

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.010

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA DO SARESP: UM OLHAR PARA A INCLUSÃO E OS DIREITOS HUMANOS¹

Daniele Lozano²

RESUMO

Muito se debate sobre a inclusão e os direitos humanos, principalmente ao acesso à educação, sendo garantida na Constituição de 1988, e amplamente debatida na academia desde a década de 1990 com as Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999). Igualmente, discute-se a efetividade da inclusão dos alunos com deficiência e/ou NEE dentro das escolas de ensino comum. Com o objetivo de verificar, a partir dos dados do SARESP, o nível de proficiência dos alunos em Matemática de forma geral, mas também por série dos finais de ciclo (5° ano E.F., 9° ano E.F. e 3° ano E.M.), foram coletados os dados dos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022 de alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Utilizando-se do materialismo histórico e dialético como suporte teórico-metodológico, é possível verificar o quanto a lei está posta como garantia, mas não como efetividade do acesso à educação para todos como direito humano, pois embora o público com deficiência e/ou NEE nos anos analisados não ultrapasse 2.2% do total de alunos, estes estão todos no nível abaixo do básico, enquanto os demais se concentram na categoria de nível básico. Além disso, nota-se o aumento da porcentagem de alunos concentrados na

1 Projeto de pesquisa financiado pela FAI-UFSCar.

2 Docente da Universidade Federal de São Carlos - SP, lz.dani@ufscar.br.

categoria abaixo do básico conforme aumenta-se a escolaridade, ou seja, os alunos com deficiência e/ou NEE dos 5º anos estão em torno de 40 a 50% agrupados neste nível de proficiência, enquanto os da 3ª série do E.M. que figuram neste nível correspondem a 80% em relação ao total de alunos desta série. Assim sendo, como é possível discursar sobre os direitos de acessos a níveis maiores de escolarização, trabalho entre outros aspectos da vida destes alunos, se estes estão finalizando sua escolarização básica sem terem desenvolvido todas as suas habilidades e competências?

Palavras-chave: SARESP, Matemática, Inclusão, Indicadores educacionais.

INTRODUÇÃO

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi instituído em 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), com o propósito de diagnosticar o desempenho dos estudantes da rede pública estadual em etapas-chave da educação básica. Sua criação ocorreu em um contexto de ampliação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil, que buscavam aferir a qualidade do ensino e subsidiar a formulação de políticas educacionais baseadas em evidências (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Nos primeiros anos, o SARESP continha provas apenas de Língua Portuguesa e Matemática, mas posteriormente, em 2009, expandiu sua abrangência para incluir Ciências da Natureza e Ciências Humanas, realizando então de forma bienal a avaliação destas áreas, permitindo identificar fatores associados ao desempenho escolar e compreender as desigualdades de aprendizagem entre regiões e redes de ensino (SÃO PAULO, 2009).

Sendo assim, o SARESP vai além da simples medição de resultados, constituindo também num instrumento estratégico para o planejamento e o monitoramento das políticas públicas educacionais no estado, sendo que os resultados em Matemática e Língua Portuguesa oferecem subsídios para determinar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). O IDESP, por sua vez, é utilizado para definir metas educacionais anuais para cada escola da rede estadual, orientando a gestão pedagógica e administrativa em direção à melhoria contínua da qualidade do ensino.

Ou seja, o SARESP tem papel fundamental na definição e no acompanhamento das metas educacionais estabelecidas pelo governo paulista, pois a partir dos resultados do SARESP e do IDESP, cada escola passa a ter metas específicas e progressivas – ajustadas à sua realidade, impactando, inclusive, na política de bonificação por resultados, que premia escolas e

equipes que apresentam avanços significativos no desempenho dos estudantes (SÃO PAULO, 2019).

No entanto, pesquisadores alertam para a necessidade de que a busca por metas não se limite à obtenção de bons indicadores quantitativos. Segundo Freitas (2014), é importante que os resultados do SARESP sejam interpretados de forma crítica, considerando aspectos qualitativos do processo pedagógico, evitando a redução do currículo e o ensino voltado apenas para o teste. Nesse sentido, devemos destacar que conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos, e sua qualidade não pode ser medida por metas que são alcançadas ou não em provas de larga escala.

Apesar disso, reconhecemos que deve haver algum parâmetro para medição, porém - conforme bem destacado - este não deve ser o único referencial. Dessa forma, os resultados do SARESP são aferidos em níveis de proficiência, assim,

A pontuação em cada nível é definida a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdo, habilidades e competências) estabelecidas para cada ano ou série e pelo componente curricular no Currículo do Estado de São Paulo. A interpretação dessa escala é feita de forma cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um determinado nível dominam não só as habilidades associadas à esse nível, mas também as proficiências descritas nos níveis anteriores. (SÃO PAULO, s.d.).

A classificação utilizada está descrita no quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Classificação, nível de proficiência e descrição do SARESP.

Classificação	Nível	Descrição
Insuficiente	Abaixo do básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.

Classificação	Nível	Descrição
Suficiente	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: Extraído de São Paulo, s.d.

E os intervalos de pontuação de referência estão disponibilizados na tabela 1.

Tabela 1: Intervalos de pontuação para classificação em cada nível obtido nas séries que realizam a prova do SARESP.

Nível	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do básico	< 150	< 175	< 200	< 225	< 275
Básico	150 a 199	175 a 224	200 a 249	225 a 299	275 a 349
Adequado	200 a 249	225 a 274	250 a 299	300 a 349	350 a 399
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 300	≥ 350	≥ 400

Fonte: Extraído de São Paulo, s.d.

Alguns autores como Silva e Oliveira (2022) e Conceição (2020), apontam para a questão da inclusão dos alunos com deficiência e/ou necessidade educacionais especiais (NEE) no âmbito do SARESP, evidenciando em suas pesquisas que, de forma documental, não há caracterização da inclusão desses alunos na avaliação, esta então se apresentando apenas pela participação, não tendo indícios concretos de suas reais adaptações às necessidades dos alunos.

Devemos lembrar, que a inclusão escolar é um processo histórico no Brasil, que a partir da década de 1990, passou a contar com maiores investimentos de políticas públicas, pois o país é signatário de algumas declarações internacionais como: as Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999) e mais recentemente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 (promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009) e a Declaração de Incheon.

Todas convergem para o entendimento da educação como direito de todos e que a mesma deve ser de qualidade que permita uma atuação de forma igualitária na vida em sociedade, precisando então proporcionar acesso aos mais elevados níveis de escolaridade.

Sendo assim, o objetivo do presente texto é de tecer análise dos dados do SARESP no que se refere ao nível de proficiência dos alunos em Matemática de forma geral, mas também dos alunos com deficiência nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022 nas séries de final de ciclo.

Nosso aporte teórico-metodológico é o materialismo histórico e dialético (MHD), pois este nos permite análise do nosso objeto de forma crítica, proporcionando compreensão da realidade na qual este está inserido. Sendo assim, poderemos discorrer sobre o nível de proficiência em Matemática além do simples olhar para os números coletados e classificação definida, pois no MHD faz-se necessário atingir a essência do objeto, definir seus nexos e aspectos que são inerentes a ele, de forma que é preciso incluir as políticas públicas, as leis, os aspectos históricos da inclusão e a realidade do estado.

METODOLOGIA

Os dados do SARESP são de acesso público e podem ser encontrados para download no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, procurando por “Dados Abertos da Educação”. Além dos microdados também está disponível o Dicionário de Dados dos Alunos, material importante para a definição das variáveis de interesse e de investigação de quais são os dados coletados e fornecidos ao acesso amplo.

Após a definição prévia das variáveis, obtivemos nossos dados ao extraí-los dos microdados, por meio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), e os organizamos em tabelas e gráficos para melhor análise dos resultados obtidos.

Como utilizamos o MHD como aporte teórico-metodológico, podemos olhar de forma crítica para os dados coletados, uma vez que eles não

são apenas números, mas sim representam pessoas, inseridas nas escolas do estado de São Paulo e na sociedade por com diferentes realidades culturais e sociais. Então,

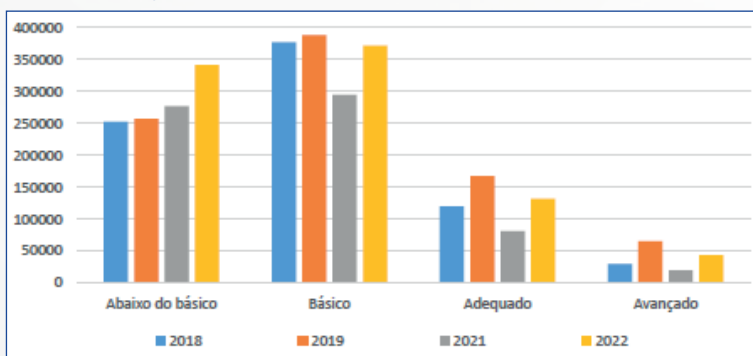
[...] o processo de conhecimento formulado por Marx e Engles exige que, para se conhecer qualquer objeto, se deve identificá-lo no interior da situação concreta onde ele se encontra inserido, com todo o seu dinamismo, contradições e relações recíprocas que estabelece com os demais sujeitos e objetos que com ele compartilham da mesma realidade histórico-social. (MARTINS, 2008, p.146).

Sendo assim, nossos resultados são discutidos a luz das políticas públicas, considerando a história da inclusão escolar no Brasil, assim como o direito à educação de forma universal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciarmos a apresentação dos nossos dados e discuti-los, apresentamos dois gráficos que dispõem sobre o nível de proficiência em Matemática de todos que realizaram a prova do SARESP nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022, separado por alunos com e sem deficiência e/ou NEE.

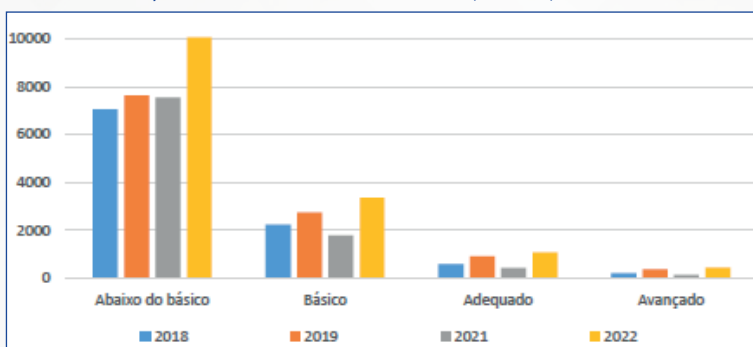
Gráfico 1: Nível de proficiência em Matemática em todas as séries de alunos sem deficiência e/ou NEE nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022.



Fonte: Microdados do SARESP. Compilação própria.

A escolha gráfica de apresentação dos dados iniciais se deu, pois é a forma mais fácil e visual para a constatação do nível dos alunos de forma geral. Fica perceptível no primeiro gráfico que o maior volume está na categoria “básico”, seguido da categoria “abaixo do básico”, e os que possuem deficiência e/ou NEE, representado no gráfico 2 a seguir, estão mais concentrados na categoria “abaixo do básico”, tendo percentual de alunos nesse nível em torno de 70% em todos os anos analisados.

Gráfico 2: Nível de proficiência em Matemática em todas as séries de alunos com deficiência e/ou NEE nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022.



Fonte: Microdados do SARESP. Compilação própria.

Este cenário inicial nos fornece uma inquietude, pois estarem concentrados neste nível de ensino, significa que os alunos com deficiência e/ou NEE não estão conseguindo se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, o que demonstra – de forma indireta – que não estão de fato incluídos no sistema de ensino, que suas especificidades não estão sendo atendidas, ou até mesmo, conforme apontaram os autores Silva e Oliveira (2022) e Conceição (2020) eles são apenas números computados na aplicação da prova, pois esta não foi adaptada.

A partir da captação inicial do todo, podemos nos aprofundar no nosso objeto de análise que são as séries finais de ciclo, ou seja, 5° e 9° ano do Ensino Fundamental e 3° ano do Ensino Médio. Sendo assim, estão dispostos na tabela 2 os dados dos estudantes do 5° ano que realizaram a avaliação do SARESP nos anos escolhidos para análise.

Tabela 2: Nível de proficiência em Matemática dos alunos com e sem NEE do 5º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022.

Ano	Aluno(a)	Nível			
		Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2018	Com def.	682	365	295	132
	Sem def.	17558	36220	43516	18832
2019	Com def.	689	427	315	156
	Sem def.	16197	35329	41126	23193
2021	Com def.	773	354	184	77
	Sem def.	26845	39027	30413	10606
2022	Com def.	2029	1039	563	157
	Sem def.	47585	70568	60622	20216

Fonte: Microdados do SARESP. Compilação própria.

Os dados da tabela nos proporcionam verificar que nos anos de 2018 e 2019 os alunos sem deficiência e/ou NEE estavam, em uma porcentagem maior, concentrados no nível “adequado” seguido pelo “básico”, porém nos anos seguintes ocorre um aumento destes alunos na categoria “básico”, tendo a maior concentração neste nível.

Porém para os alunos que possuem deficiência e/ou NEE do 5º ano do Ensino Fundamental, estão todos no nível “abaixo do básico” em todos os anos analisados, tendo ocorrido apenas o aumento de percentual concentrado neste nível nos anos de 2021 e 2022, passando a compor nesses anos mais de 50% dos alunos.

Podemos supor que tais dados demonstram o quanto o cenário nacional da pandemia de covid-19 afetou os estudantes, compreendendo que o ensino foi suspenso e posteriormente funcionou de forma remota por algum tempo, sendo retomado mais no final do ano de 2020. Sendo assim, os alunos que em 2021 cursaram o 5º ano, em 2020 estavam no 4º ano, fase em que a alfabetização ocorre.

Apesar disso, para os alunos com deficiência e/ou NEE o cenário pandêmico apenas corroborou para maior precarização do aprendizado, pois estes alunos já se encontravam no nível mais baixo de classificação da proficiência em Matemática.

A próxima tabela contém os dados sobre os níveis de proficiência em Matemática dos alunos que cursaram no 9º ano do Ensino Fundamental e realizaram a prova do SARESP nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022.

Tabela 3: Nível de proficiência em Matemática dos alunos com e sem NEE do 9º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022.

Ano	Aluno(a)	Nível			
		Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2018	Com def.	2868	1139	158	50
	Sem def.	72469	157755	39418	6788
2019	Com def.	2822	1238	229	76
	Sem def.	71651	158119	47776	10363
2021	Com def.	3375	944	165	38
	Sem def.	94717	143006	34544	4930
2022	Com def.	3857	1551	332	147
	Sem def.	101882	159492	41073	6173

Fonte: Microdados do SARESP. Compilação própria.

Os alunos que possuem deficiência e/ou NEE e estavam no 9º anos do Ensino Fundamental nos anos analisados, assim como os do 5º ano, dispostos na tabela 2, estão no nível mais baixo de proficiência em Matemática, no entanto, em porcentagem maior em relação ao total de alunos com deficiência e/ou NEE, ficando em mais de 64% nesse nível, tendo sido elevado no ano de 2021 – no qual 74,6% se encontravam no nível “abaixo do básico”.

Para os alunos sem deficiência e/ou NEE, observamos que estavam nos anos analisados no nível “básico”, concentrando um percentual em torno de 50% neste nível, não tendo muita variação nos anos analisados, a despeito do cenário de pandemia. Apesar disso, conseguimos identificar que nos anos de 2021 e 2022 ocorre um aumento no percentual de alunos que passam a compor a categoria de “abaixo do básico”.

Cabe destacar, que na tabela 2 pudemos identificar percentual maior nos anos de 2018 e 2019, de alunos sem deficiência e/ou NEE que estavam no nível “adequado”, contudo, na tabela 3 os alunos do 9º ano que

mais estiveram nessa categoria cursaram-no em 2019 correspondendo à 16,6% do total de alunos que realizaram a prova do SARESP naquele ano.

Ademais, apesar da variação de matrículas ocorrer ao longo dos anos, em 2018 os estudantes que cursaram o 5º ano do Ensino Fundamental, em 2022 estariam cursando o 9º ano, então realizando novamente o SARESP de final de ciclo. Na tabela 2 temos 37,5% dos estudantes sem deficiência e/ou NEE, no ano de 2018, no nível “adequado”, enquanto que no ano de 2022, no 9º ano este nível possui apenas 13,3% dos estudantes em relação ao total dos alunos que fizeram o SARESP.

Os dados dispostos na tabela 4 a seguir, em relação aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio que realizaram o SARESP não mostra cenário diferente.

Tabela 4: Nível de proficiência em Matemática dos alunos com e sem NEE da 3º ano do Ensino Médio nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022.

Ano	Aluno(a)	Nível			
		Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2018	Com def.	3041	604	73	7
	Sem def.	153209	166304	25400	1592
2019	Com def.	3262	604	107	15
	Sem def.	151016	143826	25166	3153
2021	Com def.	3294	431	44	2
	Sem def.	149998	105785	12465	866
2022	Com def.	3855	511	75	12
	Sem def.	177569	115850	15880	1236

Fonte: Microdados do SARESP. Compilação própria.

Mais uma vez, pode-se visualizar, que os alunos que possuem alguma deficiência e/ou NEE se encontram no menor nível de proficiência em Matemática nos quatro anos analisados, tendo percentuais em relação ao total de alunos nessa condição maior que 81% em todos os anos.

Os estudantes sem deficiência e/ou NEE também se concentraram nesse nível, com exceção do ano de 2018 no qual 48% estavam no nível “básico” de proficiência, tendo então aumentado a concentração dos

estudantes do 3º ano do Ensino Médio no nível “abaixo do básico” nos anos seguintes.

Ao retomarmos as descrições de cada nível de proficiência, dispostos no quadro 1, podemos perceber que os estudantes do estado de São Paulo não estão acessando os conhecimentos historicamente acumulados, nem estão tendo suas habilidades e competências desenvolvidas, pois o nível “básico” que foi o qual identificamos maior concentração de alunos aponta que estes demonstraram o domínio mínimo para a série que estão.

Semelhantemente podemos dizer sobre os alunos que possuem alguma deficiência e/ou NEE, pois para estes pudemos ponderar que estavam no nível “abaixo do básico” em todos os anos analisados, assim como nas três séries de final de ciclo.

Portanto, como podemos tecer discursos de cenário inclusivo na educação básica no estado de São Paulo, se os dados explicitam que os alunos não atingem os níveis medianos de proficiência em Matemática? É possível, a partir dos dados apresentados afirmarmos que a educação no país é efetivada como direito humano para todos tal qual apresentado na Constituição Federal?

A exploração dos dados apresentados nos dois gráficos e nas três tabelas das nossas discussões nos permite, ainda, ponderar que o nível “avançado” em proficiência em Matemática possui percentuais baixos em todos os anos e todas as séries, sendo que para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio o único ano que se tem 1% destes neste nível é em 2019 para alunos sem deficiência e/ou NEE e, nos demais, abaixo de 0,5% tanto para alunos com como para os sem deficiência e/ou NEE.

Neste ponto de nossa análise, com a compreensão dos dados quantitativos coletados, das políticas públicas de inclusão e da forma como devemos interpretar nossos dados, podemos assegurar a nossa visão da educação como apenas uma reprodutora do sistema capitalista como apontado por Cury (2000). Além disso, conforme explicita Araujo (2021) ao dissertar sobre a construção dos sistemas educacionais, este aparelha-

mento jurídico-educacional contribui para a manipulação produtiva dos estudantes ao invés de favorecer sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil muito se discute sobre as avaliações em larga escala e como essa métrica de avaliação dos estudantes é utilizada para medir a qualidade da educação no país. De igual maneira, são os discursos sobre a educação ser ou não inclusiva, pelo fato de existirem e serem aprimoradas – além de elaboradas – leis que dão direcionamento no sentido da inclusão dos estudantes dentro dos espaços escolares.

Contudo, muitos pesquisadores tanto da área da Educação Matemática como da Educação Especial asseguram que estes não são instrumentos que auxiliam a avaliar se os alunos que são público-alvo da inclusão estão, de fato, neste processo dentro das escolas, ou seja, que se faz necessário outros instrumentos para aferir se o processo de ensino está sendo concretizado para todos.

Sendo assim, buscamos por meio do materialismo histórico e dialético analisar os dados sobre o nível de proficiência dos alunos sem e com alguma deficiência e/ou NEE na prova do SARESP, que é realizada no estado de São Paulo, nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022 nas séries finais de ciclo.

Pudemos constatar que apesar das leis, a educação não é igualmente ofertada para todos, pois os alunos com deficiência e/ou NEE que realizaram a prova do SARESP nos quatro anos analisados obtiveram pontuação em sua avaliação que os classificou em nível “abaixo do básico” em todas as séries de final de ciclo.

Este cenário se mostra agravante, pois os alunos sem deficiência e/ou NEE estão em sua maioria no nível básico e, em alguns anos, até no nível adequado, o que está longe do ideal ao se pensar em uma apropriação dos conteúdos matemáticos pelos estudantes e no desenvolvimento de suas habilidades e competências. Porém, aos alunos público-alvo da

inclusão o direito a formação humana de forma mais ampla evidentemente está sendo negada.

Enfim, nossos dados revelaram que no estado de São Paulo, no que se refere ao nível de proficiência em Matemática dos estudantes de final de ciclo, a educação não está sendo ofertada de forma universal como direito de todos posto pela Constituição Federal desde 1988.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, José Carlos Souza. O Embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. *In: **Marxismo e educação**: debates contemporâneos*. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). 3ª ed., Campinas: Autores Associados, 2021. 273p.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia L. de. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

CONCEIÇÃO, Diego Henrique de Assis da. Participação dos alunos com deficiência no SARESP: um estudo da arte. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020. 102f.

CURY, C. A. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7ª ed. – São Paulo, Cortez, 2000

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas: Autores Associados, 2008. 325p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Dados abertos**. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/story/saresp>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Novo modelo do Saresp terá provas de história e geografia**. São Paulo: SEE-SP, 2009. Disponível em: www.see.sp.gov.br.

educacao.sp.gov.br/novo-modelo-do-saresp-tera-provas-de-historia-e-geografia.
Acesso em: 27 mai. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Prefeitura do Município de São Paulo. **Lei n° 17.224 de 31 de outubro de 2019**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 17 mai. 2025.

SILVA, Cláudio Rodrigues da; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. SARESP e educação inclusiva: qual o lugar da deficiência intelectual? **Teias do Conhecimento**, Ponta Grossa. Ano1, n° 1, 2022.