

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**LETICIA TRZASKOS ABBEG**

**OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM SALA DE AULA  
E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: o que sugerem os planos de trabalho  
docente de matemática no Paraná?**

**CURITIBA**

**2016**

**LETICIA TRZASKOS ABBEG**

**OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM SALA DE AULA  
E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: O que sugerem os planos de trabalho  
docente de matemática no Paraná?**

Artigo apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi

**CURITIBA**

**2016**

## **OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM SALA DE AULA E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: O que sugerem os planos de trabalho docente de matemática no Paraná?**

**LETICIA TRZASKOS ABBEG**

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo principal buscar responder à seguinte questão: O que os Planos de Trabalho Docente da área de matemática do 7º ano da rede estadual do Paraná revelam sobre possíveis potencialidades de redução das desigualdades educacionais? Para tanto, foram analisados Planos de Trabalho Docente – PTD de professores de matemática do 7º ano de escolas da rede estadual do Paraná, com o intuito de se buscar apreender se a organização dos componentes curriculares selecionados pelos professores busca contemplar a concepção de que a universalização da escola pública trouxe com ela, acertadamente, diferentes sujeitos que não partem de um mesmo ponto inicial, tanto do ponto de vista sociocultural, quanto econômico. Nota-se que em salas de aulas há diferentes sujeitos, que vêm de situações sociais diferentes e que, por isso, trazem um “capital cultural” diferente. Logo, se o currículo for organizado de modo igual para todos os alunos, mesmo sabendo que estes partem de pontos iniciais diferentes, a escola poderá não estar contribuindo para a redução das desigualdades educacionais. Embasado na teoria da ideologia de conhecimentos adquiridos, elaborado por Crahay (2002), que trata da concepção de ensino fundamentada por pesquisas empíricas com alunos e, ainda, do conceito de justiça corretiva, acredita-se que, em educação, pontos de partida diferenciados exigem estratégias diferenciadas. Porém, nas análises feitas no âmbito desse trabalho, foi possível perceber que poucos PTD’s trazem estratégias de atendimento individual, que poderiam contribuir para a redução das desigualdades educacionais, na esfera do “chão da escola”.

**PALAVRA CHAVE: DESIGUALDADE INTRAESCOLAR; EDUCAÇÃO; CURRÍCULO.**

## 1. INTRODUÇÃO

A temática das desigualdades tem permeado os debates acadêmicos, filosóficos e políticos ao longo dos tempos. Já no século XVIII, Rousseau (1762) tratava da questão no seu “O Contrato Social”. Naquela perspectiva, a fonte de desigualdade entre os homens estava relacionada à propriedade privada. A posse de um determinado bem levaria à cobiça fazendo com que o homem buscasse possuir sempre um patrimônio maior. Essa condição de posse situaria o homem numa posição contrária daquela que Rousseau denominou de estado de natureza. Assim sendo, a desigualdade nasceria da possibilidade de haver um sistema que permitisse a distribuição desigual de bens.

No final do Século XIX, outro filósofo iria voltar à discussão das desigualdades. Embora Karl Marx (1843) não tenha se debruçado especificamente para as questões das desigualdades na esfera das políticas públicas sociais, o debate proposto por ele sobre as diferenças de classe, nomeadamente proletariado e a burguesia, vai trazer alguma luz à questão das desigualdades educacionais, via discussão de divisão de classes, já que pesquisas (STOCCO E ALMEIDA, 2011) têm apontado que as escolas públicas vêm criando formas veladas de seleção, que se expressam por escolas santuários, de um lado, que recebem um público de condições econômicas melhores, e escolas gueto, de outra, marcada por um alunado oriundo de famílias mais empobrecidas. Isso não significa, entretanto, que se adotará, neste trabalho, uma perspectiva marxista; deseja-se apenas pontuar a contribuição do autor alemão no âmbito das desigualdades.

No Brasil, ainda que as discussões sobre as desigualdades não remontem ao século XVIII como se deu na Europa, a convivência com as desigualdades sempre se fez presente, de forma perversa, constituindo-se mesmo um abismo entre classes. Podemos perceber na trajetória e no desenvolvimento do Brasil que essas desigualdades se fizeram presentes na dimensão política, pois houve longos períodos em que nem todos tinham direito ao voto, por exemplo; além disso, sempre se conviveu, no país, com desigualdade de renda, de raça e de acesso a serviços sociais básicos como saúde, lazer e educação.

No caso específico da educação, objeto de análise deste trabalho, as desigualdades, como a literatura vem apontando, se manifestaram, historicamente,

pelo menos de três modos: acesso, permanência e, mais recentemente, de qualidade da educação. (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005).

Se hoje o ensino fundamental já está quase universalizado e o fluxo foi significativamente regulado, a qualidade continua sendo um empecilho na redução das desigualdades educacionais. Ainda que qualidade seja um tema polissêmico, para fins desse trabalho, está se tomando qualidade como o alcance de níveis elevados de conhecimento adquirido por meio das práticas escolares.

Tendo isso em vista, o presente artigo examinará Planos de Trabalho Docente – PTD's, de professores de matemática do 7º ano de escolas da rede estadual do Paraná, com o intuito de se buscar apreender se a organização dos componentes curriculares selecionados pelos professores tem contemplado as possíveis diferenças entre alunos e, assim, tenderia a agir sobre a desigualdade educacional, reduzindo-a.

A análise desse aspecto, isto é, do currículo expresso pelos Planos de Trabalho Docente, justifica-se na medida em que se parte da suposição de que a forma como o professor organiza e conduz a sua atuação no “chão da escola” tem potencial para redução das desigualdades educacionais.

Considerara-se que o exame do currículo é um aspecto importante quando se discute desigualdade educacionais, na dimensão da qualidade, já que os conteúdos estão diretamente relacionados com a aquisição do conhecimento. E a forma como o currículo é organizado, tendencialmente, tem potencial para melhorar a aprendizagem dos alunos, reduzindo as desigualdades educacionais. Em salas de aula, há diferentes sujeitos, que vêm de situações sociais diferentes. Portanto, acredita-se que se o currículo for organizado de modo igual para todos os alunos, mesmo sabendo que os alunos partem de pontos iniciais diferentes, a escola poderá não estar contribuindo para a redução das desigualdades educacionais.

A Rede Estadual do Paraná utiliza Diretrizes Curriculares próprias, onde estão propostos os conteúdos, os objetivos que se pretende com cada um deles e o que deve ser avaliado por série/ano. Entretanto, cada escola e cada professor deve ter um Plano de Trabalho Docente (PTD) de acordo com tais diretrizes, levando em consideração o local em que se trabalha. Logo, pretende-se analisar alguns PTDs, verificando se eles contemplam, além dos conteúdos e dos objetivos pré-estabelecidos, estratégias que visem reduzir as desigualdades educacionais.

Além dessa introdução, o presente artigo está organizado em outras três seções. Inicia-se com uma revisão da literatura que trata das desigualdades sociais, enfatizando os processos escolares para, em seguida, apresentar a metodologia privilegiada no trabalho. A terceira seção cuidará da análise dos dados coletados para, finalmente, apresentar as conclusões a que se chegou.

## **2. TRAJETÓRIA DAS DESIGUALDADES NO BRASIL**

Arretche (2015), ao analisar a trajetória das desigualdades no Brasil, nos últimos cinquenta anos, mostra que a desigualdade foi reduzida em múltiplas dimensões relevantes, como, por exemplo, a desigualdade de renda que teve queda, o acesso à educação, no mínimo o ensino fundamental, além disso, dispor de energia elétrica e de coleta de lixo tornou-se praticamente universal.

Esta redução da desigualdade no Brasil foi possível, segundo a autora, graças à combinação, em um curto período de tempo, da adoção de diferentes políticas cuja trajetória foi independente (ARRETCHE, 2015, p.6). As políticas públicas interferem significativamente nas condições de vida de cada comunidade, porém, a cultura de cada sociedade também interfere nestas condições de desigualdade.

A renda é um dos importantes fatores que tem impacto sobre as desigualdades e, nesse sentido, por um lado, a melhoria da renda dos mais pobres contribuiu para que uma das dimensões da desigualdade no Brasil recuasse. Por outro, Arretche (2015) lembra que os ganhos de renda na parcela mais empobrecida da população foram distribuídos desigualmente entre as vertentes de gênero e cor.

Além disso, as políticas educacionais afetam a renda futura dos indivíduos na medida em que determina as desigualdades de oportunidades educacionais, isto é, a extensão em que a escolaridade é dependente da origem social dos indivíduos, podemos ter os diferenciais de salário no mercado de trabalho e na mobilidade social. (ARRETCHE, 2015 p.16-19).

Além das desigualdades de gênero, cor e renda, a educação, tanto no aspecto das políticas educacionais, quanto a que se relaciona às práticas do cotidiano escolar, ou seja, os aspectos intraescolares podem contribuir ou não com a redução ou a persistência das desigualdades.

Como não está inserida em um vazio, a educação brasileira vai refletir as desigualdades que se encontram na sociedade mais ampla. Ao longo da história do Brasil, a educação sempre foi marcada por desigualdades que podem ser denominadas de desigualdade de acesso, em segundo momento de permanência e, mais recentemente, a desigualdade em termos de qualidade. (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005).

Quanto ao acesso, Cunha (2007), ao tratar do “desenvolvimento meandroso da educação” chama a atenção para o baixíssimo número de alunos matriculados na rede educacional pública durante praticamente todo o século XX, só havendo uma mudança substancial no século XXI.

Na Tabela 01 podemos observar o cenário descrito por Cunha (2007), sobre o percentual de matrículas na rede pública, em especial no ensino fundamental, ao longo dos anos.

**Tabela 01: Distribuição de Matrícula por série, ensino fundamental 1975-2002.**

Ano	Matrícula por série				
	Total	1ª a 4ª série	%	5ª a 8ª série	%
1975	19.549.249	13.924.849	71,2	5.624.400	28,8
1978	18.737.184	13.238.572	71,1	5.408.612	28,9
1979	21.886.805	15.525.047	70,9	6.361.758	29,1
1980	22.598.254	16.089.731	71,2	6.508.523	28,8
1984	24.787.318	17.486.899	70,5	7.300.419	29,5
1985	24.769.359	17.347.314	70,0	7.422.045	30,0
1988	26.734.501	18.462.036	69,1	8.272.465	30,9
1989	27.557.542	18.851.075	68,4	8.706.467	31,6
1993	30.548.879	19.783.273	64,8	10.765.606	35,2
1996	33.131.270	20.027.240	60,4	13.104.030	39,6
1997	34.229.388	20.568.128	60,1	13.661.260	39,9
1998	35.792.554	21.333.330	59,6	14.459.224	40,4
1999	36.170.643	21.013.899	58,1	15.156.744	41,9
2000	35.717.948	20.201.506	56,5	15.516.442	43,5
2001	35.370.016	19.727.684	55,7	15.642.332	44,3
2002	35.150.362	19.380.387	55,1	15.769.975	44,9

Fonte: OLIVEIRA e ARAUJO (2005)

Como se pode perceber, de 1975 ao 2002, o percentual de crianças no ensino fundamental era de 71%, porém, a partir de 1984, nota-se que o índice de matrículas no ensino fundamental I (de 1ª a 4ª série) teve uma queda que se manteve até o final da série, em 2002. Já no ensino fundamental II, no mesmo

período, as matrículas giravam em torno de 28% e 30% e chegaram a 44,9% no ano 2002.

Diante dos números, a questão da desigualdade de acesso passa a fazer parte da preocupação dos gestores, o que levou a que se chegasse, em 2016, a um percentual de 98.4% de matrículas entre a população de 06 a 14 anos segundo dados apresentados para o PNE (Plano Nacional de Educação).

Pinto (2002), ao analisar o ensino médio, também vai reconhecer a grande desigualdade que marca esse estrato educacional.

Para o autor, essa desigualdade vai ser decorrente de, pelo menos, dois fatores: mão de obra escrava utilizada no Brasil e modelo de ensino jesuíta herdado pela escola brasileira. Segundo ele, a educação brasileira nasceu em um contexto no qual o atual país era uma colônia portuguesa sem maior interesse para a metrópole (PINTO, 2002, 47). O ensino foi entregue aos Jesuítas, como uma forma de se livrar da responsabilidade, os quais influenciaram a educação até os dias atuais, com uma metodologia alicerçada na memorização, avessa a qualquer experimentação. Além do mais, esse ensino era voltado apenas para a elite da época, que desejava se preparar para o ensino superior ou para aqueles que desejassem entrar no clero.

O ensino, além de elitista, era também bastante seletivo. Isso porque a base produtiva que mantinha o país, naquele momento, era formado de escravos – índios, colonos e pobres e, portanto, sendo mão de obra escrava, excluía a maioria da população do acesso à educação que era mais parecida a um “mecanismo de reprodução social da rarefeita elite rural e comercial existente do que como meio de formação de pessoas e de acesso ao conhecimento”, já que a função daquela escola era preparar a minoria da elite para os exames e para os cursos superiores que agora começavam a surgir no país. (PINTO, 2002, 47).

Depois de resolvida a questão do acesso, outros fatores geravam deficiência no sistema de ensino no Brasil, principalmente no que diz respeito ao prosseguimento dos estudos dos novos usuários da escola pública. Estes traziam consigo experiências e culturas que não correspondiam àquelas dos grupos que já possuíam o acesso à escola, e esta, por sua vez, não se atualizou para receber estes novos integrantes, gerando assim, repetência e evasão escolar.

A desigualdade de permanência pode ser definida como a capacidade das escolas não só de acolherem o aluno, mas de dar condições para que ele conclua



com sucesso os estudos. Durante muitas décadas isso não acontecia na escola pública e até hoje o problema permanece no ensino médio. Os motivos que evidenciam esta desigualdade estão relacionados com as altas taxas de reprovação que sempre marcou a escola brasileira, o alto índice de evasão, que era agravada pelo fato de os alunos não reconhecerem a escola como um espaço seu, como se pode observar na Tabela 2:

**Tabela 2: Taxas de promoção, repetência, evasão e Taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade/série – Médias segundo as regiões geográficas (1995/1996 e 1999/2000)**

Região Geográfica	Ensino Fundamental							
	Taxa de Promoção		Taxa de Repetência		Taxa de Evasão		Taxa de DIS	
	95/96	99/00	95/96	99/00	95/96	99/00	95/96	99/00
Norte	55,0	65,0	37,0	27,0	8,0	8,0	59,0	53,0
Nordeste	55,0	65,0	38,0	30,0	7,0	5,0	65,0	58,0
Sudeste	71,5	80,0	22,7	15,5	5,8	4,5	36,7	30,0
Sul	73,0	79,0	22,0	16,0	5,0	5,0	27,0	27,0
Centro-Oeste	64,0	71,0	30,0	23,0	6,0	6,0	45,0	39,0
Brasil	64,5	73,6	30,2	21,6	5,3	4,8	47,0	41,7

Fonte: OLIVEIRA e ARAUJO (2005)

Os dados apresentados na Tabela 2 mostram que as regiões com maior taxa de repetência, evasão e distorção idade/série são a região norte e Nordeste. Nota-se que a taxa de repetência entre os anos de 1995 e 1996 nestas regiões era de 37% e 38% tendo uma leve queda nesta porcentagem entre os anos de 1999 e 2000 que passou a ser de 27% e 30% respectivamente. O reflexo da repetência remete à taxa de distorção idade/série que na região Norte, nos anos de 1995 e 1996, chega próxima de 60%, e na região do Nordeste no mesmo período de referência chega a 65%.

Na região Sul, na qual se encontra o Paraná, estado objeto dessa pesquisa, as taxas de repetência entre os anos de 1995 e 1996 encontravam-se entre 22% e 16% em 1999 e 2000, a taxa de evasão entre estes mesmos anos manteve-se em 5%, e a taxa de distorção idade/série também manteve sua taxa de 27% no mesmo

período. Nota-se que apesar de conhecidos os problemas, pouco tem sido feito para minimizar estas taxas.

Outra desigualdade encontrada no campo da educação é a diferença da qualidade, ou seja, a capacidade de se alcançar níveis elevados de conhecimento adquirido por meio das práticas escolares. Com o decorrer dos anos, o Brasil conseguiu minimizar a desigualdade de acesso e permanência através de políticas públicas, porém, a garantia da qualidade educacional não foi levada em consideração.

Os mecanismos que têm sido adotados para medir a qualidade da educação são as avaliações em larga escala como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), PISA (*Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Muitos são os fatores que contribuem com os resultados obtidos nestas avaliações, como, por exemplo, a formação dos professores, desenvolvimento dos alunos, índice de aprovação/reprovação, o número de alunos por sala, entre outros.

No caso da educação básica, a Prova Brasil, que junto com o fluxo, forma o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é o principal indicador para se medir a qualidade. É preciso assinalar, entretanto, que “qualidade em educação” é algo bem mais amplo que os resultados do IDEB, não se restringindo apenas a esse indicador.

Outros fatores como formação de professores, escolas bem estruturadas, número razoável de alunos por turma e por professor, além de um bom currículo estão intimamente relacionados a uma educação de qualidade.

Libâneo (2012) argumenta a este respeito que no campo educacional existe uma variedade de propostas sobre a função da escola. Há as que pedem o retorno da escola tradicional, até as que preferem que a escola cumpra missões sociais e assistencialistas. Isto tem levado a um dualismo da escola brasileira, em que, segundo ele, num extremo, estaria a escola feita para os ricos, com tecnologias, e assentada de conhecimentos e a outra para os pobres, em que a missão social de assistência seria o foco.

Contudo, sabe-se que dentro de uma sala de aula pode-se encontrar os mais diversos tipos de aluno, cada um com sua característica, sua cultura, seus costumes, suas experiências afetivas e sociais, cabendo, assim, ao professor

selecionar os conhecimentos que serão levados ao estudante, de forma a atingir a todos, mas reconhecendo suas diferenças.

Nesse sentido, um dos principais atores na formação dos indivíduos é o professor, pois ele pode atuar sobre os caminhos que levarão o aluno à aquisição do conhecimento. Cabe a ele, principalmente, o questionamento sobre qual princípio de justiça presidirá a sua ação na sala de aula, de forma a contribuir para uma maior equalização na distribuição de conhecimentos. (CRAHAY, 2002).

Ao perguntar se a escola “poderá ser justa e eficaz”, Crahay (2002) argumenta que três éticas igualitárias perpassam a educação: a igualdade de oportunidades, a igualdade de tratamento e a igualdade de conhecimentos adquiridos. Entretanto, segundo ele, somente a última poderá contribuir para uma escola que, verdadeiramente, cumpra sua função de ensinar e distribuir os bens educacionais, considerando os diferentes pontos de partida.

Quanto à ideologia de igualdade de oportunidades, Crahay (2002) afirma que ela se assenta em uma visão meritocrática, segundo a qual os alunos devem ser recompensados ou valorizados de acordo com os seus méritos. Nesse caso, Crahay (2002, p.41) argumenta que os defensores dessa ideologia afirmam que não só é legítimo dar notas superiores aos alunos que se mostram ter melhor desempenho, como também deve-se favorecer aos que aprendem mais depressa.

A ideologia de igualdade de tratamento, por sua vez, está relacionada, segundo o autor, à obrigatoriedade escolar e decorre de uma concepção de neutralidade herdada do funcionalismo público. Assim, a sua essência repousa na ideia que se deve dar um tratamento igualitário aos alunos, na distribuição dos bens educacionais, independente de sua condição de origem.

Por fim, a ideologia de conhecimentos adquiridos é a ideal para uma escola considerada obrigatória porque ela, segundo Crahay (2002), coaduna dois elementos: ela parte de evidências científicas de que todo indivíduo aprende, basta se criar tempos diferenciados dependendo da necessidade do aluno e, por outro lado, deve-se criar políticas de discriminação positiva nas escolas.

Esta concepção de justiça “corretiva” gera muita discussão, pois boa parte dos argumentos são contrários a ela. Entretanto, o autor assevera que ela é a única capaz de reduzir as desigualdades educacionais, afinal:

A escola deve, com toda a justiça, dar uma compensação aos menos favorecidos, por causa desta desigualdade injustificada de vantagens, em vez de agravar ainda mais. Segundo os defensores desta posição, o ensino

deve exercer uma ação de amplitude inversamente proporcional às capacidades iniciais dos alunos e, em consequência, oferecer mais atenção àqueles que a natureza ou a origem social tornou mais renitente às aprendizagens. No lado oposto, pode julgar-se legítimo estabelecer uma proporcionalidade estrita entre a ação pedagógica e os talentos ou méritos dos indivíduos [...]. Por fim, salientarão o quanto é inaceitável, ou seja, injusto, que um indivíduo brilhante seja atrasado no seu desenvolvimento por obstáculos financeiros, geográficos ou sociais, ou mesmo pelo ritmo de progressão dos outros alunos. (CRAHAY,2002, p.41).

As discussões propostas por Young (2007) vão na direção, também, da necessidade de a escola proporcionar a maior parcela possível de conhecimento; mais que isso, deve-se favorecer a construção do que ele denomina de “conhecimento poderoso”, que pode ser definido como aquele que permite fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Para o autor, é isso que os pais esperam, de seus filhos, quando encaminham para a escola, quando fazem sacrifícios para mantê-los lá, pois esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa (YOUNG, 2007 p.1294).

Em se tratando de desigualdades intraescolares, principalmente no que diz respeito à aquisição de conhecimento, parece não haver dúvida de que o ensino deva ser organizado em função do objetivo de levar os alunos a atingirem o máximo de suas potencialidades e, nesse aspecto, o currículo é um forte aliado, como se poder depreender das palavras de Young (2007):

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG 2007, p.1297)

É nesse quadro interpretativo que se buscou interrogar criticamente os Planos de Trabalho Docente da rede estadual do Paraná. Afinal, o que eles revelam sobre possíveis potencialidades de redução das desigualdades educacionais, no componente curricular de matemática?

### **3. METODOLOGIA**

Ao definir a documentação, materializada nos Planos de Trabalho Docente, como ponto de partida para identificar a possibilidade de se reduzir as desigualdades educacionais, optou-se pela utilização de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) por entender que essa seria a melhor metodologia para a proposta de trabalho. A análise será realizada após organização e tabulação de 10 planos de trabalho docente da disciplina de matemática dos 7º anos, de professores da rede estadual do Paraná.

Para tanto, de acordo com os documentos analisados, busca-se responder primeiramente às seguintes questões que auxiliarão na análise:

- ✓ Como é organizado um plano de trabalho docente?
- ✓ Quais os principais encaminhamentos metodológicos utilizados para que tais objetivos sejam alcançados?
- ✓ Quais os recursos didáticos utilizados para que o objetivo com relação os conteúdos de matemática do 7º ano sejam atingidos?
- ✓ Quais os principais critérios e instrumentos de avaliação/ recuperação?

A partir das respostas apresentadas, busca-se verificar se a organização dos componentes curriculares selecionados pelos professores tem contemplado as possíveis diferenças entre alunos, pois, acredita-se que a forma como o professor organiza e conduz a sua atuação no ambiente escolar tem potencial para redução das desigualdades intraescolares.

### **4. PLANOS DE TRABALHO DOCENTE: O QUE ELES SUGEREM?**

O Plano de Trabalho Docente (PTD) é o instrumento que rege todos os encaminhamentos pedagógicos com relação aos conteúdos de uma determinada disciplina que serão lecionados nas turmas no decorrer do ano (que é dividido pelo período, ou seja, em bimestres, semestre ou trimestre). Contempla, também, as metodologias que serão empregadas, os objetivos a serem atingidos, os instrumentos de avaliação, quais os tipos de avaliação\recuperação utilizados, tudo isso seguindo a legislação vigente, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, além das orientações da SEED (Secretaria de Estado da Educação) – Instrução 08/2015 e também o regimento escolar. Nas diretrizes curriculares de

matemática do Paraná fica explicitado que o PTD deve estar vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. (SEED/PR, 2008, p. 26)

A estruturação do PDT obedece à seguinte ordem:

- ✓ Identificação, que é composta pelo nome do professor, a disciplina que ministra, o ano, a turma, o turno, o período (bimestral, trimestral, semestral);
- ✓ Divisão de conteúdos em estruturantes, básicos e específicos;
- ✓ Justificativa/Objetivos do conteúdo;
- ✓ Encaminhamentos metodológicos do conteúdo / recursos didáticos;
- ✓ Avaliação: critérios e instrumentos;
- ✓ Referências.

Os principais conteúdos que devem ser ministrados no decorrer do ano letivo para o 7º ano são: i) **Tratamento a Informação**: Dados, tabelas e gráficos; Porcentagem; Pesquisa Estatística; Média Aritmética; Moda e mediana; Juros simples; ii) **Números e álgebra**: Números Inteiros; Números Racionais; Equação e Inequação do 1º grau; Razão e proporção; Regra de três simples; iii) **Grandezas e medidas**: Medidas de temperatura; Medidas de ângulos; iv) **Geometrias**: Geometria Plana; Geometria Espacial; Geometrias não-euclidianas.

A análise dos dez Planos de Trabalho Docente permitiu verificar que todos eles contemplam os conteúdos sugeridos pelas diretrizes curriculares do estado do Paraná. Além disso, foi possível observar que 50% deles cuidaram de incluir trabalhos a serem desenvolvidos no âmbito da Lei n.º 10.639, que trata da Cultura Indígena e da Lei n.º 11.645, sobre a Cultura Afro-Brasileira.

Estudar estas culturas constitui-se algo importante, não há dúvidas, porém, não se encontrou nos PTD's indicações sobre atividades relacionadas também à cultura própria dos estudantes de cada escola, seus hábitos, a formação e tradição do bairro e cidade onde moram. Acredita-se que estudar a cultura é importante porque vai refletir na aprendizagem do aluno, uma vez que, dentre outras coisas, pensar sobre o processo de formação de um povo, do alunado, pode levar à melhoria da autoestima e, por consequência, da aprendizagem. Isso porque ao se debruçar sobre si mesmo, é possível que os alunos se reconheçam como parte de um processo mais amplo e, assim, percebam que a sua cultura importa para a sociedade.

Além dos conteúdos que devem estar presentes no PTD, foi encontrado também apontamentos sobre quais metodologias, encaminhamentos e recursos a serem utilizados, que podem auxiliar no desenvolvimento das atividades em sala, contribuindo, ou não, para o alcance dos objetivos sugeridos em cada conteúdo proposto em matemática para o 7º ano. Esses recursos também fornecem indícios sobre qualidade do ensino, pois os conteúdos estão diretamente relacionados com a aquisição do conhecimento e à forma como este é organizado e direcionado, tendo, assim, potencial para melhorar a aprendizagem dos alunos, reduzindo as desigualdades educacionais.

A tabela 3 traz a tabulação dos encaminhamentos metodológicos encontrados nos PTD's:

**Tabela 3: Distribuição e percentual de encaminhamentos metodológicos nos Planos de Trabalho Docente.**

<b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>PTD'S</b>
Aula expositiva	100%
Partir da realidade/cotidiano do aluno	40%
Conhecimento prévio	30%
História da Matemática	20%
Exercícios	100%
Situações problemas	60%
Correção dos exercícios	50%
Trabalho com conteúdos variados	60%
Atividades em grupo	60%
Atendimento individualizado	20%

Fonte: Organizado pela autora, a partir de PTD's.

Nota-se que todos os PTD's analisados trouxeram como metodologia a aula expositiva, as quais são compostas por momentos de diálogo, de exercício de criatividade e de trabalho coletivo para a elaboração do conhecimento. Para isso, é feito uso da linguagem verbal matemática gráfica e corporal, além de aulas teóricas com exemplos resolvidos. Em contrapartida, apenas metade dos Planos trazem como parte do método a correção dos exercícios que, certamente, contribui para a eliminação de dúvidas, através de debate entre alunos e a intermediação do professor. Esse achado da pesquisa comprova algo já tratado pela literatura. Em "A vantagem acadêmica de Cuba", Martin Carnoy (2009), ao investigar as aulas de matemática no Brasil, afirma que parte importante que é a correção das atividades é, praticamente, inexistente nas escolas brasileiras e quando há são de má qualidade.

Outro dado que os PDT's trazem diz respeito à consideração do conhecimento prévio do aluno. Cada estudante chega à escola com uma bagagem de conhecimento adquirido antes do seu ingresso no mundo escolar, logo um dos encaminhamentos encontrados nos PTD's analisados foi o de levar em consideração esse conhecimento prévio do estudante. Assim, aproximadamente 30% dos Planos destacam a retomada de assuntos que fazem parte do conhecimento prévio do aluno, para posteriormente aprofundar e sistematizar o conteúdo. Esta atitude parece contribuir para que o conhecimento já adquirido seja valorizado.

Porém, além do conhecimento prévio, deve-se considerar que o conteúdo ensinado faça sentido ao aluno, ou seja, que tenha um significado autêntico. Para tanto, o conteúdo deve estar relacionado com situações problemas do cotidiano do aluno, caso contrário, pode causar desmotivação que poderá levar a não aquisição deste conteúdo, favorecendo a desigualdade intraescolar. Nos PTD's analisados, apenas 40% deles mencionam que se partirá da realidade do aluno e como isso será operacionalizado e 60% trabalham com situações problemas.

Em linhas gerais, foram observadas nos PDT's: i) estratégias de motivação dos alunos, como a utilização da história da matemática procurando mostrar a matemática como uma construção humana, cujo desenvolvimento está relacionado às necessidades práticas; ii) utilização de recursos como quadro, TV (vídeos), imagens, atividades com jornais, revistas e além da calculadora, apenas um, ou seja, 10% dos PTD analisados citam os recursos tecnológicos como uma ferramenta de auxílio à aprendizagem; iii) Percebe-se que 20% dos PTD's apresentam o lúdico como um encaminhamento metodológico capaz de incentivar o estudo e a interação entre os alunos.

Outro encaminhamento encontrado nas análises dos PTD's foi a realização de trabalho com conteúdos variados e a atividades em grupo. Cerca de 60% acredita que pela exploração de forma equilibrada e articulada, de números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e pelo tratamento da informação, textos de disciplinas de química, física e biologia, o aluno conseguirá relacionar os conteúdos, e conseqüentemente fazer a aquisição destes conhecimentos.

Porém, partindo do que Crahay (2002) afirma sobre igualdade de conhecimento adquirido, em que trata da "justiça corretiva", considerando que pontos de partida diferenciados exigem estratégias diferenciadas, nota-se que nos



planos analisados, no que diz respeito as estratégias de atendimento individual, apenas 20% dos PTD's levam em consideração esta premissa. Isso significa que é fraca a presença de estratégias para favorecer alunos com defasagem de aprendizagem e/ou necessidades especiais, através de exercícios complementares para melhorar a aprendizagem de determinados conteúdos, revisão dos temas abordados caso haja dificuldade, grupos de monitoria ou atendimento diferenciado em contraturno.

Logo, pode-se dizer que se o currículo for organizado de modo igual para todos os alunos, mesmo sabendo que os esses partem de pontos iniciais diferentes, a escola poderá não estar contribuindo para a redução das desigualdades educacionais, e sim contribuindo para uma educação de baixa qualidade, não favorecendo a permanência deste aluno na escola, pois estará o desmotivando, e isto pode acarretar uma futura reprovação. Em fim, a base para a redução destas desigualdades está, também, na forma como é planejado o ensino para estes alunos buscando estratégias que potencialize a redução destas desigualdades.

Quanto às avaliações, nos documentos analisados, destacam-se a avaliação escrita, individual ou em dupla, além de trabalhos de pesquisas, atividades em sala e em casa. Para a recuperação, verifica-se que, no geral, é feita ao final de cada conteúdo ou ao final de um período letivo, como por exemplo, ao final do bimestre. Faltam informações sobre os meandros avaliativos das escolas investigadas, de forma a entender se os processos de avaliação se constituem mesmo em avaliar ou apenas medir, ou seja, dar uma nota.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo buscou examinar se a organização dos componentes curriculares selecionados pelos professores tem contemplado as possíveis diferenças entre os alunos, visto que no interior do ambiente escolar encontra-se sujeitos das mais variadas características, tanto cultural quanto social. Sendo assim, partiu-se da análise Planos de Trabalho Docente – PTD, de professores de matemática do 7º ano de escolas da rede Estadual do Paraná, por meio da suposição de que a forma como o professor organiza e conduz a sua atuação no “chão da escola” tem potencial para redução das desigualdades educacionais.

A literatura apresentada sobre as desigualdades apontou que já se manifestaram, historicamente, pelo menos de três modos: acesso, permanência e, mais recentemente, de qualidade da educação, segundo Oliveira e Araujo (2005).

Arretche (2015), ao analisar a trajetória das desigualdades no Brasil, nos últimos cinquenta anos, mostra que a desigualdade foi reduzida em múltiplas dimensões relevantes, esta redução da desigualdade no Brasil foi possível, segundo a autora, graças à combinação, em um curto período de tempo, da adoção de diferentes políticas cuja trajetória foi independente.

Sobre as desigualdades escolares, acredita-se que o exame do currículo é um aspecto importante, na dimensão da qualidade, pois os conteúdos estão diretamente relacionados com a aquisição do conhecimento e a forma como este é organizado. Assim, pode apresentar potencial para melhorar a aprendizagem dos alunos, reduzindo as desigualdades educacionais. Entretanto, deve-se considerar que, na sala de aula, há diferentes sujeitos, que vêm de situações sociais diferentes. Portanto, se a organização do currículo for organizada de modo igual para todos os alunos, mesmo sabendo que os alunos partem de pontos iniciais diferentes, a escola poderá não estar contribuindo para a redução das desigualdades educacionais.

Embasado em Crahay (2002) o qual argumenta que três éticas igualitárias perpassam a educação: a igualdade de oportunidades, a igualdade de tratamento e a igualdade de conhecimentos adquiridos, acredita-se, com o autor, que somente a última poderá contribuir para uma escola que, verdadeiramente, cumpra sua função de ensinar e distribuir os bens educacionais, considerando os diferentes pontos de partida.

Crahay (2002) ainda argumenta que a igualdade de conhecimentos adquiridos só se dará com uma “justiça corretiva” em que atitudes devem ser tomadas para que a escola possa potencializar as condições para se chegar a igualdade de conhecimento.

Durante a análise dos Planos de Trabalho Docente pode-se notar que ainda prevalece as aulas tradicionais em que são privilegiadas técnicas de exposição e resolução de exercícios. A atenção àqueles que sofrem com a defasagem de conhecimento ou têm necessidades especiais nem sempre faz parte das ações do professorado analisado. Apenas 20% dos PTD's examinados apresentam estratégias específicas que visam recuperar a defasagem ou minimizar as

dificuldades daqueles que têm algum tipo de necessidade especial, como por exemplo, o atendimento individualizado.

Conclui-se que na esfera das desigualdades educacionais, o planejamento é o alicerce para a redução desta desigualdade, portanto não pode ser pensado de forma igualitária a todos, pois como Crahay (2002) nos ensina, pontos de partida diferenciados exigem estratégias diferenciadas, já que partimos da suposição que os sujeitos encontrados em sala de aula têm variadas características.

## REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. Trajetórias da desigualdade: **Como o Brasil mudou nos últimos 50 anos**. 1. 2015. São Paulo: Editora da Unesp, 489p.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL: PNE EM MOVIMENTO. Situação das metas dos planos. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 26 de OUT. 2016.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba. Porque seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediouro, 2009.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação Brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tomo 1. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso, Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, Jan/Fev/Mar/Abril 2005, p. 05-20. Disponível em: <[www.scielo.org.br](http://www.scielo.org.br)> Acesso em 4 out.2016.

PINTO, José Marcelino de Resende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2002. p 5176.

ROUSSEAU, J.J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SEED/PR. **Diretrizes Curriculares**. Curitiba: 2008

STOCO, Sergio; ALMEIDA, Luana Costa. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 16, n. 48, p. 663-694, Dec. 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. **Revista de Ciência e educação**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 8 jul. 2016.