

EQUIDADE EM SALA DE AULA: EXPLORANDO OS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE FRENTE AS DESIGUALDADES SÓCIO-EDUCACIONAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Leticia Trzaskos¹

RESUMO

O presente artigo examina os Planos de Trabalho Docente (PTDs) de professores de matemática do 7º ano da rede estadual do Paraná, com o objetivo de investigar as potencialidades de redução das desigualdades educacionais. A análise busca compreender se a organização curricular adotada pelos professores leva em consideração a diversidade sociocultural e econômica dos alunos, considerando que estes partem de pontos iniciais diferentes. A pesquisa se embasa na teoria da ideologia de conhecimentos adquiridos proposta por Crahay (2002), que destaca a necessidade de estratégias diferenciadas para alunos com diferentes pontos de partida. Os resultados revelam que poucos PTDs apresentam estratégias de atendimento individual, que poderiam contribuir para a redução das desigualdades educacionais no contexto escolar. Portanto, conclui-se que a organização curricular igualitária para todos os alunos pode não atender às necessidades de redução das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Planos de Trabalho Docente, Desigualdades educacionais, Currículo.

Recebido em: 30/05/2023
Aprovado em: 09/06/2023
Publicado em: 15/06/2023



¹ Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFPR), Secretaria de Estado da Educação - PR, e-mail: leticiatrzaskos@gmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, as discussões sobre desigualdades sociais e educacionais têm sido uma constante, configurando um abismo entre as classes de forma perversa. A trajetória e o desenvolvimento do país revelam a presença dessas desigualdades na esfera política, visto que houve períodos em que nem todos os cidadãos possuíam o direito ao voto, por exemplo. Além disso, o Brasil sempre enfrentou desigualdades de renda, raça e acesso a serviços sociais básicos, como saúde, lazer e educação.

No contexto específico da educação, objeto de análise deste estudo, as desigualdades têm se manifestado historicamente, pelo menos, de três formas: acesso, permanência e, mais recentemente, qualidade educacional (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005). Embora o ensino fundamental esteja quase universalizado atualmente e o fluxo educacional tenha sido significativamente regulado, a qualidade ainda representa um obstáculo na redução das desigualdades educacionais. Embora a qualidade seja um tema polissêmico, neste trabalho ela é considerada como a conquista de níveis elevados de conhecimento adquiridos por meio das práticas escolares.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo examinar os Planos de Trabalho Docente (PTDs) de professores de matemática do 7º ano das escolas da rede estadual do Paraná, a fim de investigar se a organização dos componentes curriculares selecionados pelos professores têm contemplado as possíveis diferenças entre os alunos e, assim, pode contribuir para reduzir a desigualdade educacional.

A análise desse aspecto, isto é, do currículo expresso nos Planos de Trabalho Docente, justifica-se pela suposição de que a maneira como os professores organizam e conduzem sua atuação na prática educacional pode ter potencial para reduzir as desigualdades educacionais.

Considera-se que a análise do currículo é um aspecto importante quando se discute as desigualdades educacionais, especialmente em termos de qualidade, uma vez que os conteúdos curriculares estão diretamente relacionados à aquisição de conhecimento. A forma como o currículo é organizado tem potencial para melhorar a aprendizagem dos alunos e reduzir



as desigualdades educacionais. Nas salas de aula, há diferentes indivíduos provenientes de contextos sociais distintos. Portanto, acredita-se que, se o currículo for organizado de maneira uniforme para todos os alunos, mesmo considerando que eles partem de pontos iniciais diferentes, a escola pode não contribuir efetivamente para a redução das desigualdades educacionais.

A Rede Estadual do Paraná adota suas próprias Diretrizes Curriculares, nas quais são propostos os conteúdos, os objetivos específicos para cada um deles e os critérios de avaliação por série/ano. No entanto, cada escola e professor devem elaborar seu próprio Plano de Trabalho Docente, levando em consideração essas diretrizes e as características locais. Portanto, este estudo visa analisar alguns PTDs.

AS DESIGUALDADES NO BRASIL

Arretche (2015), em sua análise da trajetória das desigualdades no Brasil ao longo dos últimos cinquenta anos, apresenta evidências que apontam para uma redução abrangente e significativa dessas desigualdades em múltiplas dimensões relevantes. Entre essas dimensões, destaca-se a queda na desigualdade de renda, bem como melhorias no acesso à educação, pelo menos até o nível do ensino fundamental, além da quase universalização do acesso à energia elétrica e à coleta de lixo. A autora argumenta que essa redução da desigualdade no Brasil foi possível graças a uma combinação de políticas adotadas em um curto período de tempo, cada uma delas seguindo uma trajetória independente (ARRETICHE, 2015, p.6). Embora as políticas públicas exerçam uma influência significativa nas condições de vida das comunidades, é importante reconhecer que a cultura de cada sociedade também desempenha um papel na configuração dessas condições de desigualdade.

A renda emerge como um fator crucial que impacta as desigualdades. Por um lado, a melhoria na renda dos mais pobres contribuiu para uma redução em uma das dimensões da desigualdade no Brasil. Por outro lado, Arretche (2015) observa que os ganhos de renda entre a população mais empobrecida foram distribuídos de forma desigual, com disparidades claras ao longo das linhas de gênero e raça.



Além disso, as políticas educacionais exercem uma influência significativa na renda futura dos indivíduos, à medida que moldam as desigualdades de oportunidades educacionais. Essas políticas determinam em que medida a escolaridade está condicionada à origem social dos indivíduos, o que, por sua vez, afeta as disparidades salariais no mercado de trabalho e a mobilidade social (ARRETCHE, 2015, p.16-19).

Adicionalmente às desigualdades de gênero, raça e renda, a educação, tanto no âmbito das políticas educacionais quanto nas práticas diárias das escolas, desempenha um papel crucial na perpetuação ou redução dessas desigualdades. Conforme argumentado por Oliveira e Araujo (2005), o sistema educacional brasileiro, por estar inserido na sociedade em geral, reflete as desigualdades existentes. Ao longo da história do Brasil, a educação tem sido consistentemente marcada por desigualdades, abrangendo disparidades no acesso, seguidas por questões de permanência e, mais recentemente, preocupações com a qualidade (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005).

No que diz respeito ao acesso, Cunha (2007) chama a atenção para o número extremamente baixo de alunos matriculados em instituições de ensino públicas ao longo da maior parte do século XX, com mudanças substanciais ocorrendo somente no século XXI.

No período compreendido entre 1975 e 2002, constata-se que a proporção de crianças matriculadas no ensino fundamental alcançava 71%. Todavia, a partir de 1984, observa-se uma queda progressiva nas matrículas do ensino fundamental I (1ª a 4ª série), tendência que se estendeu até o ano de 2002. Por outro lado, no ensino fundamental II, nesse mesmo período, as matrículas situavam-se em torno de 28% a 30%, alcançando 44,9% em 2002. Diante desses números, a questão da desigualdade de acesso passa a ser uma preocupação dos gestores, resultando em um aumento significativo nas taxas de matrícula. Segundo dados apresentados para o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2016, atingiu-se um percentual de 98,4% de matrículas na faixa etária de 6 a 14 anos.

Ao analisar o ensino médio, Pinto (2002) também reconhece a marcante desigualdade que permeia esse segmento educacional. O autor identifica, pelo menos, dois fatores responsáveis por essa desigualdade. Primeiramente, destaca-se o uso da mão de obra escrava no Brasil, seguido do modelo de

p.72



ensino jesuíta adotado nas escolas brasileiras. De acordo com Pinto (2002, p.47), a educação no Brasil teve sua origem em um contexto colonial, em que o país era uma colônia portuguesa com pouca atenção da metrópole. Nesse contexto, a responsabilidade pelo ensino foi atribuída aos jesuítas como forma de se eximir de tal encargo. A influência dos jesuítas na educação brasileira se perpetuou até os dias atuais, caracterizada por uma metodologia baseada na memorização e avessa a qualquer forma de experimentação. Além disso, essa educação era direcionada exclusivamente à elite da época, que buscava preparação para o ensino superior ou para o clero.

O sistema educacional, além de elitista, apresentava um alto grau de seletividade. Isso se devia ao fato de que a base produtiva do país naquele momento era constituída por escravos - índios, colonos e pessoas de baixa renda. Como a mão de obra escrava, a maioria da população era excluída do acesso à educação, que mais se assemelhava a um "mecanismo de reprodução social da elite rural e comercial rarefeita existente", ao invés de ser um meio de formação e acesso ao conhecimento. A função da escola naquela época era preparar a minoria da elite para exames e cursos superiores que começavam a surgir no país (PINTO, 2002, p.47).

Após solucionada a questão do acesso, outros elementos contribuíram para a deficiência do sistema educacional no Brasil, particularmente em relação à continuidade dos estudos dos novos usuários da escola pública. Estes indivíduos traziam consigo experiências e culturas que não correspondiam às dos grupos já estabelecidos com acesso à escola. Contudo, a escola pública não se adaptou para acolher esses novos integrantes, resultando em altos índices de repetência e evasão escolar.

A desigualdade de permanência pode ser conceituada como a capacidade das instituições de ensino não apenas de receberem o aluno, mas também de proporcionarem as condições necessárias para que ele conclua seus estudos com êxito. Durante muitas décadas, isso não ocorreu nas escolas públicas e, até os dias atuais, o problema persiste, especialmente no ensino médio. Os fatores que evidenciam essa desigualdade estão relacionados às elevadas taxas de reprovação que sempre caracterizaram o sistema educacional brasileiro, juntamente com a alta taxa de evasão. Essa situação é



agravada pelo fato de os alunos não perceberem a escola como um espaço que lhes pertence.

Observa-se que as regiões Norte e Nordeste apresentam as maiores taxas de repetência, evasão e distorção idade/série. Entre 1995 e 1996, nessas regiões, a taxa de repetência alcançava cerca de 37% e 38%, sofrendo uma leve redução para 27% e 30%, respectivamente, entre 1999 e 2000. Essa repetência tem impacto direto na taxa de distorção idade/série, que atingiu aproximadamente 60% no Norte e 65% no Nordeste durante o mesmo período de referência.

Na região Sul, onde se encontra o estado do Paraná, objeto desta pesquisa, as taxas de repetência variaram entre 22% e 16% entre 1995 e 1996. A taxa de evasão manteve-se em 5% nesses mesmos anos, e a taxa de distorção idade/série também permaneceu em 27%. É importante ressaltar que, apesar de serem conhecidos os problemas relacionados a repetência, evasão e distorção idade/série, pouco tem sido feito para mitigar essas taxas.

Outra desigualdade presente no campo da educação refere-se à disparidade de qualidade, ou seja, a capacidade de alcançar níveis elevados de conhecimento por meio das práticas escolares. Ao longo dos anos, o Brasil conseguiu reduzir a desigualdade de acesso e permanência por meio de políticas públicas, no entanto, a garantia da qualidade educacional não tem sido devidamente considerada.

Os instrumentos utilizados para avaliar a qualidade da educação incluem avaliações em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Diversos fatores contribuem para os resultados obtidos nessas avaliações, tais como a formação dos professores, o desenvolvimento dos alunos, as taxas de aprovação e reprovação, o tamanho das turmas e outros.

No contexto da educação básica, a Prova Brasil combinada ao fluxo escolar, constitui o principal indicador para mensurar a qualidade, formando o IDEB. Contudo, é importante ressaltar que a "qualidade em educação" é um conceito mais abrangente do que os resultados do IDEB, não se limitando a esse indicador em particular.



Outros elementos, como a formação dos professores, a infraestrutura adequada das escolas, uma proporção razoável de alunos por turma e por professor, além de um currículo sólido, estão intrinsecamente relacionados a uma educação de qualidade.

Libâneo (2012) argumenta que há uma diversidade de propostas acerca do papel da escola no campo educacional. Algumas defendem o retorno a uma escola tradicional, enquanto outras preferem que a escola desempenhe funções sociais e assistenciais. Isso tem levado a uma dualidade na escola brasileira, na qual, segundo o autor, em um extremo encontra-se a escola destinada aos mais abastados, com recursos tecnológicos e baseada em conhecimentos, enquanto no outro extremo se encontra a escola voltada para os mais pobres, na qual a missão social de assistência é o foco principal. É importante destacar que em uma sala de aula, encontramos alunos com características, culturas, costumes, experiências afetivas e sociais diversas. Diante disso, cabe ao professor selecionar os conhecimentos a serem transmitidos aos estudantes, de modo a atingir a todos, levando em consideração as diferenças individuais.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, uma vez que pode influenciar os caminhos pelos quais os alunos adquirem conhecimento. É responsabilidade do professor questionar qual princípio de justiça orientará sua atuação em sala de aula, a fim de contribuir para uma distribuição mais equitativa de conhecimento (CRAHAY, 2002).

Ao indagar se a escola pode ser "justa e eficaz", Crahay (2002) argumenta que três éticas igualitárias permeiam a educação: igualdade de oportunidades, igualdade de tratamento e igualdade de conhecimentos adquiridos. No entanto, ele ressalta que somente a última ética pode contribuir verdadeiramente para uma escola que cumpra seu propósito de ensinar e distribuir os recursos educacionais de maneira equânime, considerando as diferentes realidades de partida dos alunos.

No que concerne à ideologia da igualdade de oportunidades, Crahay (2002) sustenta que ela se fundamenta em uma perspectiva meritocrática, na qual os alunos devem ser recompensados ou valorizados de acordo com seus méritos. Nessa perspectiva, os defensores dessa ideologia defendem que é

p.75



legítimo conceder notas superiores aos alunos que demonstram melhor desempenho, bem como favorecer aqueles que aprendem mais rapidamente (CRAHAY, 2002, p. 41).

A ideologia da igualdade de tratamento, por sua vez, está vinculada à obrigatoriedade escolar e decorre de uma concepção de neutralidade herdada do funcionalismo público. Assim, sua essência reside na ideia de oferecer tratamento igualitário aos alunos na distribuição dos recursos educacionais, independentemente de sua condição de origem. Por fim, a ideologia dos conhecimentos adquiridos é a mais adequada para uma escola considerada obrigatória, pois, segundo Crahay (2002), ela incorpora dois elementos fundamentais: baseia-se em evidências científicas de que todo indivíduo é capaz de aprender, desde que sejam criados tempos diferenciados de acordo com as necessidades de cada aluno, e propõe a implementação de políticas de discriminação positiva nas escolas.

Essa concepção de justiça "corretiva" gera intensos debates, uma vez que muitos argumentos são contrários a ela. No entanto, o autor afirma que essa abordagem é a única capaz de reduzir as desigualdades educacionais. As discussões propostas por Young (2007) seguem na mesma direção, destacando a necessidade de a escola proporcionar uma ampla gama de conhecimentos e, além disso, favorecer a construção do que ele denomina de "conhecimento poderoso". Esse conceito refere-se à capacidade de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar sobre o mundo. De acordo com o autor, é isso que os pais esperam que seus filhos adquiram na escola, justificando assim os sacrifícios que fazem para mantê-los lá, uma vez que esse tipo de conhecimento não está prontamente disponível em casa (YOUNG, 2007, p. 1294).

No que diz respeito às desigualdades intraescolares, especialmente no que se refere à aquisição de conhecimento, não há dúvidas de que o ensino deve ser organizado com o objetivo de permitir que os alunos alcancem o máximo de suas potencialidades. Nesse aspecto, o currículo desempenha um papel fundamental como um aliado poderoso. É nesse quadro contetual 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?

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

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.

POR DENTRO DOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE

O Plano de Trabalho Docente (PTD) assume a função primordial de estabelecer as diretrizes pedagógicas referentes aos conteúdos a serem abordados em uma disciplina específica ao longo do ano letivo, dividido em períodos como bimestres, trimestres ou semestres. Esse plano abarca não somente os conteúdos, mas também as metodologias a serem empregadas, os objetivos a serem alcançados, os instrumentos de avaliação e os tipos de

p.77



avaliação/recuperação a serem utilizados. Essas diretrizes são embasadas na legislação vigente, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná e nas orientações estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), conforme a Instrução 08/2015, além do regimento escolar. De acordo com as diretrizes curriculares de matemática do Paraná, é enfatizado que o PTD deve estar intrinsecamente ligado à realidade e às necessidades das diferentes turmas e escolas em que é aplicado (SEED/PR, 2008, p. 26).

A estruturação do PTD segue a seguinte sequência: identificação, contemplando o nome do professor, a disciplina lecionada, o ano, a turma, o turno e o período (bimestral, trimestral ou semestral); divisão dos conteúdos em estruturantes, básicos e específicos; justificativa/objetivos do conteúdo; encaminhamentos metodológicos do conteúdo/recursos didáticos; avaliação, com critérios e instrumentos; e referências.

No que diz respeito ao 7º ano, os principais conteúdos a serem ministrados ao longo do ano letivo são os seguintes: i) Tratamento da Informação, envolvendo dados, tabelas e gráficos, porcentagem, pesquisa estatística, média aritmética, moda e mediana, juros simples; ii) Números e álgebra, compreendendo números inteiros, números racionais, equação e inequação de 1º grau, razão e proporção, regra de três simples; iii) Grandezas e medidas, abrangendo medidas de temperatura e medidas de ângulos; iv) Geometrias, englobando geometria plana, geometria espacial e geometrias não-euclidianas.

A análise detalhada dos dez Planos de Trabalho Docente revelou que todos eles englobam os conteúdos recomendados pelas diretrizes curriculares do estado do Paraná. Adicionalmente, constatou-se que 50% desses planos incluíram trabalhos relacionados à Lei nº 10.639, que versa sobre a Cultura Indígena, e à Lei nº 11.645, que aborda a Cultura Afro-Brasileira. É inegável a importância de estudar essas culturas, porém, nos Planos de Trabalho Docente, não foram encontradas indicações de atividades relacionadas à cultura própria dos estudantes de cada escola, seus hábitos, a formação e a tradição do bairro e da cidade em que residem. Considera-se que o estudo da cultura é relevante, uma vez que isso repercute na aprendizagem do aluno. Entre outros aspectos, refletir sobre o processo de formação de um povo, no caso dos alunos, pode contribuir para o aumento da autoestima e, por

p.78



consequente, para o aprimoramento da aprendizagem. Isso ocorre porque, ao se aprofundar em sua própria identidade, é possível que os alunos se reconheçam como parte de um processo mais abrangente e, dessa forma, compreendam a relevância de sua cultura para a sociedade.

Para além dos conteúdos que devem ser abordados no Plano de Trabalho Docente, também foram identificados direcionamentos quanto às metodologias, encaminhamentos e recursos a serem utilizados, os quais podem auxiliar no desenvolvimento das atividades em sala de aula, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos para cada conteúdo específico de matemática no 7º ano. Esses recursos fornecem indícios da qualidade do ensino, uma vez que os conteúdos estão intrinsecamente relacionados à aquisição do conhecimento e à maneira como este é organizado e direcionado, tendo, portanto, potencial para aprimorar a aprendizagem dos alunos e reduzir as disparidades educacionais.

Os Planos de Trabalho Docente (PTD) examinados evidenciaram a utilização da metodologia da aula expositiva, a qual engloba momentos de diálogo, exercícios de criatividade e trabalho coletivo para a construção do conhecimento. Para tanto, são empregadas linguagens verbais, matemáticas, gráficas e corporais, bem como aulas teóricas com exemplos resolvidos. No entanto, apenas metade dos Planos mencionaram a correção dos exercícios, que desempenha um papel fundamental na eliminação de dúvidas por meio do debate entre os alunos e da mediação do professor. Esse achado da pesquisa corrobora o que a literatura já abordou. Em "A vantagem acadêmica de Cuba", Martin Carnoy (2009), ao investigar as aulas de matemática no Brasil, afirma que a correção das atividades, uma parte importante, é praticamente inexistente nas escolas brasileiras e, quando realizada, é de má qualidade.

Outra informação presente nos PDT diz respeito à consideração do conhecimento prévio do aluno. Cada estudante chega à escola com um conjunto de conhecimentos adquiridos antes de sua entrada no ambiente escolar. Portanto, um dos encaminhamentos identificados nos PTD analisados foi a valorização desse conhecimento prévio dos alunos. Aproximadamente 30% dos Planos destacam a retomada de assuntos que fazem parte desse conhecimento prévio para, posteriormente, aprofundar e sistematizar o



conteúdo. Essa abordagem parece contribuir para a valorização do conhecimento já adquirido.

No entanto, além do conhecimento prévio, é crucial considerar que o conteúdo ensinado tenha significado autêntico para o aluno. Ou seja, ele deve estar relacionado a situações-problema do cotidiano do aluno. Caso contrário, pode ocasionar desmotivação, levando à não aquisição desse conteúdo e favorecendo a desigualdade intraescolar. Nos PTD analisados, apenas 40% deles mencionam que partirão da realidade do aluno e como isso será operacionalizado, enquanto 60% trabalham com situações-problema.

De modo geral, nos PDT observou-se: i) estratégias de motivação dos alunos, como o uso da história da matemática para demonstrar que essa disciplina é uma construção humana, cujo desenvolvimento está relacionado às necessidades práticas; ii) utilização de recursos como quadro, TV (vídeos), imagens, atividades com jornais e revistas, além da calculadora. Entretanto, apenas um dos PTD analisados, ou seja, 10%, menciona o uso de recursos tecnológicos como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem; iii) Foi percebido que 20% dos PTD apresentam o aspecto lúdico como uma abordagem metodológica capaz de estimular o estudo e a interação entre os alunos.

Outra diretriz identificada nas análises dos PTDs foi a implementação de atividades em grupo e o trabalho com conteúdos diversos. Aproximadamente 60% dos Planos consideram que, por meio de uma exploração equilibrada e articulada de números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, bem como pelo tratamento da informação e textos das disciplinas de química, física e biologia, o aluno será capaz de estabelecer relações entre os conteúdos e, conseqüentemente, adquirir esses conhecimentos.

No entanto, levando em consideração o que Crahay (2002) afirma sobre a igualdade de conhecimento adquirido, em que se discute a "justiça corretiva" e reconhece que diferentes pontos de partida requerem estratégias diferenciadas, observa-se que nos Planos analisados, no que se refere às estratégias de atendimento individual, apenas 20% dos PTDs consideram essa premissa. Isso indica uma fraca presença de estratégias para atender a alunos com defasagem de aprendizagem e/ou necessidades especiais, por meio de exercícios complementares para melhorar o aprendizado de determinados

p.80



conteúdos, revisão dos temas abordados em caso de dificuldade, grupos de monitoria ou atendimento diferenciado em contraturno.

Assim, pode-se afirmar que se o currículo for organizado de maneira igual para todos os alunos, mesmo sabendo que eles partem de pontos iniciais distintos, a escola pode não estar contribuindo para a redução das desigualdades educacionais, mas sim para uma educação de baixa qualidade, desmotivando os alunos e prejudicando sua permanência na escola, o que pode resultar em reprovação futura. Portanto, a base para a redução dessas desigualdades também está na forma como o ensino é planejado para esses alunos, buscando estratégias que potencializem a redução dessas disparidades.

No que diz respeito às avaliações, nos documentos analisados, destacam-se as avaliações escritas, individuais ou em dupla, além de trabalhos de pesquisa e atividades realizadas em sala de aula e em casa. Quanto à recuperação, geralmente ocorre ao final de cada conteúdo ou ao término de um período letivo, como, por exemplo, ao final de um bimestre. No entanto, faltam informações detalhadas sobre os procedimentos avaliativos nas escolas investigadas, de forma a compreender se os processos de avaliação se limitam à mensuração ou se efetivamente cumprem o propósito de avaliar, ou seja, proporcionar uma avaliação qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo examinar se a organização dos componentes curriculares selecionados pelos professores contempla as possíveis diferenças entre os alunos, considerando a diversidade cultural e social encontrada no ambiente escolar. Para tanto, analisaram-se os Planos de Trabalho Docente (PTDs) de professores de matemática do 7º ano em escolas da rede Estadual do Paraná, partindo da suposição de que a maneira como o professor organiza e conduz sua atuação no contexto escolar tem o potencial de reduzir as desigualdades educacionais.

A literatura revisada sobre desigualdades aponta para, pelo menos, três modos pelos quais essas desigualdades se manifestam historicamente: acesso, permanência e, mais recentemente, qualidade da educação, conforme argumentado por Oliveira e Araujo (2005). Arretche (2015), ao analisar a

p.81



trajetória das desigualdades no Brasil ao longo dos últimos cinquenta anos, destaca a redução dessas desigualdades em várias dimensões relevantes. Segundo a autora, essa redução foi possível graças à adoção, em um curto período de tempo, de diferentes políticas cujos trajetos foram independentes.

No contexto das desigualdades escolares, acredita-se que a análise do currículo é um aspecto importante na dimensão da qualidade, pois os conteúdos estão intrinsecamente relacionados à aquisição do conhecimento e à forma como são organizados. Assim, o currículo apresenta potencial para melhorar a aprendizagem dos alunos e reduzir as desigualdades educacionais. No entanto, é crucial considerar que na sala de aula convivem sujeitos com diferentes origens sociais. Portanto, se o currículo for organizado de forma igual para todos os alunos, mesmo sabendo que partem de pontos iniciais distintos, a escola pode não contribuir efetivamente para a redução das desigualdades educacionais.

Com base em Crahay (2002), que argumenta que a educação é permeada por três éticas igualitárias - igualdade de oportunidades, igualdade de tratamento e igualdade de conhecimentos adquiridos -, acredita-se, juntamente com o autor, que apenas a última ética pode contribuir para uma escola que verdadeiramente cumpra seu papel de ensinar e distribuir os bens educacionais, levando em conta as diferentes situações iniciais dos alunos. Crahay (2002) também sustenta que a igualdade de conhecimentos adquiridos só pode ser alcançada por meio de uma "justiça corretiva", na qual medidas devem ser adotadas para potencializar as condições que levem à igualdade de conhecimento na escola.

Durante a análise dos Planos de Trabalho Docente, observou-se que ainda prevalecem as aulas tradicionais, nas quais predominam técnicas de exposição e resolução de exercícios. A atenção aos alunos que apresentam defasagem de conhecimento ou necessidades especiais nem sempre está presente nas ações dos professores analisados. Apenas 20% dos PTDs examinados apresentam estratégias específicas para recuperar essa defasagem ou minimizar as dificuldades dos alunos com necessidades especiais, como o atendimento individualizado.

No âmbito das desigualdades educacionais, o planejamento é a base para a redução dessas disparidades. Portanto, ele não pode ser concebido de



maneira igualitária para todos os alunos, pois, conforme nos ensina Crahay (2002), diferentes pontos de partida exigem estratégias diferenciadas, levando em consideração as diversas características dos sujeitos presentes na sala de aula.

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> 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.
- 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.

