a previsão de ações a serem tomadas ao longo do ano.

Trata-se de um instrumento que contribui para o professor analisar algumas habilidades e conhecimentos prévios essenciais dos estudantes, identificando mais facilmente aqueles que necessitarão de um acompanhamento mais específico no decorrer do ano letivo.

Complementa-se essa avaliação com **avaliações processuais/formativas**, indicadas ao longo deste livro, para acompanhar e verificar os avanços dos estudantes durante o ano, e com a **avaliação de resultado (Meu ponto de chegada)**, presente no final do volume, que será aplicada ao final do ano letivo.

A avaliação diagnóstica está referenciada especialmente:

- no desenvolvimento de habilidades e conteúdos abordados nos anos anteriores (inclusive nesta coleção);
- nas práticas de linguagem, objetos de conhecimento, competências e habilidades de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais da BNCC.

## Meu ponto de partida

Antes de iniciarmos as atividades deste ano, vamos fazer uma avaliação para verificar o que você já sabe e o que será preciso rever em seus estudos. Siga as orientações da professora.

O texto a seguir é uma fábula, uma história em que os animais são os personagens principais e que traz uma moral.

**O leão e o ratinho**

Ao sair do buraco viu-se um ratinho entre as patas do leão. **Estacou**, de pelos em pé, paralisado pelo terror. O leão, porém, não lhe fez mal nenhum.

— Segue em paz, ratinho; não tenhas medo de teu rei. Dias depois o leão caiu numa rede. **Urrou** desesperadamente, debateu-se, mas quanto mais se agitava mais preso no laço ficava.

Atraído pelos urros, apareceu o ratinho.

— Amor com amor se paga — disse ele lá consigo e pôs-se a roer as cordas. Num instante conseguiu romper uma das malhas. E como a rede era das tais que rompida a primeira malha as outras se afrouxam, pôde o leão **deslindar-se** e fugir.

Mais vale paciência pequenina do que **arrancos** de leão.

Monteiro Lobato. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

**estacou:** parou de repente.

**urrou:** gritou, berrou.

**deslindar-se:** soltar-se, desembaraçar-se.

**arrancos:** movimentos inesperados e bruscos (feitos de uma só vez).

10

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- na PNA, instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 abril de 2019, com foco nos seis componentes destacados como base para o amplo processo de alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; desenvolvimento de vocabulário; fluência em leitura oral; compreensão de textos; e produção de escrita. Os conteúdos que serão objetos desta avaliação foram selecionados dos volumes do 3º ano e do 4º ano (até o final). Na avaliação, considera-se o rol de práticas de linguagem, objetos de conhecimento, competências, habilidades e componentes essenciais para a alfabetização indicados pela BNCC e pela PNA.

**Orientações para a aplicação da avaliação**

A previsão é de que esta avaliação ocupe uma aula de 50 minutos para a parte escrita (aproximadamente cinco minutos por questão)

56

Fonte: Editora Ática (2021, p.56).

Vamos nos aprofundar para melhor compreender o que os autores, propõem para o desenvolvimento em sala de aula com a atividade acima, aqui é importante ressaltar que se trata de uma atividade para avaliação diagnóstica.

Figura 66: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa - Atividade para o Aluno - página 10

## Meu ponto de partida

Antes de iniciarmos as atividades deste ano, vamos fazer uma avaliação para verificar o que você já sabe e o que será preciso rever em seus estudos. Siga as orientações da professora.

O texto a seguir é uma fábula, uma história em que os animais são os personagens principais e que traz uma moral.

### O leão e o ratinho

Ao sair do buraco viu-se um ratinho entre as patas do leão. **Estacou**, de pelos em pé, paralisado pelo terror. O leão, porém, não lhe fez mal nenhum.

– Segue em paz, ratinho; não tenhas medo de teu rei. Dias depois o leão caiu numa rede. **Urrou** desesperadamente, debateu-se, mas quanto mais se agitava mais preso no laço ficava.

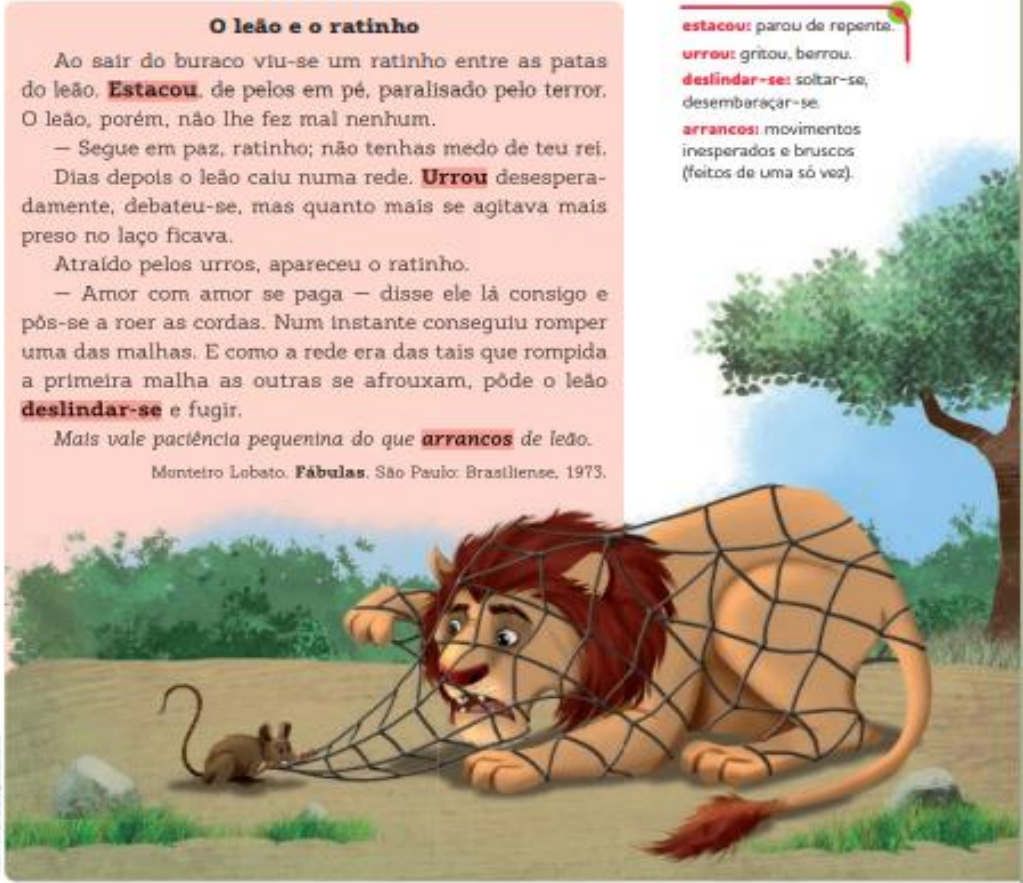
Atraído pelos urros, apareceu o ratinho.

– Amor com amor se paga – disse ele lá consigo e pôs-se a roer as cordas. Num instante conseguira romper uma das malhas. E como a rede era das tais que rompida a primeira malha as outras se afrouxam, pôde o leão **deslindar-se** e fugir.

*Mais vale paciência pequenina do que **arrancos** de leão.*

Monteiro Lobato. **Fábulas**. São Paulo: Brasiliense, 1973.

**estacou:** parou de repente.  
**urrou:** gritou, berrou.  
**deslindar-se:** soltar-se, desembaraçar-se.  
**arrancos:** movimentos inesperados e bruscos (feitos de uma só vez).



10

Fonte: Editora Ática (2021, p.10).

Figura 67: Livro do Professor - página 56

**Meu ponto de partida**

A avaliação diagnóstica é apenas um dos instrumentos de que o professor e/ou a escola podem lançar mão para dimensionar os avanços e/ou as dificuldades dos estudantes em relação aos processos de aprendizagem:

[...] a avaliação é concebida como processo/instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretação das informações, julgamento de valor do objeto avaliado através de informações tratadas e decifradas e, por fim, tomada de decisão (como intervir para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas).

DA SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

Esta avaliação, a ser aplicada no início do ano letivo, constitui um ponto de partida cujo objetivo é a previsão de ações a serem tomadas ao longo do ano.

Trata-se de um instrumento que contribui para o professor analisar algumas habilidades e conhecimentos prévios essenciais dos estudantes, identificando mais facilmente aqueles que necessitarão de um acompanhamento mais específico no decorrer do ano letivo.

Complementa-se essa avaliação com **avaliações processuais/formativas**, indicadas ao longo deste livro, para acompanhar e verificar os avanços dos estudantes durante o ano, e com a **avaliação de resultado (Meu ponto de chegada)**, presente no final do volume, que será aplicada ao final do ano letivo.

A avaliação diagnóstica está referenciada especialmente:

- no desenvolvimento de habilidades e conteúdos abordados nos anos anteriores (inclusive nesta coleção);
- nas práticas de linguagem, objetos de conhecimento, competências e habilidades de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais da BNCC.

56

## Meu ponto de partida

Antes de iniciarmos as atividades deste ano, vamos fazer uma avaliação para verificar o que você já sabe e o que será preciso rever em seus estudos. Siga as orientações da professora.

O texto a seguir é uma fábula, uma história em que os animais são os personagens principais e que traz uma moral.

**O leão e o ratinho**

Ao sair do buraco viu-se um ratinho entre as patas do leão. **Estacou**, de pelos em pé, paralisado pelo terror. O leão, porém, não lhe fez mal nenhum.

— Segue em paz, ratinho; não tenhas medo de teu rei. Dias depois o leão caiu numa rede. **Urrou** desesperadamente, debateu-se, mas quanto mais se agitava mais preso no laço ficava.

Atraído pelos urros, apareceu o ratinho.

— Amor com amor se paga — disse ele lá consigo e pôs-se a roer as cordas. Num instante conseguiu romper uma das malhas. E como a rede era das tais que rompida a primeira malha as outras se afrouxam, pôde o leão **deslindar-se** e fugir.

*Mais vale paciência pequenina do que arrancos de leão.*

Moacyr Lobato. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

**estacou**: parou de repente.  
**urrou**: gritou, berrou.  
**deslindar-se**: soltar-se, desembaraçar-se.  
**arrancos**: movimentos inesperados e bruscos (feitos de uma só vez).

10

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

• na PNA, instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 abril de 2019, com foco nos seis componentes destacados como base para o amplo processo de alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; desenvolvimento de vocabulário; fluência em leitura oral; compreensão de textos; e produção de escrita. Os conteúdos que serão objetos desta avaliação foram selecionados dos volumes do 3º ano e do 4º ano (até o final). Na avaliação,

considera-se o rol de práticas de linguagem, objetos de conhecimento, competências, habilidades e componentes essenciais para a alfabetização indicados pela BNCC e pela PNA.

**Orientações para a aplicação da avaliação**

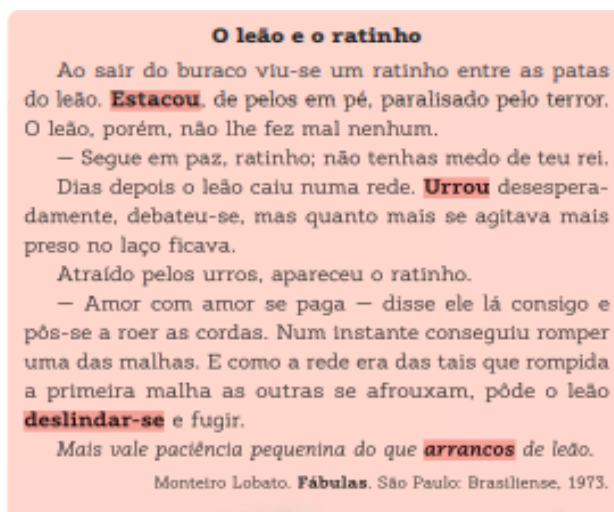
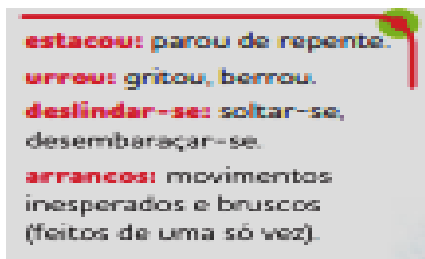
A previsão é de que esta avaliação ocupe uma aula de 50 minutos para a parte escrita (aproximadamente cinco minutos por questão)

Fonte: PNLD - Editora Ática (2021, p.56).

A atividade propõe uma leitura e interpretação de texto, a partir do gênero literário fábula, em que os personagens são os animais ilustrados na imagem acima, de maneira que a

partir das suas interpretações os alunos devem então compreender e verbalizar a moral da história *O leão e o ratinho*.

**Figura 68: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa - Atividade para o Aluno**



Fonte: PNLD - Editora Ática (2021, p.10).

Segundo a minha interpretação, espera-se que o aluno chegue na seguinte compreensão: vale muito mais a amizade e o amor, e que a paciência, em realizar ações diárias da vida, vale muito mais que a agressividade, brigas e impaciência.

A atividade é simples e aos olhos do professor pode parecer até óbvia, principalmente se levarmos em consideração o ciclo educacional e sua faixa etária do 5º ano. Mas a realidade de tais alunos conta com a defasagem pedagógica, de maneira que a expectativa do professor falha, nesse momento crucial os alunos não lhe dão o retorno esperado, diante disso, o professor deve encontrar meios para que a interpretação possa acontecer de alguma forma.

Porém, não se esqueça que estamos nos referindo a alunos de 5º ano que em sua maioria tem problemas de alfabetização, o que é um problema recorrente não apenas no Estado do Paraná, mas em todo território nacional, sendo assim, o que fazer se os alunos não tem base para leitura e a atividade solicitada pede que o mesmo faça sua interpretação?

Observamos abaixo a orientação do autor para a realização da atividade proposta, uma mediação para que o professor possa atingir o resultado esperado aplicando a mesma aos alunos.

**Figura 69: PNLD – 5º ano - Língua Portuguesa Orientação para o Professor - Livro do Professor - página 56.**

**Meu ponto de partida**

A avaliação diagnóstica é apenas um dos instrumentos de que o professor e/ou a escola podem lançar mão para dimensionar os avanços e/ou as dificuldades dos estudantes em relação aos processos de aprendizagem:

[...] a avaliação é concebida como processo/instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretação das informações, julgamento de valor do objeto avaliado através de informações tratadas e decifradas e, por fim, tomada de decisão (como intervir para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas).

DA SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

56

Esta avaliação, a ser aplicada no início do ano letivo, constitui um ponto de partida cujo objetivo é a previsão de ações a serem tomadas ao longo do ano.

Trata-se de um instrumento que contribui para o professor analisar algumas habilidades e conhecimentos prévios essenciais dos estudantes, identificando mais facilmente aqueles que necessitarão de um acompanhamento mais específico no decorrer do ano letivo.

Complementa-se essa avaliação com **avaliações processuais/formativas**, indicadas ao longo deste livro, para acompanhar e verificar os avanços dos estudantes durante o ano, e com a **avaliação de resultado (Meu ponto de chegada)**, presente no final do volume, que será aplicada ao final do ano letivo.

A avaliação diagnóstica está referenciada especialmente:

- no desenvolvimento de habilidades e conteúdos abordados nos anos anteriores (inclusive nesta coleção);
- nas práticas de linguagem, objetos de conhecimento, competências e habilidades de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais da BNCC.

• na PNA, instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 abril de 2019, com foco nos seis componentes destacados como base para o amplo processo de alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; desenvolvimento de vocabulário; fluência em leitura oral; compreensão de textos; e produção de escrita. Os conteúdos que serão objetos desta avaliação foram selecionados dos volumes do 3º ano e do 4º ano (até o final). Na avaliação, considera-se o rol de práticas de linguagem, objetos de conhecimento, competências, habilidades e componentes essenciais para a alfabetização indicados pela BNCC e pela PNA.

**Orientações para a aplicação da avaliação**

A previsão é de que esta avaliação ocupe uma aula de 50 minutos para a parte escrita (aproximadamente cinco minutos por questão ▶)

Fonte: PNLD - Editora Ática (2021 .p.56).

A orientação do autor é para que o professor aplique a referida avaliação contando com habilidades que já deveriam ter sido contempladas nos anos anteriores (3º e 4º anos), explica ainda ao professor o que deve ser observado e que caso não tenha o resultado esperado, tome

determinadas reorganizações curriculares para que os alunos possam chegar ao nível de complexidade previamente estabelecido na atividade.

Volto a ressaltar que as habilidades estabelecidas pela BNCC não aparecem de forma descritiva no livro do professor, mas apenas em códigos alfa numéricos, de maneira que o professor, caso queira compreender formas significativas e possibilidades reais de estímulos aos alunos, diante da atividade proposta, deverá antes consultar o mapeamento curricular do PNLD, que tem a articulação, entre o livro didático e a Base Nacional Comum Curricular bem como com o currículo estadual do Estado do Paraná (CREP). O que inevitavelmente demandará tempo do professor para que esse possa enfim se apropriar para então ressignificar as orientações básicas propostas pelo livro didático.

Para a atividade acima citada, as habilidades estão apresentadas no manual do professor da seguinte forma: “Avaliação diagnóstica - Meu Ponto de Partida” (EDITORA ÁTICA, 2021, p. 10-13 livro do aluno, p.35 livro do professor), alfa numéricos: “EF35LP05, EF15LP03, EF04LP19, EF15LP01, EF35LP04, EF35LP25, EF35LP07, EF04LP02, EF35LP27, EF35LP01, EF15LP11. (EDITORA ÁTICA, 2021, p.175).

Para a organização de um planejamento pedagógico apresentar as habilidades requeridas dos alunos apenas pelo código alfa numéricos não é uma estratégia efetiva. A tendência é que o planejamento pedagógico fique estagnado e pautado apenas nas atividades propostas pelo livro didático, deixando de lados os estímulos essenciais para a aprendizagem quando o mesmo é realizado interpretando as habilidades.

Vejamos os documentos oficiais, BNCC e CREP, simulando a mesma atividade proposta com a devida interpretação das habilidades, lembrando que, as Lei Federal e Estadual, solicitam aos Estados e Municípios que seus planejamentos sejam realizados a partir desta interpretação. Porém, cabe aqui enfatizar que as organizações responsáveis, não realizam o devido acompanhamento e o investimento em formação docente, não garante ao professor essa análise e compreensão, de maneira que a educação estadual fica carente de informações e recorrente na defasagem e analfabetismo.

Abaixo, observamos as mesmas habilidades propostas na atividade analisada que levará o professor a se aprofundar e estabelecer mais possibilidades aos alunos, antes da avaliação diagnóstica descrita no material. O que a referida tese, apresenta como experimentar, sentir, se localizar no tempo e no espaço, a partir das ações (aqui lembramos dos verbos da Taxonomia

de Bloom que de maneira clara e objetiva representam as habilidades apresentadas pela BNCC).

As habilidades quando bem interpretadas, permitem que o movimento social ocorra, fazendo com que o aluno esteja mais próximo do palpável, do real, da sua comunidade. Existirá, nesse movimento, bases de aprendizagem significativas, facilitando a etapa seguinte, o conteúdo propriamente dito, Deleuze (1968) coloca essa ação como essência para a vida, o experimentar, antes do interpretar, como experiência que antecede, para que na ação seguinte, novas possibilidades transcendam.

Não há experimentação sem um mundo já constituído e sem uma certa forma de experiência. Mas, por outro lado, a experimentação implica a criação de novas formas de experiência, a exploração de novas possibilidades que transcendem o mundo existente. (...) A educação não é uma questão de formação de um saber nem de formação de uma vontade, mas de uma formação da sensibilidade, de uma formação da percepção e da atenção, para tornar-nos capazes de criar, para tornar-nos capazes de enfrentar o real, de modificá-lo ou de afetá-lo (DELEUZE, 1968, p. 23).

Apresentamos a seguir as diversas opções disponíveis em documentos oficiais para que os professores possam se orientar na interpretação das habilidades. É vital ressaltar aos professores que as competências necessárias para um planejamento curricular eficiente estarão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Currículo de Referência da Educação do Paraná (CREP) e na matriz curricular do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), geralmente utilizado na rede pública de ensino.

É importante frisar que toda análise realizada pelo professor deve ser uma interpretação das habilidades de maneira que pesquisas e buscas para ir além das simples atividades propostas nos livros didáticos são previstas, assim, identificar as habilidades presentes nas orientações do autor, que estão em formato alfa numérico, resultará em uma mudança na estrutura do planejamento pedagógico.

Vamos analisar o exemplo da BNCC, que foi construída com base nas habilidades da atividade de Língua Portuguesa do PNLD, da editora Ática (2021). É importante lembrar que essa atividade contém apenas símbolos alfanuméricos, o que não permite uma exploração adequada por parte dos alunos.

Na atividade apresentada nessa pesquisa, observamos um movimento pedagógico de leitura e resposta. No entanto, se as habilidades não forem analisadas e distribuídas no planejamento, enfrentaremos um problema ainda maior de defasagem pedagógica. Isso ocorre

porque a chance de participação efetiva dos alunos será mínima. Na maioria dos casos, as dificuldades de interpretação do conteúdo exposto não farão sentido e nem terão significado, o que leva os alunos ao desinteresse, isso resultará em um ciclo vicioso de defasagem, ano após ano.

Observe que toda a estrutura anteriormente apresentada em códigos alfa numéricos, toma forma e faz sentido se interpretada, vista, analisada e lida pelo professor, para tal, a sua identificação se fará necessária em todos os movimentos pedagógicos, em todo o cotidiano escolar.

Nesta pesquisa, abordaremos diferentes visões sobre as estruturas curriculares utilizadas no contexto educacional. Iniciaremos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguida pelo Referencial Curricular do Paraná, o CREP (Currículo da Rede Estadual do Paraná) e, por fim, a estrutura pedagógica do Apis, material utilizado para análise neste estudo.

A BNCC, como referência nacional, estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, no que diz respeito à língua portuguesa, a BNCC organiza a estrutura pedagógica em Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Essa estrutura tem como objetivo garantir que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para se comunicar de forma eficiente e compreender os diferentes usos da linguagem.

O Referencial Curricular do Paraná, por sua vez, adota uma abordagem específica para a realidade do estado. Utilizando as nomenclaturas Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem, busca assim desenvolver as habilidades de comunicação e compreensão da linguagem, considerando as particularidades locais.

Já o CREP, presente na Rede Estadual do Paraná, apresenta uma estrutura mais abrangente, incluindo Campos de Atuação, Práticas de Linguagens, Objetos de Conhecimento, Códigos, Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos. Essa estrutura visa proporcionar uma formação mais completa aos estudantes, abordando não apenas as habilidades, mas também aspectos culturais, sociais e históricos.

Por fim, temos a estrutura pedagógica da Ápis, material utilizado para análise nesta pesquisa, podemos inferir que ela também busca desenvolver as habilidades linguísticas dos estudantes, seguindo as diretrizes federais.

É importante ressaltar que cada uma dessas estruturas curriculares possui suas particularidades, mas todas têm como objetivo central o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Elas são fundamentais para que os estudantes se tornem leitores e escritores competentes, capazes de se expressar adequadamente e compreender a vida em diferentes contextos. Abaixo segue um quadro que expõe essas habilidades, as informações presentes no quadro foram coletadas da BNCC (2017), mas o quadro foi montado especificamente para essa pesquisa, o mesmo vale para os quadros seguintes.

**Figura 70: BNCC - Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades - 5º ANO.**

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de Leitura; Formação do Leitor; Compreensão e Estratégias de Leitura.	EF35LP05 - Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou dos textos.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos. Estratégia de leitura.	EF15LP03 - Localizar informações explícitas em textos.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura; Imagens analíticas em textos.	EF04LP19 - Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos e Estratégia de leitura.	EF15LP01 - Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de Leitura; Formação do Leitor; Compreensão e Estratégias de Leitura.	EF35LP04 - Inferir informações implícitas nos textos.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).	Escrita autônoma e compartilhada.	EF35LP25 - Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).	Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita; Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão e Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação.	EF35LP07 - Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como, ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação,

<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>		
		vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
Análise Linguística/ semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia e Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia.	EF04LP02 - Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).	Escrita autônoma.	EF35LP27 - Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.
Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de Leitura; Formação do Leitor; Compreensão e Estratégias de Leitura	EF35LP01 - Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
Oralidade	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula; Escuta atenta; Características da conversação espontânea; Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala e	EF15LP11 - Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento

<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>		
	Relato oral/Registro formal e informal.	adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.

Fonte: BNCC (2017) adaptado pela autora.

**Figura 71: Linguagem, Objeto de Conhecimento e Habilidades - BNCC**

<b>Prática de Linguagem</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
As práticas de linguagem são um dos principais componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Linguagens. Elas se referem às diferentes formas de como usamos a linguagem no nosso dia a dia, seja para comunicar, expressar nossos sentimentos, interagir com outras pessoas, acessar informações dentre outros.	Objetos de Conhecimento, são elementos que representam os conteúdos específicos que os estudantes devem aprender em cada área do conhecimento. Eles são definidos como unidades de conhecimento que compõem os componentes curriculares e estão organizados em torno das competências e habilidades propostas pela BNCC.	Em resumo, as habilidades da BNCC representam as capacidades específicas que os estudantes devem desenvolver em cada área do conhecimento. Elas são formuladas de forma progressiva e estão relacionadas às competências gerais propostas pela BNCC. As habilidades são fundamentais para orientar o trabalho dos professores e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Fonte: BNCC (2017) adaptado pela autora.

A matriz curricular do Programa Nacional do Livro Didático da Editora Ática (2021), para os anos iniciais do ensino fundamental é uma estrutura que organiza os conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo desses anos de escolaridade, ela é baseada nas diretrizes curriculares nacionais e nas orientações pedagógicas do PNLN, acima citados.

Na matriz curricular, são definidos os objetivos de aprendizagem para cada componente curricular e ano de ensino, indicando o que os alunos devem ser capazes de fazer ao final de cada etapa, além disso, são apresentados os conteúdos a serem abordados, as habilidades a serem desenvolvidas e as atividades propostas para promover a aprendizagem dos alunos.

Para complementar o nosso estudo vamos ainda analisar a matriz curricular do Estado do Paraná, um documento que se baseia na BNCC, com subsídios e especificidades do estado, por isso mesmo, essa matriz curricular contemplará habilidades regionais e específicas da comunidade, sociedade e particularidades paranaenses. Aqui cabe a mesma observação feita anteriormente, os dados apresentados foram recolhidos do documento oficial do Paraná, enquanto o quadro foi elaborado especificamente para essa pesquisa.

**Figura 72: Referencial Curricular do Paraná – Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem - 5 ° ANO.**

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Todos os Campos de Atuação.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos e Contexto de produção e de circulação.	<b>(EF15LP01)</b> Identificar a função social de textos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, de modo a reconhecer, progressivamente, seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam bem como a intencionalidade do autor, desenvolvendo o senso crítico.
Todos os Campos de Atuação.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Estratégia de leitura e Localização de informações explícitas.	<b>(EF15LP03)</b> Localizar informações explícitas em textos e  Identificar e interpretar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.
Todos os Campos de Atuação.	Oralidade.	Características da conversação espontânea e Turnos de fala.	<b>(EF15LP11)</b> Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e

			utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor, de forma a melhor interagir na vida social e escolar.
Todos os Campos de Atuação.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Estratégia de leitura e Inferir o sentido de palavras ou expressões.	<b>(EF35LP05)</b> Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar essa capacidade de atribuir sentidos significativos fazendo o uso de conhecimentos prévios.
Todos os Campos de Atuação.	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita; Ortografia; Pontuação e Concordância verbal e nominal.	<b>(EF35LP07)</b> Empregar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso, com gradativo domínio das convenções da escrita.
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Compreensão em leitura e Identificação do tema do texto.	<b>(EF04LP19)</b> Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de modo a compreender as características desses gêneros.  <b>OBS: essa habilidade está na matriz paranaense para o 4º ano.</b>

<p>Todos os Campos de Atuação.</p>	<p>Análise linguística/ semiótica (Ortografização).</p>	<p>Construção do sistema alfabético e da ortografia e Encontros vocálicos.</p>	<p><b>(EF04LP02)</b> Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou), a fim de que sua aplicação nas produções escritas seja correta.</p> <p><b>OBS: essa habilidade está na matriz paranaense para o 4º ano.</b></p>
<p>Campo Artístico-Literário.</p>	<p>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).</p>	<p>Escrita autônoma e compartilhada; Marcadores temporais e espaciais: advérbios de tempo e lugar e Autoria da escrita (produz com e para o outro).</p>	<p><b>(EF35LP25)</b> Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens, a fim de compreender, gradativamente, os elementos característicos da narrativa.</p>
<p>Campo Artístico-Literário.</p>	<p>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).</p>	<p>Escrita autônoma e Linguagem poética</p>	<p><b>(EF35LP27)</b> Ler e compreender, com e sem mediação do professor, textos em versos, para que possa explorar rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros, de modo a apropriar-se gradativamente da linguagem poética.</p>
<p>Todos os Campos de Atuação.</p>	<p>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).</p>	<p>Estratégia de leitura: inferência e atribuir significados que extrapolem o texto lido.</p>	<p><b>(EF35LP04)</b> Inferir informações, com a mediação do professor, implícitas nos textos lidos, para que atribua significados que o extrapolem.</p>

Todos os Campos de Atuação.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Decodificação/Fluência de leitura e Ritmo e entonação em leitura.	<b>(EF35LP01)</b> Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia, fluência, ritmo e entonação, textos curtos com nível de textualidade adequado, de modo a aperfeiçoar a proficiência leitora individual e coletiva.

Fonte: BNCC (2017) adaptado pela autora.

**Figura 73: Referencial Curricular do Paraná Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem - 5º ANO.**

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
Os campos de atuação referem-se às áreas de aplicação do conhecimento e das habilidades desenvolvidas no currículo. Eles representam os diferentes contextos em que os estudantes poderão utilizar o que aprenderam, seja na vida pessoal, acadêmica ou profissional.	As práticas de linguagem são as atividades comunicativas que os estudantes irão realizar para desenvolver suas habilidades de leitura, escrita, oralidade e escuta. Elas englobam diferentes gêneros textuais, como narrativas, argumentativos, poéticos, entre outros, e são utilizadas para promover a compreensão e a produção de textos.	Os objetos de conhecimento são os temas e conceitos que serão abordados no currículo. Eles representam os conteúdos específicos de cada disciplina ou área de conhecimento, como por exemplo, os números e operações matemáticas, os fenômenos naturais, os processos históricos, entre outros.	Os objetivos de aprendizagem estão diretamente relacionados aos objetos de conhecimento e têm como foco apresentar as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos em diferentes contextos escolares. Esses objetivos são formulados de forma a garantir que todos os estudantes da Educação Básica tenham acesso às aprendizagens fundamentais.  É importante ressaltar que essa forma de apresentação dos objetivos de aprendizagem não é obrigatória para as instituições de ensino na elaboração de seus currículos. Cabe a cada instituição, de acordo com seu contexto específico, realizar a reelaboração de seus documentos curriculares, levando em consideração as diretrizes estabelecidas a partir da promulgação da BNCC e de acordo com o documento de caráter estadual.

Fonte: BNCC (2017) adaptado pela autora.

Os documentos acima servem como exemplos para observarmos a hierarquia das políticas públicas nacionais, estaduais e municipais. No entanto, todas essas políticas fornecem subsídios para identificar as habilidades presentes em qualquer material didático, seja ele gratuito ou não.

É importante ressaltar que a apresentação das matrizes aqui mencionadas, a partir do mesmo conteúdo, tem como objetivo permitir uma análise por parte do leitor, o qual é deixar claro que interpretar habilidades para construir um planejamento pedagógico que faça sentido para todos os alunos é uma tarefa simples e de fácil localização. Essas habilidades estão sempre presentes em documentos oficiais e disponibilizadas em todas as perspectivas didáticas pedagógicas. Aos professores, deixo a orientação de como localizá-las e resalto sua importância.

Lembrando que a estrutura pedagógica/habilidades mencionadas no documento acima são provenientes do Programa Nacional do Livro Didático que é utilizado como referência para análise na pesquisa em questão, o PNLD é um programa governamental que tem como objetivo fornecer livros didáticos de qualidade para as escolas públicas, visando auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto dessa pesquisa, as habilidades apresentadas no documento são aquelas que foram identificadas e selecionadas a partir dos critérios estabelecidos pelo PNLD, essas habilidades representam as competências e conhecimentos que os estudantes devem desenvolver ao utilizar os materiais didáticos disponibilizados pelo programa. É importante ressaltar ainda que o PNLD é uma referência utilizada para orientar a escolha e a avaliação dos livros didáticos, mas as instituições de ensino têm autonomia para adaptar e complementar as habilidades de acordo com suas necessidades e realidades locais.

O Referencial Curricular do Paraná, traz as diretrizes e orientações gerais para a organização curricular nas escolas do estado de forma ampla. Ele define os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos em cada etapa da Educação Básica. É importante pontuar que existe diferenças entre as duas diretrizes pedagógicas no Paraná, a principal diferença entre o CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense) e o Referencial Curricular do Paraná (RCP) está na estrutura pedagógica adotada por cada um.

O CREP é uma proposta de complementação e reorganização do Referencial Curricular, levando em consideração as necessidades e características específicas da rede de

ensino estadual, à luz da Base Nacional Comum Curricular ele busca integrar os princípios e competências da BNCC com as particularidades e contextos locais, visando uma educação de qualidade e contextualizada, seu foco é o desenvolvimento de habilidades voltadas ao estado, suas culturas e regionalidades.

Por sua vez, o Referencial Curricular do Paraná estabelece as bases gerais para a organização curricular, de maneira que o CREP vai além, propondo uma abordagem pedagógica mais abrangente e contextualizada, que busca atender às demandas e realidades dos estudantes paranaenses de forma mais efetiva, como exposto anteriormente.

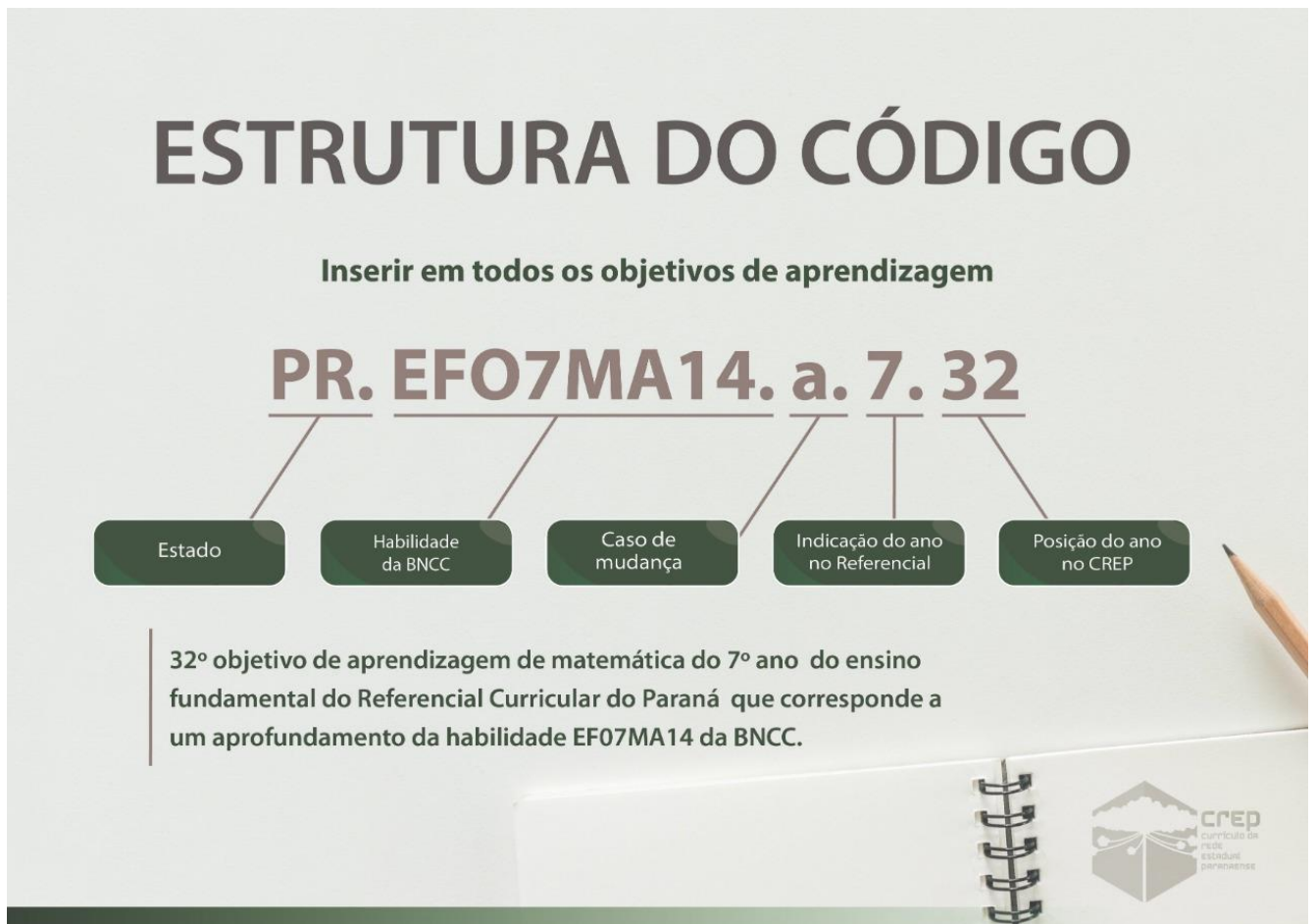
Abaixo, vejamos a estrutura pedagógica do CREP, o currículo da Rede Estadual Paranaense, o qual já foi citado na presente pesquisa, é um documento. O CREP é estruturado em diferentes áreas de conhecimento, assim como a Diretriz Federal prevê para a educação nacional, como Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional. Cada área possui um conjunto de competências e habilidades que os estudantes devem ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar.

Além das áreas de conhecimento, o currículo do CREP também contempla temas transversais, como ética, cidadania, sustentabilidade, diversidade cultural e inclusão social, esses temas são abordados de forma integrada nas diferentes disciplinas, visando promover uma formação integral dos estudantes.

O currículo prevê a avaliação formativa, que tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes de forma contínua e oferecer *feedbacks* para sua melhoria. A avaliação é entendida como uma ferramenta de aprendizagem, que auxilia os estudantes a identificar seus pontos fortes e fracos e a desenvolver estratégias para superar dificuldades.

Ao reorganizar o Referencial Curricular do Paraná, o CREP busca garantir uma formação integral dos estudantes, contemplando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os socioemocionais e éticos, propondo assim uma abordagem pedagógica que valoriza a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e a promoção de habilidades e competências essenciais para a vida pessoal, acadêmica e profissional dos alunos.

**Figura 74: Alfa numérico do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**



Fonte: SEED/PR (2018).

**Figura 75: Quadro Orientador das Habilidades do Estado do Paraná (CREP)**

# POSSÍVEIS CASOS

**Inserir em todos os objetivos de aprendizagem**

- SEM MODIFICAÇÃO** s. - É a própria habilidade da BNCC

---

- CONTEXTUALIZAÇÃO** c. - O objetivo de aprendizagem inclui algum aspecto regional na descrição da habilidade

---

- APROFUNDAMENTO** a. - O objetivo de aprendizagem contém orientações pedagógicas adicionais à habilidade

---

- DESDOBRAMENTO** d. - A habilidade foi desdobrada em mais de uma no Referencial

---

- NOVO OBJETIVO** n. - Se trata de um objetivo não contemplado na BNCC

(\*) No caso de novo objetivo o código deve retirar a indicação da posição na BNCC: PR.EFO7MA14. n.7. 32 — PR.EFO7MA. n.7. 32

Fonte: SEED/PR (2018).

Em resumo, o currículo da Rede Estadual Paranaense é um documento que estabelece as diretrizes e os objetivos educacionais para as escolas da rede estadual do Paraná. Vejamos:

**Figura 76: CREP - Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem, as Habilidades e Conteúdos - 5º ANO (Códigos)**

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS - das Habilidades	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM - Habilidades	CONTEÚDO(S)
Todos os Campos de Atuação.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos e Contexto de produção e de circulação.	PR.EF15LP01.a.5.01.	Identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em diferentes campos da vida social dos quais participa	Reconhecimento da função social, do contexto de produção e de circulação de diferentes gêneros da esfera cotidiana.

				cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer, progressivamente, seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam e a intencionalidade do autor, desenvolvendo o senso crítico.	
Todos os Campos de Atuação.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Estratégia de leitura; Localização de informações explícitas.	<b>PR.EF15LP03.a.5.03.</b>	Identificar e interpretar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.	Localização de informações explícitas em diferentes textos.
Todos os Campos de Atuação.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal e Uso dos recursos gráfico visuais.	<b>PR.EF15LP04 a.5.04.</b>	Planejar, coletiva e individualmente com a mediação do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e	Planejamento da produção de texto.

				forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera na qual irá circular.	
Todos os Campos de Atuação.	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).	Edição de textos e Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos).	<b>PR.EF15LP07.a. 5.07.</b>	Reestruturar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos.	Reescrita de texto observando: disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos).
Todos os Campos de Atuação.	Oralidade.	Características da conversação espontânea e Turnos de fala.	<b>PR.EF15LP11.a. 5.11.</b>	Identificar características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante as situações de fala, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a	Características da conversação espontânea presencial: turnos de fala, uso de formas de tratamento adequadas.

				posição do interlocutor, de forma a melhor interagir na vida social e escolar.	
Campo Artístico Literário.	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).	Escrita autônoma; Linguagem poética.	<b>PR.EF35LP27.a.5.72.</b>	Ler e compreender, com e sem mediação do professor, textos em versos, para que possa explorar rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros, de modo a apropriar-se gradativamente da linguagem poética.	Leitura e compreensão de textos em versos.
Campo Artístico Literário.	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).	Escrita autônoma e compartilhada; Marcadores temporais e espaciais: advérbios de tempo e lugar e Autoria da escrita (produz com e para o outro).	<b>PR.EF35LP25.a.5.70.</b>	Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens, a fim de compreender os elementos característicos da narrativa.	Marcadores temporais e espaciais - advérbios de tempo e lugar.
Todos os Campos de Atuação.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Estratégia de leitura e Inferir o sentido de palavras ou expressões.	<b>PR.EF35LP05.a.5.18.</b>	Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar essa capacidade de atribuir sentidos significativos fazendo o uso de conhecimentos prévios.	Inferência do sentido de uma palavra ou expressão em textos.
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Compreensão em leitura e Identificação do tema do texto.	<b>PR.EF04LP19.a.4.40.</b>	Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação	Leitura e compreensão de textos de divulgação científica.

				comunicativa e o tema/assunto do texto, de modo a compreender as características desses gêneros.	
Todos os Campos de Atuação.	Análise linguística/ semiótica (Ortografização).	Construção do sistema alfabético e da ortografia e Encontros vocálicos.	<b>PR.EF04LP02.a.4.29.</b>	Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou), a fim de que sua aplicação nas produções escritas seja correta.	Encontros vocálicos.

Fonte: CREP (2018) adaptação da autora.

**Figura 77: CREP - Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem, as Habilidades e Conteúdos - 5 ° ANO**

<b>Campos de Atuação</b>	<b>Práticas de Linguagem</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Código das Habilidades</b>	<b>Conteúdos</b>
Os campos de atuação referem-se às áreas de aplicação do conhecimento e das habilidades desenvolvidas no currículo. Eles representam os diferentes contextos em que os estudantes poderão utilizar o que aprenderam, seja na vida pessoal, acadêmica ou profissional.	As práticas de linguagem são as atividades comunicativas que os estudantes irão realizar para desenvolver suas habilidades de leitura, escrita, oralidade e escuta. Elas englobam diferentes gêneros textuais, como narrativas, argumentativos, poéticos, entre outros, e são utilizadas para promover a compreensão e a produção de textos.	Os objetos de conhecimento são os temas e conceitos que serão abordados no currículo. Eles representam os conteúdos específicos de cada disciplina ou área de conhecimento, como por exemplo, os números e operações matemáticas, os fenômenos naturais, os processos históricos, entre outros.	O código das habilidades é uma forma de identificar e categorizar as habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo do currículo. Cada habilidade é representada por um código específico, que facilita a sua identificação e acompanhamento ao longo do processo de ensino e aprendizagem.	Os conteúdos são os conhecimentos específicos que serão ensinados aos estudantes. Eles estão relacionados aos objetos de conhecimento e representam os conceitos, teorias, fatos e procedimentos que os estudantes devem aprender em cada disciplina ou área de conhecimento.

Fonte: CREP (2018) adaptação da autora.

Esses elementos – campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento, código das habilidades e conteúdos – são parte integrante do currículo e auxiliam na organização e planejamento das atividades educacionais, vigentes no Estado do Paraná.

**Figura 78: Currículo Coleção Ápis Língua Portuguesa - 5º ANO - Componentes essenciais para a alfabetização e Currículo Estadual (Paraná)**

Parte do Livro	Págs.	BNCC - Competências	BNCC - Habilidades	PNA - Componentes essenciais para a alfabetização	Currículo Estadual - PARANÁ
<b>Introdução Ler e escrever é uma descoberta sem fim.</b>	<b>14 a 17.</b>	<p><b>Competências gerais:</b></p> <p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>2. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	<p><b>EF15LP01:</b> Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.</p>	Fluência em leitura oral	<p><b>PR.EF15LP11.a.5.11:</b> Identificar características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a situação de fala, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor, de forma a melhor interagir na vida social e escolar.</p>

	<p>Competências específicas de Linguagens:</p> <p>1. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p> <p>2. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e</p>	<p><b>EF15LP02:</b> Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura</p>	Compreensão de textos	<p><b>PR.EF15LP14.a.5.54:</b> Produzir e analisar o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que se aproprie e faça uso da linguagem utilizada nesses gêneros.</p> <p><b>PR.EF35LP04.a.5.17:</b> Inferir, com a mediação do professor, informações implícitas nos textos lidos, para que atribua significados que o extrapolem.</p>
--	--	--	-----------------------	--

		<p>culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.</p>		<p><b>PR.EF35LP21.a.5.66:</b> Ler e compreender, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores, para desenvolver o gosto literário.</p>
--	--	--	--	--	--

		<p><b>Competências Específicas de Língua Portuguesa:</b></p> <p><b>1.</b> Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</p> <p><b>2.</b> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.</p>	<p><b>EF15LP04:</b> Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.</p> <p><b>EF15LP11:</b> Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.</p> <p><b>EF15LP14:</b> Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).</p> <p><b>EF15LP15:</b> Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.</p> <p><b>EF35LP04:</b> Inferir informações implícitas nos textos lidos.</p> <p><b>EF35LP21:</b> Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes</p>		
--	--	---	--	--	--

			gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.		
--	--	--	--	--	--

Fonte: CREP (2018) adaptação da autora.

A estrutura curricular acima, representa apenas uma estrutura semanal a ser desenvolvida no planejamento pedagógico (páginas 14 a 17 do Livro Ápis, Língua Portuguesa, 5º ano).

**Figura 79: Currículo Coleção Ápis - Língua Portuguesa Componentes essenciais para a alfabetização e Currículo Estadual (Paraná) 5º ANO.**

Partes do Livros	Páginas	BNCC-Competências	Habilidades	PNA - Componentes essenciais para a alfabetização	Currículo Estadual - Paraná
Divisão do Material didático.	Número de páginas por semana	Competências da BNCC, Diretriz Nacional.	Habilidades da BNCC, Diretriz Oficial	<p>O plano visa garantir que as crianças desenvolvam não apenas as habilidades de leitura e escrita, mas também a capacidade de compreensão, interpretação e produção de textos.</p> <p>O PNA é uma iniciativa do Ministério da Educação e busca contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no país, especialmente no que diz respeito à alfabetização. É importante ressaltar que o plano está em constante revisão e atualização, buscando sempre se adequar às necessidades e desafios da educação brasileira.</p>	<b>Habilidades do Estado do Paraná. Baseada no CREP.</b>

Fonte: CREP (2018) adaptação da autora.

A matriz curricular do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) da Editora Ática (2021), para os anos iniciais do ensino fundamental é uma estrutura que organiza os conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo desses anos de escolaridade. Ela é baseada nas diretrizes curriculares nacionais e nas orientações pedagógicas do PNLD.

O currículo é um instrumento fundamental para a organização e planejamento escolar, ele define os objetivos de aprendizagem para cada componente curricular e ano de ensino, estabelecendo as metas que os alunos devem alcançar ao final de cada etapa.

Na matriz curricular, são apresentados os conteúdos que serão abordados em cada disciplina, levando em consideração as diretrizes curriculares e as demandas da sociedade. Esses conteúdos são selecionados de forma a promover o desenvolvimento integral dos alunos, contemplando aspectos cognitivos, socioemocionais e éticos.

Além dos conteúdos, a matriz curricular também destaca as habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, essas habilidades são essenciais para que os estudantes possam aplicar o conhecimento de forma prática e enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, elas estão alinhadas com as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular que são habilidades gerais que todos os estudantes devem adquirir.

No material didático, a matriz curricular é apresentada de forma organizada e estruturada, ela é dividida em partes do livro, indicando as seções ou capítulos que abordam os conteúdos específicos. Também são indicadas as páginas em que esses conteúdos podem ser encontrados, facilitando a localização e o acesso dos alunos.

Além disso, a matriz curricular do material didático também faz referência às competências e habilidades da BNCC, destacando como os conteúdos e atividades propostas contribuem para o desenvolvimento dessas competências, o que permite que os professores e alunos tenham clareza sobre os objetivos e propósitos de cada atividade.

A matriz curricular também leva em consideração os componentes essenciais para a alfabetização, conforme previsto no Programa Nacional de Alfabetização (PNA). Esses componentes são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e matemática, que são essenciais para o processo de aprendizagem dos alunos.

Por fim, a matriz curricular do material didático também está alinhada com o currículo estadual do Paraná, que estabelece as diretrizes e os objetivos educacionais específicos para o estado, essa integração garante que o material didático esteja adequado às necessidades e realidades dos estudantes paranaenses.

Em resumo, a matriz curricular é um instrumento que organiza e planeja o currículo escolar, definindo objetivos de aprendizagem, conteúdos, habilidades e atividades. No material didático, ela é apresentada de forma estruturada, indicando as partes do livro, páginas, competências e habilidades da BNCC, componentes essenciais para a alfabetização e alinhamento com o currículo estadual do Paraná.

A presente pesquisa traz à tona preocupações acerca do planejamento pedagógico e das razões para a defasagem educacional nos anos iniciais. A preocupação com a defasagem pedagógica nos anos iniciais é uma questão de extrema importância no Brasil, a falta de um planejamento adequado e eficiente tem sido apontada como uma das principais razões para esse problema, de maneira que é crucial que sejam adotadas medidas que visem melhorar a qualidade do ensino nessa etapa vital da formação educacional.

Cabe ainda ressaltar que a matriz curricular pode variar de estado para estado, de acordo com a perspectiva da BNCC, que estabelece que cada Estado tem autonomia para adaptar seus documentos oficiais de educação a sua realidade local, seja a nível estadual ou municipal.

Essa flexibilidade na organização curricular permite que as escolas se adequem às necessidades específicas de cada região, levando em consideração as características culturais, sociais e econômicas locais. Dessa forma, é possível promover uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes, no entanto, é fundamental que essa autonomia seja exercida de forma responsável, garantindo que os componentes essenciais para a alfabetização e as habilidades previstas na BNCC sejam contemplados.

A organização macro das estruturas pedagógicas no Brasil, sempre terão variações respeitando a orientação da diretriz. A estrutura curricular é um elemento fundamental para o planejamento e organização do ensino, pois define quais são os conteúdos a serem abordados e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. No Brasil, como se sabe, existem diferentes estruturas curriculares adotadas pelos sistemas de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular do Paraná e o Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP).

Relembremos o exemplo dado anteriormente:

**Figura 80**

<b>Evolução sequencial sugerida dos conteúdos no ano letivo – 5º ano</b>		
<b>1º semestre/1º bimestre</b>		
<b>Sugestão de cronograma semanal</b>	<b>Conteúdo do Livro do Estudante</b>	<b>BNCC/PNA Práticas de linguagem/Componentes essenciais para a alfabetização/Habilidades</b>
<b>Semana 1 Aulas de 1 a 9</b>	<b>Recepção e acolhimento dos estudantes</b> Atividades para recepção dos estudantes propostas pelo professor	
	<b>Avaliação diagnóstica – Meu ponto de partida</b> (p. 10-13)	EF35LP05, EF15LP03, EF04LP19, EF15LP01, EF35LP04, EF35LP25, EF35LP07, EF04LP02, EF35LP27, EF35LP01, EF15LP11

Fonte: Editora Ática (2021).

As habilidades relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem são essenciais para que os estudantes se tornem leitores e escritores e tenham a compreensão de mundo, no entanto, é importante ressaltar que apenas apresentar as habilidades de forma alfanumérica pode dificultar a interpretação por parte dos professores, o que pode comprometer o planejamento pedagógico.

A falta de organização e exploração dinâmica das habilidades no planejamento pedagógico pode resultar em uma aprendizagem menos efetiva e gerar defasagens pedagógicas, é fundamental que as habilidades sejam trabalhadas ao longo do currículo de forma progressiva e articulada, garantindo o desenvolvimento contínuo das competências dos estudantes.

Ao organizar as habilidades de forma clara e exploratória, os professores podem planejar atividades e estratégias de ensino mais eficientes, que promovam a compreensão e a expressão adequada dos estudantes em diferentes situações de vida e sociedade. Dessa forma, é possível garantir uma aprendizagem mais significativa e o desenvolvimento pleno das habilidades humanas.

Portanto, é crucial que as habilidades alfanuméricas sejam analisadas de forma clara e interpretável, permitindo que os professores compreendam e utilizem-nas de maneira adequada em seu planejamento pedagógico. A organização e exploração dinâmica dessas habilidades ao longo do currículo são essenciais para garantir uma aprendizagem efetiva e evitar defasagens pedagógicas.

Na intenção de apresentar uma forma simples de reconhecimento das habilidades apresentadas, lembrando que as mesmas devem ser sempre consultadas em suas referidas matrizes curriculares, pois se apresentam como códigos alfa numéricos o que dificulta o trabalho de planejamento do professor acarretando práticas sem intencionalidades, sem estímulos e sem a participação efetiva dos alunos.

Na presente pesquisa, enfatizamos a importância da participação ativa do aluno no ambiente escolar, quando o indivíduo vive e se envolve, ele aprende, estabelecendo assim conexões de aprendizagem efetivas, um planejamento pedagógico que se concentra apenas no conteúdo, como mencionado anteriormente, nas atividades do PNLD apresentadas, não levará o aluno à aprendizagem, mas apenas ao registro.

A seguir, apresentamos um exemplo de planejamento pedagógico simplificado que foi desenvolvido para fins de pesquisa, com foco na interpretação das habilidades. A estrutura diretriz da abordagem abaixo consistiu em analisar as páginas propostas para que o professor as executasse ao longo de uma semana, totalizando 9 páginas. No entanto, se essas 9 páginas forem realizadas sem estímulos, não farão diferença significativa na aprendizagem geral dos alunos, especialmente daqueles que já estão em desvantagem, uma vez que as atividades propostas se limitam a perguntas e respostas.

A interpretação das habilidades é de extrema relevância no processo de planejamento pedagógico. Abaixo, apresentamos um exemplo de planejamento que utiliza apenas duas das habilidades da atividade proposta no material didático, exposto anteriormente.

Ao adotar uma abordagem simples, conseguimos atender a todas as estruturas pedagógicas mencionadas anteriormente nesta pesquisa, que se baseia em diretrizes federais, estaduais e municipais, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito à estrutura da educação básica nos anos iniciais. Através da análise e interpretação das habilidades EF15LP01 e EF35LP05, foi possível desenvolver um planejamento simplificado que coloca o aluno como protagonista, participante e pesquisador.

Com essa abordagem de aprendizagem, proporcionamos a todos os alunos a oportunidade de participação efetiva, independentemente de suas fragilidades, defasagens pedagógicas ou necessidades especiais. O direito de todos à aprendizagem é garantido por meio da prática e do respeito. Abaixo, apresentamos o planejamento que aborda as perspectivas

curriculares vigentes no Brasil, exemplificando a diferença que a interpretação das habilidades pode fazer na elaboração de um planejamento pedagógico.

O planejamento desenvolvido para a atividade do PNLD aqui estudado propõe que as atividades das páginas 1 a 9 sejam desenvolvidas levando em consideração 11 habilidades. No entanto, para esse planejamento específico, foram escolhidas apenas duas habilidades (EF15LP01 e EF35LP05) para demonstrar o quão rico pode ser um planejamento pedagógico quando é baseado na interpretação dessas habilidades.

Ao deixar de lado as amarras de uma pedagogia tradicional, que foca apenas no conteúdo, é possível explorar de forma mais ampla as habilidades dos alunos. Isso permite que o planejamento seja mais diversificado e abrangente, considerando não apenas o que será ensinado, mas também como será ensinado.

Ao interpretar as habilidades propostas, o professor pode criar atividades que estimulem a leitura, a escrita, a interpretação de textos, a expressão oral, a análise crítica, entre outras competências. Dessa forma, o planejamento pedagógico se torna mais significativo e engajador para os alunos, promovendo uma aprendizagem mais completa e contextualizada.

É importante ressaltar que a escolha de apenas duas habilidades para esse planejamento é apenas um exemplo, e que o professor tem autonomia para selecionar as habilidades que considerar mais relevantes para os objetivos de aprendizagem de sua turma, desde que a mesma faça sentido. O importante é que o planejamento seja flexível, adaptável e esteja alinhado com as necessidades e interesses dos alunos.

### **Exemplo: Planejamento Interpretando Habilidades**

**Escola:**

**Cidade:**

**Área de conhecimento: Linguagem**

**Disciplina: Língua Portuguesa - 5º Ano**

<b>Datas Previstas para início e conclusão do conteúdo</b>	<b>Páginas do Material Didático</b>	<b>Código da habilidade e descrição</b>	<b>Avaliação</b>
Início Colocar data de		<b>EF15LP01:</b> Identificar a função social de textos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a	Avaliação Formativa A avaliação formativa

<p>início e término.</p>		<p>casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, de modo a reconhecer, progressivamente, seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, a quem se destinam e a intencionalidade do autor, desenvolvendo o senso crítico.</p>	<p>no decorrer das atividades pedagógicas é uma prática essencial para o desenvolvimento dos alunos. Ela consiste em olhar para todos, levando em consideração a participação, independentemente de possíveis fragilidades ou não.</p> <p>É importante estimular a participação daqueles com maior dificuldade, oferecendo-lhes apoio e incentivo para que se sintam encorajados a se envolverem ativamente nas atividades propostas.</p> <p>Ao realizar a avaliação formativa, é necessário ter discernimento para dividir a nota em valores baixos até a finalização das atividades. Isso permite que os alunos tenham a oportunidade de aprender e melhorar ao longo do processo, sem se sentirem desencorajados por notas baixas iniciais.</p> <p>Além disso, é fundamental que o professor esteja atento às necessidades individuais de cada aluno, adaptando as atividades de acordo com suas habilidades e oferecendo suporte adicional quando necessário.</p> <p>Dessa forma, a avaliação formativa se torna uma ferramenta poderosa</p>
--------------------------	--	---	--

			<p>para promover o crescimento e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades.</p> <p>Use a avaliação formativa como uma oportunidade de aprendizado contínuo, valorizando o esforço e a evolução de cada aluno ao longo do processo educacional.</p>
		<p><b>EF35LP05:</b> Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar essa capacidade de atribuir sentidos significativos fazendo o uso de conhecimentos prévios.</p>	

Fonte: a própria autora.

## Desenvolvimento das Habilidades Propostas

Para trabalhar a estrutura social e comunitária, é importante identificar a função social dos textos que circulam no campo da vida social dos alunos, como em suas casas, ruas, comunidades e escolas. Uma alternativa pedagógica para abordar esse tema é realizar uma atividade de construção de maquetes, nessa atividade, os alunos podem explorar conceitos de medidas e ângulos, adequados ao conteúdo do 5º ano. Eles podem utilizar unidades de medidas simples e convencionais, como altura, tamanho, espaço e tempo, para criar suas maquetes.

No contexto familiar, a construção da maquete pode ser uma oportunidade para explorar as relações familiares, os alunos podem criar histórias, contos ou causos relacionados a quem mora com eles, onde moram e como é o ambiente familiar, o que permite que eles façam conexões entre a estrutura social e a sua própria realidade.

Além disso, é possível estabelecer uma conexão com o tempo, perguntando aos alunos quando e onde nasceram, essa informação pode ser relacionada aos números naturais, explorando conceitos de unidade, dezena e centena de milhar. Por exemplo, ao perguntar: "Em

que ano você nasceu?", os alunos podem responder com um número específico, como "Eu nasci em 2016".

Essa abordagem integrada permite que os alunos explorem conceitos matemáticos, como medidas e números, ao mesmo tempo em que refletem sobre sua própria identidade, contexto familiar e comunidade. Dessa forma, eles podem desenvolver uma compreensão mais ampla da estrutura social e sua relação com o mundo ao seu redor.

Aqui faremos um gancho, dando continuidade aos estímulos pedagógicos previamente desenvolvidos. A partir da pergunta "Em que ano você nasceu?", os alunos podem responder com um número específico, como "Eu nasci em 2016". Nesse contexto, podemos explorar as mídias impressa, de massa e digital, e trabalhar o senso crítico e a identificação de notícias, incluindo o tema das *fake news*, por exemplo.

Podemos também abordar a história da mídia, desde as telenovelas e novelas de rádio até os *outdoors* e a mídia paga, impressa e digital. É importante reconhecer para que essas mídias foram produzidas, onde circulam, quem as produziu (retomando a proposta inicial de quem é o autor) e a quem se destinam. Dessa forma, os alunos poderão identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em seu campo de vida social, como em casa, na rua, na comunidade, na escola e nas mídias impressa, oral, de massa e digital.

A partir da mídia paga, podemos entrar no sistema monetário, discutindo inflação, valor pago e valor gasto. Podemos utilizar o exemplo da alimentação, explorando os valores dos itens de uma cesta básica, a venda e a compra, nesse contexto, podemos enfatizar a divisão simples, frações e números na casa dos milhares. Também é importante trabalhar a moeda do Brasil e dos países vizinhos.

Podemos entrar nas ciências humanas, trazendo o tema dos imigrantes, sua cultura, a distância entre um país e outro, os meios de transporte utilizados e o motivo de terem vindo para o Brasil. Esse contexto social pedagógico pode ser trabalhado com a utilização de mapas, globo e planisfério, aproveitando o movimento de localização do eu, a distância e o tempo até as fronteiras imediatas com o Brasil, e localizando o aluno entre sua cidade, seu estado, seu país e o mundo, também podemos explorar a noção de lateralidade global.

Facilmente podemos entrar nas ciências da natureza, olhando para o clima dos países que fazem fronteira com o Brasil. Podemos abordar o movimento de rotação e translação da

Terra, o ciclo dia-noite, os continentes e os fusos horários, além das estações do ano.

Podemos também trazer dados do IBGE, como a renda *per capita* e o índice de pobreza, para discutir questões socioeconômicas e promover uma reflexão sobre desigualdades e políticas públicas. Esses dados podem ser utilizados para ampliar a compreensão dos alunos sobre a realidade social do país e estimular o pensamento crítico e a consciência cidadã.

### **Possibilidade de Divisão dos Alunos - Protagonistas**

Para promover uma abordagem participativa e colaborativa, os alunos serão divididos em grupos de 4 integrantes. Cada aluno terá uma função específica dentro dos grupos, atuando como orientador e mediador entre seus pares. A aula terá como base pesquisas prévias sobre obras literárias, autores de preferência dos alunos ou aqueles que despertam sua curiosidade.

Em seguida, será aberto um debate sobre o conceito de autor. Serão discutidas questões como: o que é ser autor? Quem pode ser considerado autor? O que é necessário para se tornar um autor? Essas reflexões permitirão que os alunos explorem sua própria capacidade de se tornarem autores.

A mediação pedagógica terá como objetivo trabalhar conceitos como locutor, interlocutor, autoria, eu, o outro e a comunidade. Os alunos serão incentivados a compartilhar suas histórias e experiências, explorando a relação entre a autoria individual e a influência da comunidade e do contexto em suas produções literárias.

Essa abordagem visa estimular a criatividade, a expressão individual e a compreensão da importância da interação social na construção de narrativas. Ao explorar diferentes perspectivas e territórios literários, os alunos terão a oportunidade de ampliar seus horizontes e desenvolver habilidades de comunicação e colaboração.

**Observação:** Após serem organizados em seus grupos, os alunos têm a liberdade de escolha dentro da estrutura macro pedagógica estabelecida. Essa condição é essencial para que possam participar ativamente, utilizando ferramentas acessíveis em suas casas, em seu núcleo familiar e em sua realidade.

Essa abordagem permite que os alunos tenham autonomia na seleção de obras literárias e autores de seu interesse, levando em consideração suas preferências e curiosidades

individuais. Dessa forma, eles se sentem mais engajados e motivados a explorar o universo literário de acordo com suas próprias afinidades.

Além disso, ao considerar a realidade e as condições de cada aluno, como acesso a recursos tecnológicos, materiais de leitura e suporte familiar, garantindo que todos tenham igualdade de oportunidades para participar plenamente das atividades propostas, isso promove a inclusão e valoriza a diversidade de experiências e contextos dos estudantes.

Ao respeitar a individualidade de cada aluno e proporcionar um ambiente inclusivo, estamos criando condições favoráveis para que eles se envolvam de maneira significativa no processo de aprendizagem, utilizando recursos disponíveis em seu próprio ambiente familiar e social.

## **Recursos**

Recursos para registro, como o livro didático, caderno e outros materiais, são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é importante que o professor procure utilizar recursos simples e de fácil acesso a todos os alunos. Isso inclui materiais recicláveis, como sucatas, palitos, plásticos e tampas, que podem ser reaproveitados de forma criativa.

A escolha dos recursos a serem utilizados fica a critério do professor, levando em consideração a organização realizada em sala de aula. É importante que esses recursos sejam adequados ao conteúdo a ser trabalhado, estimulando a participação e o interesse dos alunos.

Ao utilizar recursos simples e acessíveis, o professor promove a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas, além disso, o uso de materiais recicláveis também contribui para a conscientização ambiental, ensinando aos alunos a importância da sustentabilidade.

É importante considerar várias possibilidades pedagógicas para desenvolver a proposta acima, lembrando que o protagonista é o aluno, o professor tem autonomia para definir a melhor abordagem, levando em conta as características e necessidades dos estudantes. Nesse sentido, é o aluno quem trará subsídios para que a aula seja desenvolvida a partir das possibilidades descritas anteriormente.

No contexto atual, é relevante estabelecer algumas regras, como trabalhar com a sala de aula invertida, utilizando grupos de *WhatsApp* para facilitar a comunicação entre escola e família, já que os grupos de *WhatsApp* se tornaram uma ferramenta comum pós-pandemia, permitindo uma comunicação imediata e eficiente, portanto, explorar essa ferramenta pode ser uma excelente estratégia.

A estrutura proposta pela autora pode ser definida como um seminário ou projeto que envolva toda a comunidade escolar, incluindo outros professores, como os de arte, educação física e inglês, é importante utilizar estratégias simples e possíveis, adaptadas às condições e recursos disponíveis.

Antes de registrar as atividades, é recomendado realizar as experiências propostas, conforme mencionado na pesquisa. Tudo o que for experimentado, vivido, criado e participado ficará para a vida dos alunos, fazendo parte de sua aprendizagem, assim, o registro no caderno e nos materiais didáticos será o resultado das ações realizadas anteriormente.

É fundamental lembrar que não podemos dar conhecimento que não possuímos, a defasagem pedagógica ocorre quando acreditamos que o aluno tem algo a oferecer que, na verdade, ele não possui. Em algum momento de sua trajetória escolar, ele pode não ter tido a oportunidade de adquirir determinados conhecimentos. Portanto, é necessário considerar as lacunas existentes e adaptar os currículos de acordo com a faixa etária dos alunos nos anos iniciais.

Aqui cabe ainda ressaltar que a estrutura curricular apresentada anteriormente, embora tenha sido posta de forma alfanumérica, adquire significado e relevância quando interpretada, visualizada, analisada e lida pelo professor. A identificação dessas estruturas se torna fundamental em todos os momentos pedagógicos e no cotidiano escolar como um todo.

Ao compreender e utilizar adequadamente as estruturas curriculares, os professores podem planejar suas aulas de forma mais eficiente, selecionando conteúdos e atividades que estejam alinhados com as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos estudantes. Além disso, a interpretação dessas estruturas permite uma abordagem mais contextualizada e significativa, levando em consideração as particularidades dos alunos e dos ambientes escolares.

A identificação das estruturas curriculares também auxilia na avaliação do progresso dos estudantes, permitindo que os professores acompanhem de perto o desenvolvimento das habilidades linguísticas ao longo do tempo. Dessa forma, é possível identificar possíveis defasagens pedagógicas e adotar estratégias de intervenção adequadas para garantir uma aprendizagem mais efetiva.

Portanto, a interpretação e utilização das estruturas curriculares são essenciais para o trabalho pedagógico, pois fornecem um guia claro e organizado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Ao reconhecer a importância dessas estruturas e incorporá-las em seu planejamento e prática diária, os professores contribuem para uma educação mais significativa e de qualidade.

Em suma, a compreensão e aplicação das estruturas curriculares são fundamentais para que os professores possam utilizar todo o potencial dessas diretrizes em seu trabalho pedagógico. Ao interpretar e utilizar essas estruturas de forma adequada, os professores garantem uma abordagem mais eficiente e significativa, promovendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes de maneira mais efetiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito ainda na Introdução desse trabalho, todo ponto final é, na verdade, o começo para um próximo parágrafo, é com esse espírito que finalizo essa pesquisa, sabendo que os conhecimentos aqui expostos e agora compartilhados são apenas um novo começo na (minha) jornada da educação.

Em termos de considerações finais cabe ainda uma breve retomada de alguns pontos que merecem uma ênfase final. Quanto ao currículo brasileiro é importante termos em mente que ele tem sido uma preocupação nacional, já que não foram poucas as vezes que leis e políticas públicas foram feitas e refeitas na tentativa de melhor atender às demandas da educação no nosso país, contudo, é tão importante quanto percebermos que ainda há muito espaço para melhorias e para isso é necessário o envolvimento não apenas da união, dos estados e municípios, mas, principalmente, de agentes sociais e educacionais de todo tipo de formação que possam contribuir ativamente no cenário educacional brasileiro que ainda se mostra carente.

Tal carência se faz sentir ao analisarmos os índices de analfabetismo no Brasil bem como a presença irrefutável da defasagem escolar que traz prejuízos não apenas individuais, mas também sociais, gravíssimos para toda a comunidade nacional. Diante desse cenário reconheço a educação tradicional como grande responsável tanto pelo desinteresse dos alunos em relação a escola (o que nos leva ao analfabetismo e à defasagem escolar) quanto pelas notáveis dificuldades dos professores no quadro educacional brasileiro.

Por isso o aporte teórico escolhido como base de reflexão e análise dessa pesquisa foram Deleuze, Guattari, Freire e Bloom. Com a filosofia de Deleuze e Guattari aprendemos o valor da criatividade, da reflexão, da crítica, da transformação e da experiência; com a pedagogia libertária de Freire aprendemos que nenhum aluno é um papel em branco, muito pelo contrário, todos nós já carregamos saberes fundamentais de nós, dos nossos, do mundo e dos outros nesse mundo, cabe à escola reconhecer isso; por fim, Bloom, com sua Taxonomia nos apresenta uma forma viável de aplicarmos tudo isso, a teoria de Bloom materializa um caminho para a educação libertadora que aqui defendo e na minha prática profissional dissemino.

Esse contexto da educação se faz presente na BNCC, documento que objetiva um currículo único para toda a extensão do território brasileiro, mas, a todo tempo, enfatiza que para termos uma educação que agrega ao invés de desagregar, que ensina ao invés de promover

defasagem, que liberta ao invés de doutrinar é necessário respeitarmos as realidades regionais não apenas de cada estado e município, mas, sobretudo de cada escola e turma, para isso é necessário que o professor seja não apenas presente e atuante em sua realidade socioeducacional, mas sobretudo pesquisador, da realidade e demandas de seu alunos, a fim de disponibilizar, ideias, possibilidades, para os problemas que esses enfrentam e enfrentarão na sociedade do século XXI.

Tendo isso em mente devo enfatizar que o livro didático deve ser acessível a esse professor, que sobrecarregado das conhecidas demandas da educação brasileira, tem que contar com um material rápido, claro e fácil de entender para então ser fácil de aplicar, é preciso olhar para a linguagem dos livros didáticos que estão disponíveis na educação brasileira, e chamo a atenção sobretudo para a linguagem que se direciona ao professor.

Além disso, a presente tese, aborda todo um cenário social macro que se torna fundamental para a compreensão da sociedade e só depois da educação, como foi exposto no capítulo 5 no qual trazemos dados censitários do IBGE 2010, pois até a defesa da referida pesquisa, dados do último censo (2023), ainda não se encontravam disponíveis.

A perspectiva da compreensão social, vai além das escritas sobre defasagens pedagógicas, ou apresentação e detalhamento sobre as políticas públicas nacionais vigentes na área educação. Precisamos compreender um cenário maior, que leva à educação, ao caos, e ao aumento significativo de analfabetos, a índices internacionais de rebaixamento.

Os dados do Censo Demográfico revelam que o analfabetismo no Estado do Paraná é uma questão que precisa ser abordada de forma urgente, como vimos, nas informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há uma parcela significativa da população paranaense que ainda não possui habilidades básicas de leitura e escrita.

Essa realidade é preocupante, uma vez que a educação é fundamental para o desenvolvimento social e econômico de um país, o baixo índice de alfabetização impacta diretamente na qualidade de vida e nas oportunidades de emprego dos cidadãos, além disso, limita o acesso a informações e conhecimentos essenciais para o exercício pleno da cidadania.

Para compreender melhor essa situação, é importante analisar indicadores como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

(IDHM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), específicos para o Estado do Paraná. Esses indicadores fornecem informações sobre a qualidade da educação, o acesso às escolas e a formação dos professores, entre outros aspectos relevantes para a compreensão do contexto educacional no estado.

A partir dessas análises, será possível identificar as principais causas e consequências do analfabetismo no Paraná, bem como propor soluções e estratégias eficazes para superar essa realidade. É fundamental que os governantes, educadores e a sociedade em geral estejam engajados nesse processo, buscando formas de garantir uma educação de qualidade para todos os paranaenses.

É necessário investir em políticas públicas que promovam a alfabetização e a educação inclusiva, além de criar condições adequadas para a formação e valorização dos profissionais da área. Somente dessa forma será possível superar os desafios e proporcionar oportunidades igualitárias de desenvolvimento para toda a população do Estado do Paraná, por isso na referida pesquisa dados sobre IDH, IDHM das 10 mesorregiões paranaenses foram analisados, para melhor compreensão do leitor.

Nesse sentido, a análise inicial, precisa ser a partir do IDHM, pois, compreendemos que renda, qualidade de vida e educação, são eixos inseparáveis. Afinal, como pensarmos na educação sem levarmos em conta o eixo renda, tão intrinsicamente relacionado à desnutrição, por exemplo? Esta, que se sabe, está diretamente ligada ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Bem, este é apenas um exemplo, para que você, leitor, compreenda o universo a ser considerado na educação brasileira, consiga também se reorganizar, ou se organizar, melhor dizendo.

Afinal, a referida pesquisa, retoma a história colonial e apresenta toda herança que esta nos deixou e que influenciou diretamente a história da educação brasileira, com altos padrões educacionais restritos, e por vezes autoritário, parte e reflexo da colonização.

Vejamos que, o estado paranaense nesta pesquisa, foi dividido em 10 mesorregiões, para que pudemos mostrar que mesmo em um excelente *ranking* nacional, o Estado do Paraná, sofre com a realidade local de seu municípios.

O presente texto acadêmico aborda a realidade da educação no Estado do Paraná, com foco no analfabetismo. Apesar das altas taxas de Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), é importante analisar os contrapontos e os desafios a serem enfrentados.

A autora ressalta a importância de uma análise mais aprofundada, utilizando uma metodologia internacionalmente reconhecida para o cálculo do IDH, como o Atlas do Desenvolvimento Humano de 2013. Ela argumenta que métricas e estatísticas nacionais ou internacionais não devem ser consideradas como resultados de excelência, mas sim como um importante indicador social que precisa ser popularizado em mesorregiões e municípios para uma análise mais realista, levando em consideração as particularidades do território.

É necessário compreender que mesmo com índices aparentemente positivos, ainda existem desafios a serem enfrentados no combate ao analfabetismo no Paraná. Essa análise mais aprofundada permitirá identificar as especificidades de cada região do estado e direcionar ações e políticas públicas de forma mais efetiva e pontual.

Portanto, é fundamental que haja um trabalho conjunto entre governantes, educadores e sociedade em geral para superar esses desafios sociais e os impactos no direto à educação. Investir em políticas públicas que promovam a renda, qualidade de vida e a alfabetização, além de garantir a formação e valorização dos profissionais das áreas mencionadas são medidas mínimas de emergências, para garantir uma educação de qualidade para todos os paranaenses.

Nessa perspectiva, urge a necessidade de aprofundar a análise das conclusões até então obtidas, a fim de compreendermos de forma mais abrangente a realidade do analfabetismo no Estado do Paraná. É imprescindível considerar as nuances e peculiaridades de cada região, bem como os fatores socioeconômicos e culturais que influenciam nesse cenário.

Além disso, é imprescindível questionar a validade e eficácia das métricas utilizadas, como o IDEB, IDH e IDHM, na avaliação da qualidade da educação e do desenvolvimento humano. A autora destaca a importância de uma análise mais aprofundada, utilizando uma metodologia reconhecida internacionalmente, como o Atlas do Desenvolvimento Humano de 2013, que ressalta a necessidade de adaptação dessas métricas nos países, estados e municípios de aplicação, levando em consideração a cultura e a sociedade local.

Essa abordagem mais contextualizada é fundamental para compreender as particularidades e os desafios enfrentados no combate ao analfabetismo no Estado do Paraná.

A análise deve considerar não apenas os índices gerais, mas também as nuances regionais e as condições socioeconômicas e culturais que influenciam nessa realidade.

Nesse sentido, é crucial o engajamento de governantes, educadores e sociedade em geral para implementar políticas públicas efetivas, que promovam a alfabetização e a inclusão educacional. Além disso, é necessário investir na formação contínua e valorização dos profissionais da área, a fim de garantir uma educação de qualidade.

Portanto, é fundamental adotar uma abordagem mais ampla e adaptada à realidade local, considerando as especificidades do Estado do Paraná. Somente assim poderemos superar os desafios do analfabetismo e proporcionar oportunidades igualitárias de desenvolvimento para toda a população paranaense.

Dessa forma, torna-se imprescindível o engajamento de governantes, educadores e sociedade em geral para superar os desafios enfrentados no combate ao analfabetismo, é necessário investir em políticas públicas efetivas, que promovam a alfabetização e a inclusão educacional, bem como garantam a formação adequada e valorização dos profissionais da área.

É preciso criar um ambiente propício para a disseminação e discussão das informações obtidas, a fim de promover uma análise mais realista e abrangente da situação educacional no Paraná, é apenas através desse amplo diálogo, que será possível identificar as demandas específicas de cada mesorregião e município, direcionando as ações de forma mais precisa e eficaz.

Diante desse panorama, é incontestável a existência de desafios a serem sobrepujados no âmbito da esfera educacional no Estado do Paraná. Contudo, é imperativo realçar a importância de uma análise criteriosa e a implementação de medidas adequadas para fazer frente a essas problemáticas. Somente assim, poderemos assegurar oportunidades equitativas de desenvolvimento para toda a população paranaense e, por conseguinte, fomentar uma sociedade mais justa e próspera.

Nesse contexto, urge considerar as reflexões acerca da Área Territorial Paranaense, notadamente a quantidade de municípios por mesorregião. Na região do Norte Pioneiro, constata-se que os dados provenientes do Censo 2010 do IBGE não disponibilizaram informações acerca do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente aos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública dos municípios de Japira e Nova América

da Colina. Essa região, composta por 45 municípios, abarca uma porção territorial correspondente a 11,4% do Estado do Paraná. Em relação aos índices gerais, a média do IDEB no Norte Pioneiro Paranaense é de 5,74%. Ademais, observa-se que a região ostenta uma taxa média de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos de idade equivalente a 95,92%. No que tange à faixa etária de 11 a 14 anos, a taxa média de analfabetismo no Norte Pioneiro é de 1,45%. Não obstante, ao analisarmos os municípios que compõem essa localidade, constatamos a existência de algumas cidades com percentuais mais elevados. Congonhinhas apresenta uma taxa de 3,02%, Joaquim Távora de 2,07%, Leópolis de 2,11%, Nova Fátima de 2,14%, Santa Cecília do Pavão de 2,21%, Santo Antônio da Platina de 2,80%, Santo Antônio do Paraíso de 2,30% e São Jerônimo da Serra de 3,75%.

No que tange à região Centro Ocidental Paranaense, destacamos que esta é composta por 25 municípios e abarca aproximadamente 6,3% do território do Estado do Paraná, em comparação com o Norte Pioneiro, constata-se que essa localidade é considerada mais vulnerável, sendo sua população dependentes, em grande medida, dos serviços sociais providos pelos municípios. A média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na região Centro Ocidental Paranaense é de 5,95%, considerando os índices gerais referentes aos 25 municípios, cabe salientar que não foram disponibilizados dados acerca da cidade de Luiziana. Entre os municípios analisados, a média do IDEB é predominantemente de 6, variando entre um valor mínimo de 5 e um valor máximo de 7. Ademais, verifica-se que a região ostenta um percentual médio de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos de idade de 98,07%, no que concerne à faixa etária de 11 a 14 anos, a taxa média de analfabetismo na região Centro Ocidental Paranaense é de 1,39%. Contudo, ao examinarmos os municípios que compõem essa área, constatamos a existência de algumas cidades com percentuais mais elevados, tais como Farol (2,24%), Janiópolis (2,25%), Nova Cantu (2,50%), Peabiru (2,53%) e Quinta do Sol (2,73%). Esses dados evidenciam a necessidade de preocupação em relação à taxa de analfabetismo em determinadas áreas, mesmo considerando as divergências territoriais entre os municípios.

Na Região Metropolitana de Curitiba, os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos municípios de Adrianópolis, Balsa Nova e Bocaiuva do Sul não foram encontrados na coleta de dados do Censo 2010. A Região Metropolitana de Curitiba engloba a capital do estado do Paraná, Curitiba, juntamente com os municípios vizinhos que compõem sua área metropolitana. Trata-se de uma região densamente

populosa e economicamente ativa, composta por 37 municípios, sua abrangência territorial corresponde a 9,3% do total estadual, excluindo a capital. Entre os principais municípios que a integram destacam-se São José dos Pinhais, Colombo, Araucária, Pinhais, Campo Largo e Almirante Tamandaré, formando um conjunto urbano integrado e diretamente influenciado pela capital. A média do IDEB na Região Metropolitana de Curitiba é de 5,76%, considerando-se um total de 34 municípios, sendo que três deles não possuem dados disponíveis. Em relação aos índices educacionais nacionais, a região apresenta uma média geral de 6, com uma pontuação mínima de 5 e máxima de 7. A taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos na rede pública de ensino é de 96,57% na região metropolitana de Curitiba. Todavia, é fundamental considerar o fluxo migratório que ocorre nessa localidade, uma vez que ele pode impactar tanto a taxa de escolarização quanto os índices do IDEB. Quanto à faixa etária de 11 a 14 anos, a média de analfabetismo na Região Metropolitana de Curitiba é de 1,55%. No entanto, ao analisar os municípios que compõem essa região, observa-se que algumas cidades apresentam índices percentuais mais elevados, tais como Adrianópolis (2,30%), Campo Tenente (2,31%), Cerro Azul (3,38%), Doutor Ulysses (2,61%), Guaraqueçaba (2,95%) e Tunas do Paraná (6,46%).

A região Centro Oriental Paranaense, situada no estado do Paraná, na região Sul do Brasil, abarca um conjunto de 14 municípios que ocupam cerca de 3,5% do território estadual, essa localidade exhibe particularidades geográficas, socioeconômicas e culturais distintas. No que tange à educação, constata-se que a taxa média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para crianças de 6 a 14 anos matriculadas na rede pública de ensino é de 5,92%, tal resultado evidencia uma ampla cobertura educacional nessa faixa etária. Ademais, a média de escolarização na região alcança 97,08%, o que indica um elevado índice de frequência regular dos estudantes na rede pública de ensino. Essa média está alinhada com os índices educacionais nacionais, que apresentam uma média geral do IDEB de 6, em uma escala que varia de 0 a 10. No tocante à faixa etária de 11 a 14 anos, registra-se uma média de analfabetismo de 1,29% na região Centro Oriental Paranaense. Contudo, ao se analisar os municípios que compõem essa área, percebe-se que nenhum deles apresenta índices preocupantes nesse aspecto. Todavia, é importante ressaltar que existe um contexto anterior a ser considerado. A realidade local dos 14 municípios, em sua maioria, é marcada pela extrema pobreza, carência de infraestrutura básica, deficiências no sistema de saúde e nas políticas de assistência social.

A região Centro Sul Paranaense abrange um conjunto de 29 municípios, correspondendo a aproximadamente 7,3% do território do estado do Paraná, no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), verifica-se que a média para crianças de 6 a 14 anos matriculadas na rede pública municipal de ensino é de 5,60% nessa região. Esse índice é calculado a partir dos dados de 28 municípios, sendo que o município de Santa Maria do Oeste não possui informações disponíveis para análise no *site* oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao ano de 2010. Cabe ressaltar que esse município apresenta o menor índice até o momento dentro da divisão das mesorregiões abordadas pela pesquisa. É relevante destacar que a região Centro Sul Paranaense possui um potencial econômico significativo. Quanto à taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos, verifica-se um índice de 97,02% nessa região, o que representa o percentual de crianças nessa faixa etária matriculadas em instituições de ensino. No que concerne à taxa de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos, os dados do Atlas Brasil (2013) apontam um índice de 1,63% na região Centro Sul Paranaense. No entanto, é importante ressaltar que existem municípios específicos dentro dessa região que apresentam índices de analfabetismo mais preocupantes. Por exemplo, Laranjeiras do Sul possui um percentual de 3,63%, seguido por Espigão Alto do Iguaçu com 2,35%, Foz do Jordão com 2,32%, Coronel Domingos Soares com 2,93% e Palmas com 2,51%. Essas informações destacam a importância de direcionar esforços para a melhoria da qualidade da educação e a redução do analfabetismo nessas regiões, especialmente nos municípios com índices mais preocupantes. Além disso, é necessário investir em políticas públicas que visem combater a pobreza e aprimorar as condições socioeconômicas nessas áreas.

Por sua vez, a região Noroeste Paranaense é constituída por um total de 61 municípios, abarcando cerca de 15,3% do território total do estado do Paraná. No âmbito educacional, constata-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresenta uma média de 6,06% nessa região, considerando todos os 61 municípios. Além disso, a taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos de idade alcança 98,18%. Tais números indicam um desempenho educacional satisfatório na região. No entanto, é importante ressaltar que existem cidades de grande relevância, com um alto número de habitantes, o que impacta diretamente em uma análise de natureza mais ampla. Essas cidades podem enfrentar desafios específicos em relação à qualidade da educação, devido à sua densidade populacional e às demandas socioeconômicas associadas. No que tange à taxa de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos, observa-se uma média de 1,34% em 60 municípios analisados, excluindo o município de

São Pedro do Paraná, que não dispõe de dados disponíveis para análise. Destacam-se os municípios da região com os maiores índices de analfabetismo, tais como Cruzeiro do Sul, com 2,03%, Diamante do Norte, com 2,49%, Inajá, com 2,62%, e Itaúna do Sul, com 2,29%. É importante mencionar que este último município foi objeto de estudo pela pesquisadora deste trabalho no ano de 2022, quando se constatou um elevado índice de defasagem pedagógica nos anos iniciais da rede pública municipal, afetando as crianças dos terceiro, quarto e quinto anos.

A região Norte Central Paranaense é uma localidade situada no estado do Paraná, compreendendo um total de 79 municípios. Essa região abrange uma área territorial que corresponde aproximadamente a 19,8% do estado. Para avaliar a qualidade da educação nessa região, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desempenha um papel fundamental. Nesse sentido, constata-se que a média do IDEB para a região Norte Central é de 6,32%, considerando 74 municípios, uma vez que os municípios de Jardim Alegre, Miraselva, Primeiro de Maio, Nossa Senhora das Graças e Santa Inês não possuem dados oficiais disponíveis na fonte pesquisada, além disso, a taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos na região Norte Central é de 98,01%, abrangendo todos os 79 municípios do local. No que se refere à taxa de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos, verifica-se uma média de 1,31% em 76 municípios analisados, excluindo os municípios de Cruzmaltina, Miraselva e Santo Inácio, para os quais não há dados disponíveis para análise.

A mesorregião Oeste Paranaense, composta por 50 municípios, abrange aproximadamente 12,5% do território total do estado. Essa região se destaca por sua relevância econômica, sobretudo na área agropecuária. As cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo desempenham um papel fundamental no desenvolvimento econômico dessa microrregião. No que tange à avaliação da qualidade da educação nessa região, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) assume um papel de destaque. No caso específico do Oeste Paranaense, observa-se uma taxa de escolarização de 98,29%, acompanhada de um IDEB de 6,26% nos 50 municípios analisados. Cabe ressaltar que todos os municípios da região Oeste do Estado possuem dados registrados, não havendo nenhum município com informações em aberto. No que concerne à taxa de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos, verifica-se uma média de 1,17% nos municípios analisados, excluindo-se o município de Quatro Pontes, para o qual não há dados disponíveis para análise.

A região Sudeste paranaense compreende uma área territorial de aproximadamente 5,3% do estado, abrangendo um total de 21 municípios. O Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB) é uma ferramenta essencial para avaliar a qualidade da educação em uma determinada região, no caso do Sudeste paranaense, a taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos, de acordo com dados do IBGE de 2010, é de 97,54%. Em relação ao IDEB, a média global para o território analisado é de 6,04%, além disso, a taxa de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos na região Sudeste paranaense apresenta uma média de 1,03% nos 21 municípios analisados.

Por fim, a mesorregião Sudoeste, que abrange uma área territorial de aproximadamente 9,3% do estado, é situada no Terceiro Planalto ou Planalto do Paraná e se destaca por sua conformação geológica e paisagem uniforme. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na região atinge a marca de 6,43%, calculado a partir da média de 35 dos 37 municípios analisados. É importante notar que os municípios de Bom Sucesso do Sul e Manfrinópolis não possuem dados oficiais disponíveis para análise. Essa média reflete um nível satisfatório de desenvolvimento da educação básica nessa região. Além disso, a taxa de escolarização das crianças entre 6 e 14 anos atinge 98,34% nos 37 municípios considerados, o que evidencia um alto índice de acesso à educação nessa faixa etária. No que se refere à taxa de analfabetismo na faixa etária de 11 a 14 anos, observa-se uma média de 1,22%, com todos os dados contemplados.

É diante desse contexto que, no último capítulo, foi apresentado uma solução metodológica que tem por objetivo apresentar soluções viáveis para sanar o problema da defasagem pedagógica, diante disso, retomamos a afirmar que tal problema ultrapassa os muros das escolas de forma que soluções no campo da educação são fundamentais, mas não bastam.

Por fim, reconheço que a pesquisa aqui apresentada pode se desdobrar em futuros trabalhos que tenham como objetivo dispor materiais de fácil e rápida compreensão para o professor o que – em um efeito dominó – acarreta um maior engajamento por parte dos alunos, que é o caminho para superar a defasagem escolar e o analfabetismo, melhorando assim todo o cenário da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcia. *BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias* disponível em: < <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf> > acessado em: 17/12/2023.
- AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- ARANHA, M. L. de. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, M. L. de. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ANDERSON, L. W. *Rethinking Bloom's Taxonomy: implication for testing and assessment*. Columbia: University of South Carolina, 1999. (Report n. MF01/ PC01).
- ANDERSON, L. W., et. al. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.
- BARROS, R. P. de et. al. *Consequências da violação do direito à educação*. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. esp. p. 1367- 1382, dez. 2015
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELHOT, R. V.; FREITAS, A. A.; VASCONCELLOS D. D. Requisitos profissionais do estudante de engenharia de produção: uma visão através dos estilos de aprendizagem. *Revista Gestão da Produção e Sistemas*, v. 1, n. 2, p. 125-135, 2006.
- BLOOM, B. S. *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Rio Grande do Sul: Ed Globo, 1973.
- BLOOM, B. S. Some major problems in educational measurement. *Journal or Educational Research*, v. 38, n. 1, p. 139-142, 1944.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. *Handbook on formative and sommative evaluation of student learning*. New York: McGrawHill, 1971. 923 p.
- BLOOM, B. S. Innocence in education. *The School Review*, v. 80, n. 3, p. 333-352, 1972.
- BLOOM, B. S. What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research. *Principal*, v. 66, n. 2, p. 6-10, 1986.
- BLOOM, B. S. et al. *Taxonomia de Bloom revisada*. Tradução de Maria de Lourdes Ramos da Silva. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015.
- BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay, 1956. p.

(v. 1).

BLOOM, B. S. et al. *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acesso em: 21 maio. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 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 09 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11114/05, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm) > Acesso em 12 jun. 2023

\_\_\_\_\_. Lei 11274/06, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm) > Acesso em 18 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> > Acesso em: 23 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 julho. 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº: 15/2017, de 15 de dezembro de 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 146, 21 de dezembro, 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf> > Acesso em: 15 julho. 2023.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, Diário oficial da União, 22 dez. 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE\\_MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf) > Acesso em: 15 agosto. 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Sinopses estatísticas da educação básica. 2018. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. *Conheça a história da educação brasileira*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira> > acessado em: 12/12/2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). PÁGINA INICIAL > CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Brasília: MEC - <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao> 26/06/2023 - horario - 12:46

CARDOSO, S. O. O., & DICKMAN, A. G. Simulação computacional aliada à teoria da aprendizagem significativa: uma ferramenta para ensino e aprendizagem do efeito fotoelétrico. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 891-934, 2012.

CARVALHO FILHO, J. dos S. *Manual de Direito Administrativo*. 23. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

CONKLIN, J. A. Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Blooms's taxonomy of education objectives. *Educational Horizons, Bloomington*, v. 83, n. 3, p. 153-159, 2005.

COSTA, R. R. O. et al. O uso da simulação no contexto da educação e formação em saúde e enfermagem: uma reflexão acadêmica. *Revista Espaço para a Saúde*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 59-65, 2015.

CURY, Carlos, R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago. 1996.  
\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 72-85, maio/ago. 1998.

DAVE, R. H. *Developing and writing behavioral objectives*. London: Educational Innovators Press, 1975.

DECKER, S. et al. The evolution of simulation and its contribution to competency. *Journal of Continuing Education in Nursing*, New Jersey, v. 39, n. 2, p. 74-80, 2008.

DELGADO, P. R. Desenvolvimento Humano no Paraná: avanços e desafios. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, v.41, n.138, p.177-185, jan./jun. 2020.

DELORS, J. (Org). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Paris: Les Editions de Minuit, 1968.

DELEUZE, G. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2005. p. 310. Apud DELEUZE, G. Nietzsche e a Filosofia. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DIAS, Cristina Maria Nogueira Parahyba. A sociologia como ciência em Durkheim. *Revista Praia Vermelha*. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 13, p. 174-205, segundo semestre. 2005.

Disponível em < <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt> > acessado em: 17/12/2023.

Disponível em < <https://fnpe.com.br/conselheiras-se-posicionaram-contra-a-aprovacao-da-bncc-no-cne/> > acessado em: 17/12/2023.

Disponível em < [https://pos.uel.br/psicologia/wp-content/uploads/2021/09/LIVRO-CURRICULO-FORMACAO-E-TRABALHO-DOCENTE-RELATOS-DE-EXPERIENCIA\\_versao-final-4-3.pdf](https://pos.uel.br/psicologia/wp-content/uploads/2021/09/LIVRO-CURRICULO-FORMACAO-E-TRABALHO-DOCENTE-RELATOS-DE-EXPERIENCIA_versao-final-4-3.pdf) > acessado em: 17/12/2023.

Disponível em < <https://core.ac.uk/download/pdf/33531429.pdf> > acessado em: 17/12/2023.

Disponível em < <https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/#> > acessado em: 17/12/2023.

Disponível em < <https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/#> > acessado em: 17/12/2023.

Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/QDntdnHTXyfm3vpSCk4s46t/> > acessado em: 12/12/2023.

Disponível em: < <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking> > acessado em 15/01/2024.

Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pr?indicadores=78187> > acessado em: 09/01/2024.

Disponível em: < [http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/leituras\\_reg\\_meso\\_sudeste.pdf](http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/leituras_reg_meso_sudeste.pdf) > acessado em: 28/01/2024.

Disponível em: < <https://globaldatalab.org/shdi/>. Acesso em: 28 out. 2021. KUMMU, M.; TAKA, M.; GUILLAUME, J. H. A. Gridded global datasets for gross domestic product and human development index over 1990-2015. *Scientific Data*, v.5, p.1-15, 2018.

Disponível em: < [https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-08/desenvolvimento\\_paranaense.pdf](https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2022-08/desenvolvimento_paranaense.pdf) > acessado em 28/01/2024.

DIECKMANN, P. et al. Pistas de realidade e ficção na mídia simulação de paciente cal: Um estudo de entrevista com anesthesiologistas. *Jornal de Engenharia Cognitiva e Tomada de Decisão*, v. 1, p. 148-168, 2007.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DOURADO, L.F. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira*. Goiânia: Imprensa Universitária/ ANPAE, 2017. 216p.2

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando *et al.* (org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Brasília, INEP, 2007.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações Conhecimentos básicos para estruturação do treinamento de habilidades e da elaboração das estações simuladas 79 do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão da Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOREHAND, M. *Taxonomia de Bloom*. USA: University of Georgia, 2012.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, H. *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e a dos outros?* Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

GARDNER, Howard. *A Nova Ciência da Mente: uma história da revolução cognitiva*. São Paulo, Edusp1995.

GARDNER, H.; Giftedness: speculation from a biological perspective. In: Feldman, D.H. *Developmental approaches to giftedness and creativity*. São Francisco, 1982. p.47-60.

GARDNER, H. *Frames of mind*. New York, Basic Books Inc., 1985.

GARDNER, H. *The mind's new science*. New York, Basic Books Inc., 1987.

GALIAN, 2014. Disponível em  
< <https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/#> > acessado em:  
17/12/2023.

- GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- GUATTARI, F. *Cartografias do Desejo*. São Paulo: Editora Papirus, 1996. p. 37.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOERGEN, P. L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? *Pro-Posições*, v. 2, n. 3, p. 6-19, 1991.
- GRIERSON, L. E. M. Information processing, specificity of practice, and the transfer of learning: considerations for reconsidering fidelity. *Advances in Health Sciences Education*, Dordrecht, v. 19, n.2, p. 281-289, 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-014-9504-x> > acessado em 27/07/2023.
- HOQUE, M. E. Three domains of learning: cognitive, affective and psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research (JEFLER)*, Bangladesh, v. 2, n. 2, p. 45-52, sept. 2016. Disponível em: < <http://lcwu.edu.pk/ocd/cfiles/Professional%20Studies/FC/B.ED-307/ArticleBloom.pdf> > acessado em: 05/04/2021.
- IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães, A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de doutora em Política Social. Brasília, 2007.
- IPEA, disponível em: < [https://ipea.gov.br/bd/pdf/2006/cap3\\_educacao.pdf](https://ipea.gov.br/bd/pdf/2006/cap3_educacao.pdf) > acessado em: 17/12/2023.
- IBGE. Metodologia do censo demográfico 2ª ed. Rio de Janeiro, 2010.
- IPEA Disponível em: < [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729\\_AtlasPNUD\\_2013.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf) > acessado em 15/01/2024.
- IBGE, 2009. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/coleta/questionarios>>. Acesso em: out. 2013. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. – Curitiba : IPARDES : BRDE, 2004.
- KNOWLES, M. S. The modern practice of adult education. In: *Pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge. Cambridge Book Co, 1980.
- KIRKPATRICK, D. L.; & KIRKPATRICK, J. D. *Como avaliar programas de treinamento de equipes: os quatro níveis*. Tradução de José Henrique Lamensdorf. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2010.
- KIRKPATRICK, S.A; LOCKE, E. A. Efeitos diretos e indiretos dos três componentes principais da liderança carismática no desempenho e nas atitudes. *Jornal de Psicologia Aplicada*, 1996, 81 (1), 36–51. Disponível em: < <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.1.36> > acessado em 13/05/2022.

KRATHWOHL, D.R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 2002, 41, 212-218. Disponível em: < [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2) > acessado em: 23/07/2023.

KRATHWOHL, D. R.; BLOOM, B. S.; MASIA, B. B. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II: The affective domain*. New York: David McKay Company, Inc. 1956.

LAUCKEN, U. *Theoretical Psychology*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2003.

LIMA, S.F; D'EÇA Jr, A., SILVA, R.A.R; PEREIRA Jr, G.A. Conhecimentos básicos para estruturação do treinamento de habilidades e da elaboração das estações simuladas. *GA Pererira-Júnior, & HTV Guedes, Simulação em saúde para ensino e avaliação: Conceitos e práticas* (pp. 53-82). Associação Brasileira de Educação Médica, 2021.

MEDEIROS, Andrade. A teoria da atividade em Vygotsky, Leontiev e Engeström: os fundamentos da aprendizagem expansiva. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, p. 1- 24, 2021.

MARQUEZ, A. D. *Educacion comparada. Teoria e metodologia*. Buenos Aires: Livraria El Ateneo Editorial, 1972.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 27.ed. São Paulo: Malheiros, 2002. PARANÁ. Manual de Comunicação Escrita Oficial do Estado do Paraná. Curitiba, 2014.

Matriz Curricular Completa do APIS disponível em < <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Dz5r27eppwWAtUv4ne2ZKyUUwhFhCzx4Vf0iMml1GJg/edit#gid=2109745746> > acessado em 10/09/2023.

TRINCONI, A. *Ápis Mais: Língua Portuguesa: 5º ano*. São Paulo: Editora Ática S.A., 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa, 2001.

PERRENOUD, P. *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

PERRENOUD, P., Thurler; M., Macedo, L.;Machado, N., & Allessandrini, C. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, J. *O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. *A teoria de Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

PINTOE, S. L. V. Modelos matemáticos para o Índice de Desenvolvimento Humano dos estados brasileiros. *Revista da Graduação*, v.7, n.1, 2014.  
PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Informe Regional de desarrollo humano*. Atrapados: alta desigualdade y bajo crecimiento em América latina y el Caribe, jun. 2021.

PNUD, Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013. Disponível em: < <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/geografia/indice-de-desenvolvimento-humano-idh> > acessado em 15/01/2024.

PRADO, F. L.; MAIA, T. *Análise do índice de desenvolvimento humano (IDH) e alguns componentes do Sofi nos países BRICS (China, Índia, Rússia e Brasil) e seus contra pontos aos demais países do mundo-uma análise estatística*. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/administracao/basta/2S2007/Fabio.pdf>. Acesso em: fev. 2022.

RIBEIRO, Renato Melo; SOUSA, Sandra Zákis. *A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2023. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/QDntdnHTXyfm3vpSCk4s46t/#> > acessado em: 15/12/2023.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben. *A Cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*, 2008. Disponível em: < [https://www.observatoriodasmetrolopes.net.br/wp-content/uploads/2020/08/A-Cidade-contra-a-Escola\\_.pdf](https://www.observatoriodasmetrolopes.net.br/wp-content/uploads/2020/08/A-Cidade-contra-a-Escola_.pdf) > acessado em: 17/01/2024.

RAIHER, A. P. Desenvolvimento econômico dos municípios de Santa Catarina e a ação do estado. *Gestão & Regionalidade*, v.29, n.86, 2013.  
SCHERBOV S.; GIETEL-BASTEN S. Measuring inequalities of development at the subnational level: From the human development index to the human life indicator. *PLoS ONE*, v.15, n.4, 2020.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <<http://www.sciello.br/sciello.php>>. Acesso em: 12 fev. 2013.  
\_\_\_\_\_. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 291-306, 2007.

SADLER, M. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? *Comparative Education Review*, v. 7, n. 3, p. 307-314, 1964.

SANTANA, B. B. S. *Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular: Depoimentos de Professores*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

SCOTT, A. C. *et al.* *Sustainable Development Goals Report: Brazil 2030*. 2017. Disponível em: < <https://korbel.du.edu/pardee/resources/sustainable-development-goalsreport-brazil-2030> > acessado em 18/01/2024.

SILVA, L. L. A. *Análise Estatística do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)*. Disponível em: < <http://www.fea.p> > acessado em 18/01/2024.

SCRIVANTI, Bruna Bellinato. *Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular: Depoimentos de Professores*. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2009.

VIDAL e FILHO. *A escolarização no Brasil: cultura e história da educação*. Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7628819/mod\\_resource/content/2/VIDAL%2C%20D.\\_%20FARIA%20FILHO%2C%20L.%20M.%20A%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil\\_%20cultura%20e%20hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7628819/mod_resource/content/2/VIDAL%2C%20D._%20FARIA%20FILHO%2C%20L.%20M.%20A%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil_%20cultura%20e%20hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%281%29.pdf) > acessado em: 12/12/2023.

VITORETTI, Guilherme Bernardo et. al. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas*, 2022.

VYGOTSKY. *Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1: Taxas de Rendimento Escolar – Documento Oficial do INEP.**

# TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR

---

 **censo  
escolar**

**INEP**

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



## TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR



As taxas de rendimento escolar são informações produzidas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio dos dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica, e são fundamentais para a verificação e o acompanhamento dos dados da escola e do município. Além disso, as taxas de rendimento são variáveis incorporadas ao cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador de qualidade educacional produzido e divulgado a cada dois anos pelo Inep, que congrega as informações de desempenho dos estudantes nos testes padronizados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com as informações de rendimento escolar (aprovação).

O cálculo das taxas de rendimento tem como referência as informações de rendimento e movimento dos alunos coletadas na segunda etapa do Censo Escolar, denominada Situação do Aluno. Nessa etapa, os respondentes preenchem as informações de rendimento ("aprovado" ou "reprovado"), movimento ("falecido", "deixou de frequentar" ou "transferido"), curso em andamento e sem movimentação dos alunos que foram declarados na primeira etapa de coleta do Censo Escolar (Matrícula Inicial).

Para a compreensão do cálculo das taxas de rendimento, é importante apresentar os principais conceitos:

**APROVADO**

Aluno tem frequência e notas satisfatórias.

**REPROVADO**

Aluno não tem frequência e/ou notas satisfatórias.

**ABANDONO**

Aluno deixou de frequentar as aulas.

**FALECIDO**

Aluno faleceu.

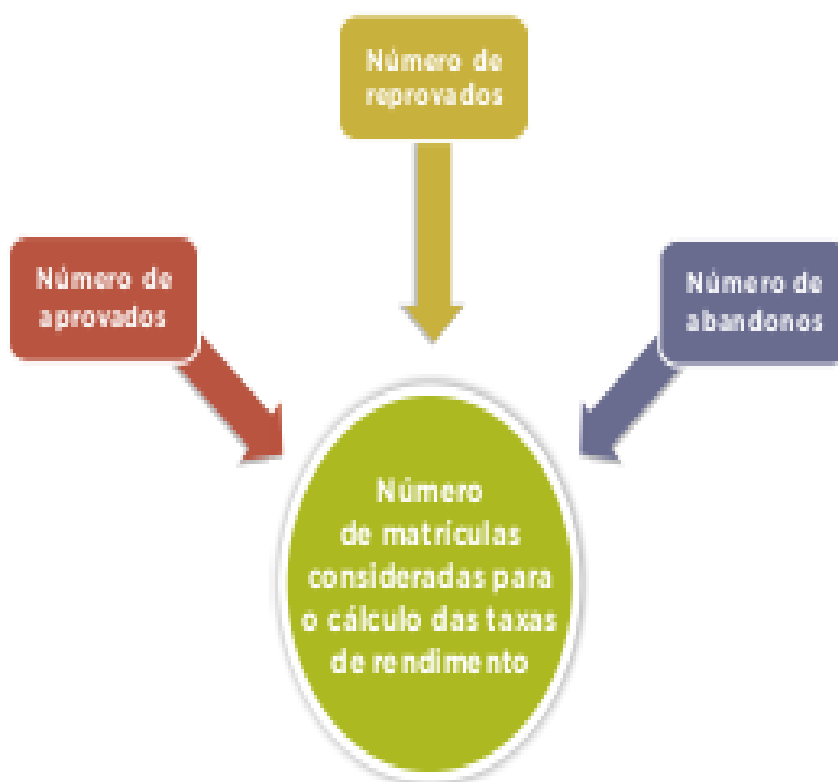
**SIR**

Os casos em que não há informação sobre a situação final da matrícula serão considerados para fins do cálculo das taxas de rendimento como *Sem Informação de rendimento, abandono ou falecido (SIR)*.



## COMO SÃO CALCULADAS AS TAXAS DE RENDIMENTO?

As matrículas consideradas para o cálculo das taxas de rendimento são aquelas relativas ao ensino fundamental, ao ensino médio da modalidade regular e ao curso técnico integrado (ensino médio integrado), para as quais foram informadas as situações de “aprovado”, “reprovado” ou “abandonado”.



## TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR



As informações dessas matrículas subsidiam o cálculo das taxas de rendimento e abandono escolar, conforme descrito abaixo:

**Taxa de aprovação** – indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, alcançaram os critérios mínimos para a conclusão satisfatória da etapa de ensino.

$$\text{Taxa de aprovação} = \left[ \frac{\text{APR}}{\text{APR} + \text{REP} + \text{ABA}} \right] \times 100$$

**Taxa de reprovação** – indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, não alcançaram os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino.

$$\text{Taxa de reprovação} = \left[ \frac{\text{REP}}{\text{APR} + \text{REP} + \text{ABA}} \right] \times 100$$

**Taxa de abandono** – indica a porcentagem de alunos que deixou de frequentar a escola após a data de referência do Censo Escolar.

$$\text{Taxa de abandono} = \left[ \frac{\text{ABA}}{\text{APR} + \text{REP} + \text{ABA}} \right] \times 100$$

APR = Número de matrículas com aprovação.

REP = Número de matrículas com reprovação.

ABA = Número de matrículas informadas como "deixou de frequentar".



## TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR

Dessa forma, a soma das taxas de aprovação, reprovação e abandono sempre resultará em 100% das matrículas, já que essas taxas representam, respectivamente, o percentual de aprovados, reprovados e abandonos em relação à soma das matrículas consideradas válidas para o cálculo.

Por exemplo, se a rede de ensino de determinado município obteve 78% de taxa de aprovação, 18% de taxa de reprovação e 4% de taxa de abandono, o total de 100% representará o número de matrículas consideradas para o cálculo das taxas de rendimento e abandono.

Destaca-se que, para verificar a representatividade das taxas de rendimento escolar, calcula-se um indicador associado, denominado Taxa de Não Resposta (TNR).

### Taxa de Não Resposta

Indica o percentual de alunos que não tiveram as informações de rendimento/movimento computadas na situação do aluno, por falta de informação ou por inconsistências.

$$\text{Taxa de Não Resposta} = \left[ \frac{\text{SIR}}{(\text{APR} + \text{REP} + \text{ABA} + \text{SIR})} \right] \times 100$$

SIR = Sem informação de rendimento, de abandono ou de falecido.

### IMPORTANTE!

Os alunos transferidos terão a informação da situação final da matrícula declarada na escola que o recebeu após a data de referência do Censo Escolar daquele ano ("admissão após"). Sendo assim, os dados de rendimento dos alunos "admitidos após" compõem o cálculo das taxas de rendimento da escola da admissão. Por isso, é muito importante admitir todos os alunos que chegaram à escola após a data de referência do Censo Escolar 2022 (25 de maio) para que a matrícula tenha a informação da situação final.




## **COMO CONSULTAR ESSA INFORMAÇÃO NO EDUCACENSO?**

---

As taxas de rendimento da escola podem ser consultadas pelos gestores das redes de ensino por meio dos relatórios gestores disponíveis na opção “Relatórios”, no Sistema Educacenso. Esses relatórios são divulgados, preliminarmente, para conferência, e posteriormente são atualizados com os dados finais de rendimento e movimento escolar. O gestor de ensino deve consultar os relatórios e verificar as taxas de rendimento da rede pela qual é responsável. Cabe destacar que as informações devem refletir a realidade dos alunos quanto ao preenchimento (ou não) dos requisitos de aproveitamento e frequência ao final do ano letivo.



 censo  
escolar

**INEP**

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

**ANEXO 2 – Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien,  
Tailândia (1990).**

ED/90/CONF/205/1

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos:  
satisfação das necessidades básicas de aprendizagem  
Jomtien, 1990**



1998

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos**  
*Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*

*PREÂMBULO*

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na **Declaração Universal dos Direitos Humanos** que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.

Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação.

Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à distensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar.

Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável.

Em conseqüência, nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990:

*Relembrando* que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;

*Entendendo* que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;

*Sabendo* que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;

*Reconhecendo* que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento;

*Admitindo* que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível;

*Reconhecendo* que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e

*Reconhecendo* a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio,

proclamamos a seguinte

***Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem***

**EDUCAÇÃO PARA TODOS: OBJETIVOS**

**ARTIGO 1 . SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM**

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

## **EDUCAÇÃO PARA TODOS: UMA VISÃO ABRANGENTE E UM COMPROMISSO RENOVADO**

### **ARTIGO 2 . EXPANDIR O ENFOQUE**

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças.

3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos

### **ARTIGO 3 UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE**

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

### **ARTIGO 4 CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM**

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em conseqüência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

#### **ARTIGO 5 AMPLIAR OS MEIOS DE E O RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:**

- *A aprendizagem começa com o nascimento.* Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.
- O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado.
- As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais.
- *Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais.* Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos.

Estes componentes devem constituir um sistema integrado - complementar, interativo e de padrões comparáveis - e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida.

#### **ARTIGO 6 PROPICIAR UM AMBIENTE ADEQUADO À APRENDIZAGEM**

**A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem.** Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração.

#### **ARTIGO 7 FORTALECER AS ALIANÇAS**

**As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os setores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos**

educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental.

## **EDUCAÇÃO PARA TODOS: OS REQUISITOS**

### **ARTIGO 8 DESENVOLVER UMA POLÍTICA CONTEXTUALIZADA DE APOIO**

**1. Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias** à concretização da plena provisão e utilização da educação básica **para a promoção individual e social**. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

2. A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.

### **ARTIGO 9 MOBILIZAR OS RECURSOS**

**1. Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários.** Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.

2. Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também, reconhecer a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

#### **ARTIGO 10 FORTALECER A SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL**

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações económicas honestas e eqüitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades económicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.

2. Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e eqüitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida.

3. As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90.

4. Todas as nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e assentar populações deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem, bem como garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem. Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração.

**Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação.** Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva - assegurar educação para todos.

Compromete mo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento.

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher, e da Convenção sobre os Direitos da Criança. Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo.

Adotamos, portanto, esta *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, e aprovamos o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos nesta *Declaração*.