



# EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: uma leitura Marxista crítica das Políticas Educacionais no Paraná

## EDUCATION, TERRITORY, AND REGIONAL DEVELOPMENT: a Marxist critical analysis of educational policies in Paraná

Paola Andressa Scortegagna<sup>1</sup>; Murilo Barche Alves<sup>2</sup>; Marsiel Pacífico<sup>3</sup>

### CITATION

Scortegagna, P. A., Alves, M. B., & Pacífico, M. (2025). Educação, território e desenvolvimento regional: uma leitura Marxista crítica das Políticas Educacionais no Paraná. *Video Journal of Social and Human Research*, 4(2), 50-63. <https://doi.org/10.18817/vjshr.v4i2.73>

### SUBMITTED

10/12/2025

### ACCEPTED

19/12/2025

### PUBLISHED

30/12/2025

### DOI

<https://doi.org/10.18817/vjshr.v4i2.73>

### AUTHOR

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Email: paolasortegagna@uepg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1243-1989>

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Email: eternalhas@live.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9551-2932>

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto da UEMS. Email: marsiellp@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2013-2073>.

### RESUMO

Este artigo analisa as tensões estruturais entre educação, território e desenvolvimento regional no contexto paranaense, a partir de uma perspectiva marxista crítica. Parte-se do pressuposto de que a educação, inscrita nas formas sociais do capitalismo, é atravessada por contradições que expressam tanto sua função reprodutiva quanto seu potencial emancipatório. Revisitam-se os marcos legais da educação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996, para demonstrar que a formação humana integral e a gestão democrática são tensionadas por reformas curriculares orientadas pela racionalidade neoliberal, que convertem a escola pública em instrumento de adaptação ao mercado. Ao analisar políticas como o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE) e a reconfiguração recente do Ensino Médio, evidencia-se a influência crescente de organismos internacionais, a plataformização do trabalho docente e a mercantilização da política educacional. Articula-se essa análise à categoria território, compreendido como expressão material das desigualdades produzidas pelo capitalismo dependente. Defende-se que experiências territorializadas e cooperativas podem fortalecer a autonomia dos sujeitos e contribuir para projetos de desenvolvimento endógeno. O artigo conclui que a efetivação da educação como prática emancipatória exige enfrentamento das estruturas que subordinam a formação humana às necessidades do capital.

**Palavras-chave:** políticas educacionais; neoliberalismo; território e desigualdades; formação humana integral; desenvolvimento endógeno.



## ABSTRACT

This article examines the structural tensions between education, territory, and regional development in the state of Paraná through a Marxist critical perspective. Education, embedded in the social forms of capitalism, is understood as a field marked by contradictions that reveal both its reproductive function and its emancipatory potential. The study revisits key Brazilian legal frameworks, particularly the 1988 Federal Constitution and the 1996 National Education Guidelines and Framework Law (LDB), to show how human integral development and democratic management have been constrained by neoliberal reforms that transform public schooling into an apparatus of labor-market adaptation. By analyzing policies such as the Paraná Educational Development Program (PDE) and recent changes to upper secondary education, the article highlights the influence of international organizations, the platformization of teaching labor, and the commodification of educational policy. The discussion incorporates the category of territory, understood as a material expression of inequalities produced by dependent capitalism. It argues that territorialized and cooperative initiatives can strengthen collective autonomy and support endogenous development projects. The article concludes that realizing education as a practice of emancipation requires confronting the structures that subordinate human formation to the imperatives of capital.

**Keywords:** educational policies; neoliberalism; territorial inequalities; human integral development; endogenous development.

## INTRODUÇÃO

A educação, em sua dimensão ontológica, social e histórica, constitui elemento estruturante das formações sociais e, portanto, do próprio projeto de desenvolvimento humano e regional. No contexto brasileiro, a constituição do sistema educacional revela um percurso marcado por disputas profundas entre uma concepção formativa emancipatória e rationalidades hegemonicamente orientadas pelo capital, que subordinam a escola às de-

mandas de reprodução das relações sociais de produção. Assim, a educação emerge simultaneamente como campo de disputa e como mediação central entre Estado, sociedade e trabalho.

Desde a Constituição Federal de 1988, a educação foi formalmente alçada à condição de direito social fundamental e vetor de cidadania. O artigo 205 consagra o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho como finalidades educativas, expressando um projeto societário que, em tese, aponta para a formação integral do sujeito. Esse marco foi ampliado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estruturou princípios de gestão democrática, valorização dos profissionais da educação e formação humana integral. Contudo, tais dispositivos normativos convivem com contradições inerentes ao capitalismo dependente brasileiro, que tensionam permanentemente a implementação dessas finalidades.

A LDB enuncia a educação como processo de formação integral, articulado à construção da consciência crítica; porém, sua materialização ocorre em um cenário de crescente mercantilização da política educacional, intensificação do controle gerencial e avanço de reformas curriculares orientadas pela lógica da eficiência, da produtividade e da adaptação do trabalhador às exigências do mercado. Assim, o que se apresenta como política de formação integral frequentemente se converte, na prática, em mecanismo de ajuste estrutural às demandas do capital, evidenciando o caráter contraditório do Estado no capitalismo.

Nesse marco teórico, torna-se necessário analisar como a educação, enquanto prática social e política, se insere na dinâmica do desenvolvimento regional endógeno. Tal desen-



volvimento não pode ser reduzido à dimensão econômica; envolve processos simbólicos, culturais e sociais que se expressam nos territórios, compreendidos como espaços historicamente produzidos, atravessados por desigualdades estruturais e por relações de poder. Oliveira (2022) e Griebeler (2024) destacam que o território constitui categoria analítica que integra dimensões históricas, culturais e políticas, funcionando como locus material e simbólico das relações sociais e das potencialidades humanas. Desse modo, pensar desenvolvimento regional implica reconhecer a centralidade da formação humana na construção de sujeitos capazes de interpretar criticamente sua realidade e intervir para transformá-la.

O presente artigo discute o papel da educação, à luz da LDB e do arcabouço legal brasileiro, na promoção de um desenvolvimento humano e regional endógeno que se contrapõe às tendências de subordinação da educação ao mercado. Parte-se de uma contextualização histórica e normativa, avançando para uma reflexão teórica sustentada por autores como Oliveira (2022), Barbato et al. (2023), Griebeler (2024), Monteiro et al. (2023), Biscaro e Luzio-dos-Santos (2024), Camargo e Deitos (2020) e Neves e Prokopiuk (2024). A análise adota abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e documental, articulando o pensamento educacional brasileiro à crítica marxista das reformas neoliberais contemporâneas.

pode ser compreendida de forma abstrata ou consensual: ela se insere nas disputas próprias do capitalismo dependente, no qual o Estado desempenha dupla função — garantir direitos e, simultaneamente, organizar a reprodução das relações sociais de produção. Assim, as reformas educacionais que, em diferentes momentos históricos, foram justificadas como instrumentos de modernização e integração social, também serviram à constituição de uma força de trabalho disciplinada, adaptada às exigências do capital e alinhada à racionalidade produtiva hegemônica.

A consolidação da concepção de educação como direito subjetivo e dever do Estado, positivada na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, representou importante avanço cívilizatório ao inscrever formalmente a educação no horizonte da formação integral e da cidadania substantiva. Todavia, essa conquista ocorre em tensão permanente com políticas que, sob o discurso da eficiência, da inovação e da competitividade, submetem a escola pública à lógica neoliberal. A educação, em sua forma jurídico-política, afirma-se como espaço de emancipação; mas, em sua forma concreta, encontra-se atravessada pelas determinações estruturais do capital, que restringem seu potencial crítico.

Ao afirmar que a educação visa ao pleno desenvolvimento do educando e à sua preparação para o exercício da cidadania, o artigo 2º da LDB situa o processo educativo como mediação para formação integral do sujeito. Essa formulação, embora relevante, frequentemente sofre apropriações funcionalistas quando interpretada sob a ótica de teorias do desenvolvimento humano que desconsideram

## A EDUCAÇÃO COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO NACIONAL E HUMANO

A educação tem sido recorrentemente convocada, ao longo do século XX e início do XXI, como pilar dos projetos nacionais de desenvolvimento. No entanto, sua centralidade não



as relações de classe e as contradições materiais que configuram o território. Enquanto abordagens liberais, como a de Amartya Sen, enfatizam a expansão de capacidades individuais, a perspectiva marxista crítica recoloca o desenvolvimento como processo socialmente condicionado, que não pode ser separado das estruturas que produzem desigualdade, exploração e dependência.

Nessa direção, mesmo quando Griebeler (2024) reconhece que o desenvolvimento é multidimensional, com dimensões econômicas, sociais e culturais, é preciso destacar que tais dimensões não se desenvolvem harmonicamente, mas sob contradições próprias da sociabilidade capitalista. A educação, embora possa ampliar a agência humana e favorecer intervenções no território, não se realiza de modo neutro: sua capacidade formativa depende das condições materiais de existência, das políticas públicas e da correlação de forças entre projetos societários. Em sociedades periféricas, a formação humana tende a ser tensionada entre a criação de sujeitos autônomos e a produção de força de trabalho ajustada às demandas do mercado.

Oliveira (2022) contribui ao destacar que o território é espaço socialmente produzido, impregnado por disputas políticas, memórias coletivas e desigualdades históricas. A educação, ao mediar saberes locais e conhecimento científico, pode reforçar identidades, fortalecer pertencimentos e estimular práticas cooperativas. Entretanto, essa potência só se efetiva plenamente quando articulada a políticas educacionais territorializadas, construídas de forma participativa e contrárias à padronização imposta por modelos exógenos. Em contextos dominados por reformas neoliberais, o território tende a ser tratado como plataforma para expansão de mercados educacionais e para indução de

políticas avaliativas, e não como espaço de vida e de organização social.

Nesse contexto, os princípios da valorização docente e da gestão democrática inscritos na LDB assumem papel estratégico. Ao reconhecer o professor como sujeito de transformação social, e não mero executor de prescrições curriculares, afirma-se a educação como prática política e ética comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar sua realidade. Contudo, a precarização do trabalho docente, a intensificação do controle gerencial e a plataformização da educação fragilizam esse princípio, deslocando o docente do lugar de intelectual orgânico para o de trabalhador subordinado às demandas de eficiência impostas pelo Estado e pelo mercado.

A perspectiva marxista crítica evidencia, portanto, que a educação somente pode atuar como fundamento do desenvolvimento humano quando não se limita a reproduzir a racionalidade neoliberal, mas quando se converte em espaço de crítica, resistência e produção de novas formas de sociabilidade. Isso exige políticas educacionais que rompam com o paradigma da adaptação ao capital e reconheçam o território como espaço de luta, diversidade e emancipação.

A materialização dos princípios previstos na Constituição de 1988 e na LDB de 1996 enfrenta, na realidade educacional brasileira, limites estruturais e conjunturais profundamente enraizados. Embora o avanço normativo represente uma conquista histórica, sua efetivação ocorre em uma sociabilidade marcada pela desigualdade, pela reprodução ampliada das assimetrias territoriais e pela histórica subordinação das políticas sociais aos imperativos do capital. Persistem, portanto, disparidades que impossibilitam a realização plena desses princípios.



bilitam a realização plena da educação como direito e como mediação emancipatória do desenvolvimento humano. A garantia de acesso, permanência e aprendizagem significativa em contextos vulnerabilizados continua condicionada pelas determinações da formação social brasileira, que combina modernização seletiva, precarização sistêmica e fragmentação das políticas públicas.

Como argumenta Saviani (2020), a dualidade estrutural do sistema educacional sustenta a coexistência de instituições de excelência destinadas às elites e escolas precarizadas voltadas às classes trabalhadoras. Tal dualidade não é resíduo histórico, mas mecanismo funcional à produção e reprodução das desigualdades sociais. O antagonismo entre público e privado, nesse sentido, não é mera disputa de modelos de gestão, mas expressão das relações de classe que estruturam o acesso ao conhecimento e definem quais sujeitos têm ou não condições de apropriar-se das formas culturais necessárias à participação social.

A gestão democrática e a valorização docente, apesar de constituírem princípios basilares da LDB, enfrentam bloqueios sistemáticos decorrentes da centralização administrativa, do avanço das avaliações padronizadas e da intensificação do controle gerencial nas redes públicas. A autonomia pedagógica, indispensável para que as escolas respondam às especificidades de seus territórios, vê-se frequentemente limitada por dispositivos regulatórios que padronizam práticas, currículos e tempos escolares.

Arroyo (2021) evidencia que a precarização do trabalho docente e a desvalorização profissional minam a capacidade do professor de atuar como sujeito crítico e produtor

de sentidos, deslocando-o para a posição de executor de prescrições externas.

A educação, enquanto prática social situada, deveria constituir-se como mediação para compreender o território, fortalecer identidades e promover autonomia coletiva. Contudo, essa potência só se realiza quando as políticas educacionais rompem com a lógica homogeneizadora das reformas orientadas pelo mercado. Políticas territorializadas, como enfatiza Oliveira (2022), dependem do reconhecimento das dinâmicas locais, dos saberes tradicionais e das capacidades endógenas de cada região (elementos que entram em tensão com currículos padronizados e modelos de gestão baseados em performance). Experiências construídas de forma participativa demonstram que a escola pode, quando politicamente fortalecida, contribuir para a redução das assimetrias e para a construção de projetos de desenvolvimento sustentados pelas próprias comunidades.

Por fim, é necessário reconhecer que a educação, enquanto direito social e instrumento de formação humana, não se realiza de maneira isolada. Sua efetividade depende das condições objetivas de existência dos sujeitos (saúde, cultura, assistência social, trabalho digno e proteção social). O pleno desenvolvimento do educando, previsto no artigo 2º da LDB, só se concretiza quando articulado a uma política de Estado comprometida com a superação das desigualdades estruturais. A formação integral pressupõe, portanto, não apenas a articulação intersetorial, mas um projeto societal que confronte a lógica neoliberal e afirme a centralidade dos direitos sociais na construção de um desenvolvimento emancipatório e territorialmente justo.



## EDUCAÇÃO BÁSICA E EMANCIPAÇÃO: o papel da LBD na formação humana integral

A educação básica ocupa posição estratégica na formação social brasileira, pois constitui o período em que se estruturam as bases cognitivas, afetivas, éticas e políticas dos sujeitos. Contudo, essa centralidade não decorre apenas de sua função pedagógica, mas de seu papel na reprodução ou na contestação das relações sociais que sustentam o capitalismo dependente. Embora autores como Barbato et al. (2023) enfatizem que inclusão e equidade educacional são condições para o desenvolvimento humano sustentável, é necessário reconhecer que tais objetivos operam em tensão permanente com políticas educacionais moldadas pela racionalidade do mercado e pela lógica da eficiência.

Sob a perspectiva normativa da LDB, a educação básica compreende três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, concebidas como um continuum de formação integral. A legislação afirma que essas etapas devem garantir direitos de aprendizagem, consolidar conhecimentos e promover a preparação para a cidadania e para o trabalho. No entanto, a concepção de trabalho presente nas reformas recentes tem sido cada vez mais restrita à empregabilidade e à formação de competências instrumentais.

Como argumentam Neves e Prokopiuk (2024), especialmente com o Novo Ensino Médio, a dimensão humanista, crítica e omnilateral da formação cede lugar a um currículo fragmentado e orientado pela lógica do mercado, conformando sujeitos adaptáveis às exigências produtivas, e não cidadãos conscientes de sua inserção histórica e

territorial. Evidencia-se, assim, a disputa entre dois projetos inconciliáveis: um projeto emancipatório, inscrito na LDB, e um projeto instrumental, alinhado aos interesses do capital.

Nesse contexto, a categoria desenvolvimento regional endógeno emerge como alternativa teórica e política às abordagens exógenas e centralizadoras típicas do capitalismo global. Griebeler (2024) define o desenvolvimento endógeno como aquele que se constrói a partir das potencialidades internas de um território, valorizando seus recursos humanos, culturais e naturais.

Stimson et al. (2011) reforçam essa concepção ao apontar que a cooperação e o aprendizado coletivo são elementos constitutivos de processos inovadores territorializados. Esses referenciais evidenciam a importância da educação como prática social que articula saberes, fomenta autonomia coletiva e potencializa capacidades regionais.

Sob esse prisma, o território não é simples espaço geográfico, mas materialização das relações sociais, políticas e culturais que estruturam a vida em sociedade. Como destaca Oliveira (2022), o território expressa desigualdades históricas, memórias coletivas e modos de vida específicos, situando a educação como mediação entre conhecimento científico e saberes locais. A escola, quando inserida de modo crítico nesse contexto, pode fortalecer identidades e promover alternativas solidárias de desenvolvimento.

No caso do Paraná, Biscaro e Luzio-dos-Santos (2024) demonstram que experiências cooperativas populares revelam caminhos distintos do paradigma neoliberal dominante. Nessas iniciativas, a formação para o trabalho não se limita à qualificação técnica;



torna-se experiência coletiva de construção de autonomia, compromisso social e desenvolvimento comunitário. A educação emerge, assim, como processo cooperativo que valoriza saberes locais, amplia a participação social e cria ciclos virtuosos de desenvolvimento econômico solidário.

A contraposição entre essas experiências e as reformas curriculares recentes explicita o conflito estrutural que atravessa a educação básica brasileira. De um lado, o projeto hegemônico, orientado por avaliações padronizadas, métricas de desempenho e fragmentação curricular, busca formar indivíduos funcionalmente adaptados às exigências do capital. De outro, um projeto formativo que reconhece a educação como chave para a emancipação coletiva, como prática de liberdade e como mediação para a leitura crítica do mundo, conforme delineado por Griebeler (2024) e Oliveira (2022). Nesse cenário, o Paraná se apresenta como espaço privilegiado para observar a coexistência e a disputa entre práticas mercantilizadas e experiências endógenas emancipadoras.

Assim, a efetivação do direito à educação básica como fundamento do desenvolvimento regional exige romper com a lógica mercantil que coloniza políticas educacionais e obscurece a função social da escola pública. Requer o fortalecimento de práticas e políticas territorializadas que valorizem a cooperação, a solidariedade e a diversidade regional, reafirmando a centralidade da educação na construção de projetos coletivos de desenvolvimento endógeno e emancipatório. Somente ao reconhecer as contradições estruturais que atravessam a educação brasileira e ao enfrentá-las politicamente é que se pode consolidar uma formação integral

comprometida com a transformação social e com o protagonismo dos sujeitos em seus territórios.

## O CASO DO PARANÁ: Políticas Educacionais, formação docente e desenvolvimento territorial

O Estado do Paraná oferece um cenário privilegiado para analisar as formas pelas quais as políticas educacionais, as reformas curriculares e os processos de formação docente se articulam às dinâmicas de desenvolvimento territorial em um contexto de capitalismo dependente.

Desde a criação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR), em 2007, o Paraná buscou instituir uma política de formação continuada que articulasse universidade e escola pública, reconhecendo a pesquisa como prática docente e valorizando o professor como intelectual da educação. Conforme analisam Monteiro et al. (2023), o PDE representou inovação ao integrar a formação em serviço às demandas concretas das escolas e às especificidades territoriais do estado.

A descontinuidade do programa a partir de 2011, — marcada por cortes orçamentários e fragilização institucional, evidenciou a vulnerabilidade das políticas públicas diante das mudanças políticas e da adoção crescente de modelos de financiamento alinhados a organismos internacionais, pautados por metas e indicadores de desempenho (Camargo & Deitos, 2020). Esse processo reduziu a capacidade do estado de manter uma política formativa contínua.



Em 2023, o PDE foi retomado em novo formato, como curso de especialização ofertado pela Universidade Virtual do Paraná (UVPR) em parceria com as seis Instituições Estaduais de Ensino Superior. A primeira turma contou com mais de dois mil professores, e a segunda está em execução, mantendo o modelo de especialização em modalidade a distância. O curso organiza-se a partir da gestão de ambientes de aprendizagem, enfatizando a articulação entre espaços físicos e digitais, diferentes recursos pedagógicos e processos comunicacionais que promovem interação, colaboração e engajamento. Com carga horária de 420 horas distribuídas em 13 disciplinas, o programa busca atualizar a prática docente para os contextos híbridos que caracterizam a educação contemporânea.

A reativação do PDE representa avanço importante na política de formação continuada do estado. Contudo, sua efetividade depende de condições estruturais que sustentem a valorização docente e de políticas educacionais capazes de enfrentar as desigualdades territoriais e os efeitos da racionalidade neoliberal sobre o trabalho docente e a escola pública.

Essas transformações expressam, em nível local, os efeitos mais amplos da globalização capitalista. Edwards et al. (2023) argumentam que a liberalização econômica e a transnacionalização dos processos produtivos têm pressionado Estados periféricos a reconfigurar suas políticas sociais a partir de critérios empresariais de eficiência, competitividade e controle.

A análise crítica desse quadro exige reconhecer que tais reformas não decorrem de inovações neutras, mas de relações históricas de dominação que estruturaram os Estados periféricos sob bases coloniais e capitalistas.

Como afirmam Edwards et al. (2023), é fundamental retomar “as práticas e dinâmicas do domínio colonial que, combinadas com as forças capitalistas, produziram o modelo sobre o qual os Estados periféricos foram construídos” (p.121). No caso brasileiro, e particularmente no Paraná, essa herança se expressa na desigual distribuição de recursos educacionais, na dualidade estrutural da escola pública e na subordinação das políticas educacionais às agendas globais.

Diante desse cenário, a superação das desigualdades regionais e sociais demanda uma articulação efetiva entre políticas educacionais e estratégias de desenvolvimento territorial. A escola, situada em territórios historicamente constituídos por relações de classe, cultura e trabalho, pode atuar como espaço de criação, resistência e produção de sentidos, desde que politicamente fortalecida. A educação pública, quando guiada por um projeto emancipatório, constitui-se como práxis social capaz de articular ciência, cultura, trabalho e território, ampliando as liberdades humanas e fortalecendo a autonomia coletiva.

As contribuições de Oliveira (2022), Barbato et al. (2023), Griebeler (2024), Monteiro et al. (2023), Biscaro e Luzio-dos-Santos (2024) e Neves e Prokopiuk (2024) convergem para evidenciar que a formação integral, prevista na LDB e na Constituição de 1988, só se realiza plenamente quando articulada à valorização docente, à gestão democrática e a políticas territorializadas.

A consolidação de um projeto de desenvolvimento endógeno no Paraná exige, portanto, resistência ativa às imposições externas e compromisso com a soberania educativa. Políticas estáveis de formação docente, valorização profissional e participação



democrática são essenciais para que a escola pública se torne mediadora de processos emancipatórios e promotora da autonomia territorial. Se, por um lado, o estado apresenta iniciativas locais que articulam educação, trabalho e cooperação social, por outro, enfrenta a crescente influência de organismos internacionais e de modelos tecnocráticos que subordinam a educação às demandas econômicas globais.

## ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A ENDOGENIA

A análise da educação no Paraná exige partir do território enquanto construção histórico-social, compreendido como produto das relações econômicas, culturais e políticas que conformam as formas de vida e trabalho. Isso significa reconhecer que as dinâmicas escolares e as políticas públicas não se distribuem de modo homogêneo pelo estado, mas se articulam a uma malha desigual de infraestruturas, trajetórias produtivas e capacidades institucionais que diferenciam profundamente as macrorregiões. Nesse sentido, como apontam Inchuca et al. (2025), a mera descentralização administrativa não é suficiente para promover transformações substantivas; é indispensável ancorar a ação educativa em diagnósticos territoriais que revelem as desigualdades estruturais e permitam que a escola se torne vetor de autonomia e apropriação crítica do espaço social.

O avanço da racionalidade neoliberal e da competitividade territorial, intensificado pelo ciclo atual de globalização, tem reconfigurado o uso do território e moldado as agendas públicas. Santos (2025) demonstram que

a imposição de indicadores de sucesso econômico e de desempenho escolar tende a privilegiar polos já consolidados, aprofundando a marginalização de regiões periféricas.

Essa tensão torna-se particularmente evidente nas reformas curriculares do Paraná. A implementação do Novo Ensino Médio, ainda que acompanhada do discurso oficial de protagonismo juvenil, reforça itinerários formativos voltados prioritariamente à empregabilidade e à adaptação às demandas do mercado. Componentes como Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional, destacados por Neves e Prokopiuk (2024), ilustram o deslocamento do currículo em direção a saberes instrumentais, muitas vezes desconectados dos problemas reais dos territórios e incompatíveis com a função humanista prevista na LDB. A reorganização curricular redistribui tempos, recursos e práticas docentes, fortalecendo uma formação pragmática e individualizante, em detrimento da formação crítica, coletiva e situada territorialmente.

Esse movimento confirma a hipótese de que reformas curriculares orientadas pela lógica neoliberal tendem a reduzir o papel transformador da escola pública e a fragilizar sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento territorial. A análise de Neves e Prokopiuk (2024) mostra que tais reformas reforçam práticas que priorizam eficiência, mensurabilidade e empregabilidade imediata, deslocando a escola da formação de cidadãos críticos para a produção de indivíduos ajustados à dinâmica do mercado. Trata-se de um processo de despolitização curricular que atua como mecanismo de reprodução das desigualdades, uma vez que ignora o caráter histórico-social do território e sua influência nas condições de aprendizagem.



Em contrapartida, Carvalho et al. (2025) evidenciam que a educação integral oferece um horizonte alternativo capaz de romper a tendência neoliberalizante. Políticas de ampliação da jornada escolar, integração curricular e articulação intersetorial podem gerar efeitos positivos sobre coesão social, pertencimento comunitário e fortalecimento das capacidades territoriais. Contudo, tais políticas só alcançam seu potencial emancipador quando construídas sobre diagnósticos territoriais participativos, quando respeitam saberes locais e quando se articulam a políticas de emprego, cultura, habitação e infraestrutura.

A influência de organismos internacionais sobre o currículo brasileiro constitui outro vetor de homogeneização. Sardi et al. (2022) demonstram que a incorporação acrítica de agendas globais como o PISA tem promovido padrões de responsabilização e padronização que colidem com a diversidade territorial. No Paraná, esse movimento reforça a tensão entre eficiência mensurável e formação democrática, sobretudo quando políticas curriculares se distanciam das necessidades regionais e da realidade das escolas. Como observa Santos (2025), a dependência crescente de plataformas digitais transforma a prática docente em execução mecanizada, esvaziada de crítica e desconectada dos territórios.

Diante desse cenário, torna-se necessário articular dois movimentos estratégicos para reorientar as políticas públicas no Paraná. O primeiro consiste em resistir à adoção acrítica de indicadores de competitividade e desempenho que reforçam assimetrias territoriais e subordinam a educação aos imperativos do capital. O segundo requer institucionalizar mecanismos que permitam à educação enraizar-se nas dinâmicas reais dos

territórios, ampliando processos participativos, fortalecendo a formação docente situada e integrando a dimensão técnica à dimensão humanística e crítica.

Reconhecer as diferenças estruturais entre as macrorregiões do Paraná constitui condição indispensável para qualquer política educacional com perspectiva territorial. Regiões orientadas por estratégias de desenvolvimento de “high-road”, baseadas em inovação, agregação de valor e qualificação profissional, convivem com regiões subordinadas a estratégias “low-road”, marcadas pela exploração intensiva da força de trabalho, baixos salários e menor acesso a bens culturais e científicos.

A literatura analisada converge para o entendimento de que a educação no Paraná possui potencial para atuar como vetor de desenvolvimento regional endógeno, desde que reconfigurada em bases críticas, participativas e territorializadas. Enquanto políticas educacionais continuarem subordinadas a paradigmas neoliberais e a pressões globalizantes, prevalecerá a formação instrumental voltada à empregabilidade imediata, limitando a construção de sujeitos críticos e restringindo a capacidade dos territórios de formular projetos autônomos de desenvolvimento.

## O DESENVOLVIMENTO NO PARANÁ: a materialidade das contradições territoriais

A análise crítica das políticas educacionais e do desenvolvimento regional exige incorporar evidências empíricas que comprovem a materialidade das desigualdades estruturais



discutidas ao longo deste artigo. Dados mostram que as assimetrias territoriais, históricas e socioeconômicas do Paraná não são meros resquícios do passado, mas expressões contemporâneas das formas de acumulação capitalista e das relações de dominação que atravessam a estrutura social brasileira.

Os Indicadores de Desenvolvimento Municipal (IPDM) do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2024) revelam que as macrorregiões apresentam desempenhos significativamente distintos. Enquanto o Norte Central e o Oeste registram índices elevados de dinamismo econômico e maior densidade de infraestrutura, o Centro-Sul e o Vale do Ribeira figuram entre os territórios com menores níveis de desenvolvimento humano, menor urbanização e maior vulnerabilidade social. Essa heterogeneidade confirma a lógica de concentração espacial típica do capitalismo dependente, que privilegia regiões integradas às cadeias produtivas e marginaliza áreas com menor capacidade de atração de investimentos.

No campo educacional, os dados do Censo Escolar – INEP (2023) indicam que escolas situadas em regiões economicamente vulneráveis apresentam maiores taxas de distorção idade-série (chegando a 28% em municípios do Centro-Sul), menor acesso à internet de alta velocidade, ausência de laboratórios de ciências e tecnologia e maior rotatividade docente. O IDEB (2021) evidencia essas assimetrias: diversos municípios das regiões Norte e Oeste alcançam médias acima de 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto municípios do Vale do Ribeira permanecem abaixo de 4,5 (INEP, 2022). Esses dados não refletem diferenças individuais, mas condições materiais desiguais de escolarização, mostrando que o território determina oportunidades educacionais.

Dados do Censo 2022 mostram que o Paraná possui taxa de escolarização líquida de 61,5% no ensino médio, mas com variações profundas entre regiões: em municípios com

menor urbanização e menor renda, o índice cai para menos de 40% (IBGE, 2023). Ao mesmo tempo, a taxa de analfabetismo funcional ainda supera 12% em regiões de baixa renda, conforme o Atlas da Vulnerabilidade Social (Ipea & FJP, 2022).

A precarização do trabalho juvenil reforça esse quadro. Segundo dados da RAIS/CAGED (Ministério do Trabalho, 2023), jovens entre 18 e 24 anos encontram ocupação principalmente em setores de baixa remuneração, alta rotatividade e menor proteção trabalhista. Esse padrão de inserção no mercado de trabalho desmente o discurso meritocrático das reformas educacionais e reforça a crítica marxista: a empregabilidade não depende da formação individual, mas da estrutura histórica e territorial da economia.

No âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), indicadores do ODS Brasil (2024) mostram que o Paraná ainda apresenta desigualdade no cumprimento das metas do ODS 4 (Educação de Qualidade). Municípios do Vale do Ribeira, do Centro-Sul e do Norte pioneiro apresentam menores índices de acesso à educação infantil, maiores taxas de abandono no ensino médio e déficits significativos de infraestrutura escolar. Em algumas regiões, mais de 35% das escolas não possuem biblioteca, laboratório ou espaços adequados de convivência.

A PNAD Contínua (IBGE, 2024) evidencia outro elemento estrutural: a renda domiciliar per capita média é mais que o dobro nas regiões metropolitanas em relação às regiões interioranas de baixo dinamismo econômico. Essa disparidade se reflete nas condições de estudo, no acesso a materiais pedagógicos e na estabilidade do corpo docente, confirmando que a educação não pode ser analisada isoladamente do conjunto da reprodução social.

A desigualdade digital também desempenha papel central. Segundo a pesquisa TIC Educação (Comitê Gestor da Internet no



Brasil, 2023), enquanto mais de 90% das escolas urbanas do Paraná possuem acesso à internet, somente cerca de 60% das escolas rurais têm conexão adequada para atividades pedagógicas. A falta de conectividade em regiões de baixa densidade econômica reforça a exclusão educacional e a dependência de plataformas privadas, que nem sempre dialogam com a diversidade territorial.

Por fim, indicadores do PNUD/IPEA/FJP (2022) revelam que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) varia de 0,830 em municípios do eixo Londrina–Maringá para menos de 0,650 em municípios do Vale do Ribeira. Essa diferença confirma que o território é não apenas espaço geográfico, mas expressão concreta das desigualdades sociais e econômicas produzidas historicamente. As políticas educacionais do Paraná poderão contribuir para o desenvolvimento regional endógeno se enfrentarem essas desigualdades de forma estrutural, superando a lógica meritocrática e neoliberal que coloniza o campo educacional e reduz a escola pública à função de ajuste da força de trabalho às demandas do mercado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a educação, no contexto do capitalismo dependente brasileiro, constitui simultaneamente espaço de reprodução das desigualdades e campo de disputa para a construção de alternativas emancipadoras. As políticas educacionais do Paraná revelam a tensão entre a formação humana integral prevista na LDB e as exigências de adaptação do trabalho às dinâmicas econômicas contemporâneas.

Os dados oficiais apresentados demonstram que as desigualdades educacionais e territoriais não são contingenciais, mas resultam das formas históricas de acumulação e da distribuição desigual de recursos que caracteriza o capitalismo. Em termos marxistas clássicos, a escola pública opera, muitas vezes, como um dos aparelhos responsáveis pela reprodução das relações sociais de produção, ao naturalizar determinadas formas de trabalho, dividir saberes em hierarquias e legitimar diferenças que são, em última instância, produzidas pela estrutura social. Essa reprodução não decorre apenas de intenções explícitas, mas é facilitada por condições materiais e institucionais desiguais: infraestrutura precária, rotatividade docente, vulnerabilidade socioeconômica e políticas curriculares orientadas por interesses de mercado.

Ainda que iniciativas como o PDE-PR tenha fortalecido a formação docente e ampliado a articulação entre universidade e escola, sua descontinuidade evidencia que reformas educacionais que não enfrentam as determinações do capital permanecem vulneráveis às pressões neoliberais. O avanço das avaliações padronizadas, da meritocracia e da plataformação confirma que a racionalidade instrumental tem deslocado a escola do campo da emancipação para o da funcionalização ao mercado, limitando sua capacidade de formar sujeitos críticos.

Em contraposição a essa lógica, as experiências cooperativas e territorializadas analisadas no Paraná mostram que a escola pode atuar como espaço de resistência e criação de alternativas ao projeto hegemônico. Ao promover práticas formativas baseadas na solidariedade, no pertencimento comunitário



e na integração entre saberes científicos e saberes locais, essas iniciativas evidenciam que outro desenvolvimento (endógeno, justo e emancipatório) é possível. Aqui, a educação deixa de reproduzir as relações sociais de produção e se converte em instrumento de produção de novas formas de sociabilidade, em consonância com a perspectiva de que a transformação da consciência e da prática social são inseparáveis.

A consolidação de um projeto de desenvolvimento regional endógeno no Paraná exige, portanto, políticas educacionais estáveis, territorializadas e comprometidas com a superação das desigualdades estruturais. Exige, igualmente, a resistência ativa às imposições externas que reduzem a educação à formação de capital humano e neutralizam seu potencial crítico. Para cumprir sua função histórica, a educação pública precisa afirmar-se como práxis política, como forma de leitura e transformação do mundo, e como instrumento de fortalecimento da autonomia territorial.

Somente um projeto educativo que confronte a lógica neoliberal, valorize a formação integral, reconheça as desigualdades estruturais e fortaleça a soberania dos territórios poderá atuar contra a reprodução das relações sociais de produção e contribuir para a construção de futuros coletivos mais justos, solidários e democráticos.

## REFERÊNCIAS

Arroyo, M. G. (2021). Vidas Ameaçadas: Exigências Éticas à Educação. Vozes.

Barbato, S., Beraldo, R., Mietto, G., & Maciel, D. (Orgs.). (2023). Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: princípios, ensino superior e formação de professores (Vol. 1). Editora Universidade de Brasília.

Biscaro, C., & Luzio-dos-Santos, L. M. (2024). Educação para a cooperação e desenvolvimento regional: Um estudo em organizações paranaenses. Desenvolvimento Regional em Debate, 14, 791–814. <https://doi.org/10.24302/drd.v14.2024>

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Senado Federal.

Camargo, K. P. S., & Deitos, R. A. (2020). O financiamento externo da política educacional no Paraná (2011–2017). Revista Educação UFMS, 45. <https://doi.org/10.5902/1984644434324>

Carr-Hill, R. (2023). Education sector plans and their implementation in developing countries: A comparative analysis. Routledge.

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br (2023). TIC Educação 2023. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR.

Edwards Jr., D. B., Moschetti, M. C., & Caravaca, A. (2023). Globalization, privatization, and the state: Education reform in comparative perspective. Routledge.

Griebeler, M. P. D. (Org.). (2024). Dicionário de desenvolvimento regional e temas correlatos (3a ed.). Editora Conceito.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2023). Censo demográfico 2022: Resultados preliminares. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.



Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2024). PNAD Contínua: Indicadores sociais. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inea (2022). IDEB 2021: Resultados e indicadores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inea (2023). Censo escolar da educação básica 2023: Resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Inchuca, L. J. S., Rodrigues, W., & Scoleso, F. (2025). Educação, governança e desenvolvimento regional: Correlação, princípios e conceitos. Revista Educação e Saber – REdeS, 2, 455–468. <https://doi.org/10.24302/redes.v2ianais.5240>

Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (2024). Indicadores de desenvolvimento municipal (IPDM). Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, & Fundação João Pinheiro (2022). Atlas da vulnerabilidade social no Brasil. <https://ivs.ipea.gov.br>

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidente da Republica. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

Ministério do Trabalho. (2023). RAIS/CAGED: Relatórios de trabalho formal. Governo Federal do Brasil.

Monteiro, M. F., Souza, A. S., Oliveira, L. A., & Maia, J. S. S. (2023). O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná:

Avanços e retrocessos na formação de professores. Revista HISTEDBR On-line, 23, 1–25. <https://doi.org/10.20396/rho.v23i00.8663588>

Neves, A. R., & Prokopiuk, M. (2024). Transformações educacionais e reformas curriculares: Um estudo do Novo Ensino Médio no Paraná. Revista Missões, 10(3), 1–15. <https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.313>

ODS Brasil. (2024). Indicadores do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de Qualidade. Governo Federal do Brasil/IBGE.

Oliveira, A. F. (2022). Educação, território e desenvolvimento regional. Universidade Federal do Tocantins.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, & Fundação João Pinheiro (2022). Atlas do desenvolvimento humano 2022. PNUD/ Ipea/FJP.

Saviani, Demeval (2020). Escola e Democracia (44a ed.). Autores Associados.

Sardi, F. P., Bagatin, J., & Corrêa, M. N. (2022). O processo de globalização e as influências na avaliação educacional e currículo da educação brasileira. Ensaios Pedagógicos, 6(2), 20–28. <https://doi.org/10.14244/ep.v6i2.274>

Santos, D. G. dos. (2025). Plataformização da educação pública paranaense: Reflexões sobre autonomia docente, adoecimento, controle e vigilância. Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica, 4(22). <https://doi.org/10.47402/remici.v4n22282825>

Stimson, R., Stough, R. R., & Nijkamp, P. (2011). Endogenous regional development: Perspectives, measurement and empirical investigation. Edward Elgar.