

SILVANA MATUCHESKI

ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE MATEMÁTICA DO
ENSINO DE 1º GRAU (5ª A 8ª SÉRIE) DO ESTADO DO PARANÁ
NA DÉCADA DE 1970

CURITIBA

2011

SILVANA MATUCHESKI

ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE MATEMÁTICA DO
ENSINO DE 1º GRAU (5ª A 8ª SÉRIE) DO ESTADO DO PARANÁ
NA DÉCADA DE 1970

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e em Matemática no Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna

CURITIBA

2011

Matucheski, Silvana.

Elaboração das propostas curriculares de matemática do ensino de 1º grau (5ª a 8ª série) do Estado do Paraná na década de 1970 / Silvana Matucheski. – Curitiba, 2011.

181 f.

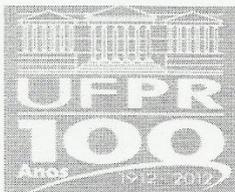
Impresso.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática.

Orientador: Carlos Roberto Vianna.

1. Matemática (Primeiro grau). 2. Currículos -- Mudança. I. Vianna, Carlos Roberto. II. Universidade Federal do Paraná. III. Título.

CDD: 510.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

PARECER

Defesa de Dissertação de **SILVANA MATUCHESKI**, intitulada **“ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE MATEMÁTICA DO ENSINO DE 1º GRAU (5ª A 8ª SÉRIE) DO ESTADO DO PARANÁ NA DÉCADA DE 1970”**, para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e em Matemática.

De acordo com o Protocolo aprovado pelo Colegiado do Programa, a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo-assinados arguiu, nesta data, a candidata acima citada. Procedida a arguição, a Banca Examinadora é de Parecer que a candidata está **apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA**, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna (orientador)		Aprova de
Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica		aprovado
Profª. Drª. Tais Moura Tavares		aprovado
Prof. Dr. Marcos Aurélio Zanlorenzi		Aprova.

Curitiba, 25 de novembro de 2011.


Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências e Matemática.



AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José e Elsi, meus primeiros professores. Com eles, aprendi que distância física só afasta quem se permite afastar.

Ao PROFESSOR Carlos Roberto Vianna. Além de meu orientador, ele é também um grande amigo! Nos meus (muitos) momentos de dúvidas, ele compreendeu meus medos, me ajudou a enfrentá-los e me incentivou a prosseguir. Com ele, aprendi a ver a vida de um modo muito mais simples!

À PROFESSORA Taís Moura Tavares, pelas nossas conversas e pelas contribuições para esta pesquisa. Com ela, aprendi que não é necessário muito tempo para cativar alguém!

Aos professores Antonio Vicente Marafioti Garnica e Marcos Aurélio Zanlorenzi pela leitura atenciosa e pelas contribuições para esta pesquisa.

Aos colaboradores desta pesquisa: Maria Lucia Faria Moro, Nilcéa Maria Siqueira Pedra, Nircélio Zobot e Odilon Carlos Nunes. Eles me lembraram que um pouco do nosso tempo pode ser MUITO para alguém!

Aos colegas e professores do PPGECM, pelas discussões proveitosas.

À professora Ana Maria Petraitis Liblik, pelos comentários sobre o *abstract* e pela confiança no meu trabalho.

Ao professor Emerson Rolkouski, pela confiança no meu trabalho.

Aos professores Christian José Quintana Pinedo e Cleonis Viater Figueira, meus professores na graduação. Eles me incentivaram a chegar até aqui.

À professora Zenilde Felski, minha primeira professora.

Aos meus amigos. Presencialmente ou virtualmente, eles me acompanharam nesse período. Sem eles a caminhada teria sido muito mais difícil.

Aos meus alunos. Com eles, a cada dia, aprendo a ser professora.

Aos meus irmãos, pelos exemplos de alunos e profissionais que foram e são.

Aos funcionários da UFPR, pelo auxílio prestado nesse período.

À UFPR, pela oportunidade.

À CAPES/REUNI, pelo auxílio financeiro.

Ao Colégio Estadual do Paraná e ao Instituto de Educação do Paraná, pela permissão para consultar seus respectivos acervos bibliográficos.

Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivos coletar e organizar documentos curriculares paranaenses, da disciplina de Matemática, elaborados e publicados na década de 1970 e, além disso, a partir de entrevistas, apresentar algumas perspectivas sobre as circunstâncias de elaboração destes documentos. Para isso, estudou-se os referidos textos curriculares e fez-se entrevistas com algumas pessoas que trabalharam na Equipe de Currículo da então Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Paraná (SEEC) na década de 1970. Em seguida, dois exercícios de leitura foram realizados a fim de mostrar possíveis formas de olhar o material coletado para a realização desta pesquisa. As principais conclusões deste estudo são: o processo de elaboração de textos curriculares na década de 1970 foi desencadeado pela Lei nº 5692/71; questões sobre educação em evidência hoje já eram discutidas naquele período (exemplos: formação de professores, interdisciplinaridade, metodologia de ensino, contextualização dos conteúdos e avaliação); poucas foram as alterações de conteúdos matemáticos nas programações curriculares e muitas foram as permanências.

Palavras chave: Educação Matemática. História da Educação Matemática. Ensino de Matemática. Currículo. Ensino de 1º Grau.

ABSTRACT

This dissertation aims to collect and organize curriculums documents of the State of the Paraná, from the discipline of mathematics, developed and published in the 1970s and, moreover to present some perspectives, from interviews, about circumstances of the writing of these documents. For this, was studied those curriculums texts and became interviews with some persons who worked in the Curriculum Team then Secretariat of State for Education and Culture of Paraná (SEEC) in the 1970s. Then, two reading exercises were conducted to show possible ways of looking at the material collected for this research. The main conclusions of this study are: the process of developing curriculum texts in the 1970s was triggered by Law N° 5692/71; issues in evidence today were already discussed in that period (examples: teacher education, interdisciplinarity, teaching methodology, contextualization of the content and assessment); few were changes of the mathematics contents in the curricular programs and many were stays.

Keywords: Mathematics Education. Mathematics Education History. Teaching of Mathematics. Curriculum. Middle School.

LISTA DE SIGLAS

AC: Análise de conteúdo.

APP: Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

CD: *Compact Disc*.

CEDITEC: Centro de Editoração, Documentação e Informação Técnica.

CEE: Conselho Estadual de Educação.

CEPE: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais.

CETEPAR: Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Estado do Paraná (antigo Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná).

CFE: Conselho Federal de Educação.

CEFET-PR: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

DEPLAE: Departamento de Planejamento e Administração Escolar.

DMAT: Departamento de Matemática.

DTPEN: Departamento de Teoria e Prática de Ensino.

EBRAPEM: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática.

FUNDEPAR: Fundação Educacional do Estado do Paraná.

GAP: Grupo de Assessoria de Planejamento.

GEEM: Grupo de Estudos do Ensino da Matemática.

GEEMPA: Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre.

HP: Hermenêutica da Profundidade.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases.

MEC: Ministério da Educação.

MG: Minas Gerais.

MMM: Movimento da Matemática Moderna.

NEDEM: Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática.

OECE: Organização Europeia de Cooperação Econômica.

OSPB: Organização Social e Política Brasileira.

PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPGECM: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática.

PR: Paraná.

PREMEN: Programa de Expansão e Melhoria do Ensino.

PUC – PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PUC – RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

PUC – SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SC: Santa Catarina.

SECE: Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte.

SEEC: Secretaria de Estado da Educação e da Cultura.

SEED: Secretaria de Estado da Educação.

SETP: Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social.

SISMMAC: Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba.

SP: São Paulo.

UEL: Universidade Estadual de Londrina.

UEM: Universidade Estadual de Maringá.

UFPR: Universidade Federal do Paraná.

UNE: União Nacional dos Estudantes.

UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

USAID: United States Agency for International Development.

UTFPR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
INQUIETAÇÕES	9
A PESQUISA	11
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	15
1 CURRÍCULO – TEXTO, DISCURSO, DOCUMENTO	16
1.1 AS LEIS 4024/61 E 5692/71	17
1.2 CURRÍCULOS DE MATEMÁTICA	20
1.3 DOCUMENTOS CURRICULARES PARANAENSES	25
2 ENTREVISTAS	41
2.1 MARIA LUCIA FARIA MORO	47
2.2 NILCÉA MARIA DE SIQUEIRA PEDRA	63
2.3 NIRCÉLIO ZABOT	74
2.4 ODILON CARLOS NUNES	83
3 IMPRESSÕES SOBRE OS DOCUMENTOS CURRICULARES	101
3.1 A PRIMEIRA LENTE	103
3.2 A SEGUNDA LENTE	116
3.3 AS DUAS LENTES	124
4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	126
TEXTOS COMPLEMENTARES	131
TEXTO 1 – MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA	131
TEXTO 2 – CURRÍCULO BÁSICO	140
REFERÊNCIAS ACADÊMICAS	145
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	150
ANEXOS	152

INTRODUÇÃO

Que a força do medo que tenho / Não me impeça
de ver o que anseio.

Metade
Oswaldo Montenegro

Começo por apresentar algumas das minhas inquietações e os principais passos que foram dados durante a realização desta pesquisa. Apresento também o problema de pesquisa, seus objetivos e sua justificativa. Em seguida, explico o modo como foi estruturada a dissertação.

INQUIETAÇÕES

Desde criança eu falava que seria professora. Depois, na adolescência, defini que seria professora de Matemática, pois gostava desta disciplina e, frequentemente, auxiliava meus colegas que não entendiam os conteúdos.

Então, em 2000, ingressei no curso de Licenciatura em Matemática no CEFET-PR¹ – Unidade Descentralizada de Pato Branco (atual UTFPR² – Campus Pato Branco). Até este momento eu sequer sabia como funcionavam os cursos de mestrado e doutorado. Também nunca tinha ouvido falar em *Educação Matemática*. No ano letivo de 2003, terminei minha graduação e, embora tivesse algum conhecimento sobre cursos de pós-graduação e sobre Educação Matemática, eu não tinha pretensão em cursar mestrado e/ou doutorado.

Em 2004, comecei a trabalhar como professora no Ensino Fundamental, Médio e Profissional (Formação de Docentes). Percebi que precisava algo mais, só a graduação não bastava. Ao mesmo tempo, não queria deixar meus pais, minha casa e minha cidade – Quedas do Iguaçu (PR). Então, não havia muito a se fazer, pois as cidades próximas não ofereciam nenhum curso de pós-graduação que me interessasse.

¹ Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Em 2005, 2006 e 2007 fiz inscrição para a seleção de alunos para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Linha de Pesquisa Educação Matemática. No primeiro ano, participei da seleção porque estava curiosa, queria saber como era o processo seletivo. Nos outros dois anos as tentativas foram sérias. Preparei-me para as provas escritas, nas quais fui aprovada. No entanto, não fui selecionada ao final dos processos seletivos daqueles anos. Em 2007, particularmente, isso me decepcionou muito. Eu não entendia os motivos do *não*. O que faltava? Era uma dúvida que me intrigava. Cheguei a repensar se eu realmente queria cursar o mestrado. E, decidi que, naquele momento, não era prioridade e deixei a ideia de lado. Apesar disso, continuei lendo e refletindo sobre Educação Matemática.

Em dezembro de 2009, foi publicado o edital da primeira seleção de alunos para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da UFPR. Decidi que participaria da seleção e que seria minha última tentativa. Se recebesse outro *não*, deixaria, definitivamente, o sonho de lado. Se recebesse um *sim*, deixaria meus pais e minha cidade. Mas, para participar da seleção, precisava de um novo projeto de pesquisa, pois sabia que os projetos anteriores não interessavam aos professores do PPGECM.

Assim, no início de 2010, comecei a pensar em temas para o projeto. Várias ideias surgiram, até que cheguei ao assunto *currículos de Matemática*. Nesse momento, percebi que esse assunto não havia sido discutido durante a minha graduação, nem posteriormente nos cursos que fiz. Percebi que eu tinha ido para a sala de aula, como professora, sem me preocupar em conhecer os documentos curriculares. Perguntei-me: Quantos professores fizeram o mesmo que eu? Não seria importante estudar e discutir os documentos curriculares? Assim, defini o tema do meu projeto. Mas o que, exatamente, eu deveria estudar? Que recorte fazer? Fiz algumas buscas na *Internet* e não encontrei nenhuma referência a currículos anteriores ao *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*³ (1990). Isso me incomodou e mais perguntas surgiram: “*O que havia antes do Currículo Básico? Por que não há referências? Quem pode me responder isso?*”. Não encontrei respostas imediatas, mas cheguei à conclusão que deveria procurar e estudar tais documentos. Assim, a princípio, eu queria descobrir quais eram os

³ Nesta pesquisa, em alguns momentos, utilizarei apenas o termo Currículo Básico para me referir a este documento, a fim de evitar repetições.

documentos curriculares vigentes na década de 1980 e quais as semelhanças e diferenças existentes entre esses documentos (que eu desconhecia), o Currículo Básico e as Diretrizes Curriculares Estaduais (2008). Após breves pesquisas prévias, elaborei o projeto de pesquisa e me inscrevi para a seleção do mestrado.

No início do mês de março de 2010, recebi o *sim* do PPGEEM, Linha de Pesquisa Educação Matemática e Interdisciplinaridade. Tomei as providências necessárias e mudei para Curitiba em abril de 2010. Este foi o início desta pesquisa.

A PESQUISA

A primeira versão do projeto desta pesquisa buscava compreender algumas das mudanças das propostas curriculares para o ensino de Matemática na Educação Básica⁴ do Estado do Paraná no período histórico compreendido entre os anos de 1980 e 2010. Tal período foi escolhido por três motivos:

1. Esse período corresponde a minha história de vida. Nasci na década de 1980, passei toda a década de 1990 na escola – como aluna – e, em 2004, entrei em sala de aula como professora de Matemática (e percebi que algumas coisas haviam mudado na educação em geral e, particularmente, no ensino de Matemática);

2. Nessa fase, o Brasil saiu de um longo período de ditadura militar (1964 a 1985) e entrou em um período democrático, repleto de debates sobre os mais diversos assuntos, inclusive educacionais (e, até esse momento, eu ainda não tinha prestado a devida atenção a esse fato).

3. Esse mesmo período histórico marca o ensino de Matemática, tanto no cenário nacional quanto internacional, em virtude do Movimento da Matemática Moderna (MMM), que teve seu início na década de 1960 e seu declínio na década de 1970 (e havia a curiosidade: isso teve alguma influência nas mudanças que senti, em sala de aula, quando deixei de ser apenas aluna para ser também professora?).

Definido o período histórico que eu estudaria, precisava definir também qual seria a pergunta diretriz da pesquisa. A primeira pergunta que formulei para orientar

⁴ A intenção era trabalhar com as propostas curriculares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio.

meu projeto foi a seguinte: “*Quais as principais mudanças ocorridas no ensino de Matemática no Estado do Paraná no período de 1980 a 2010?*”. No entanto, depois de cursar as primeiras disciplinas obrigatórias do mestrado⁵, no primeiro semestre de 2010, a pergunta sofreu pequenas alterações e passou a ser: “*Que mudanças ocorreram nas Propostas Curriculares de Matemática do Estado do Paraná no período de 1980 a 2010?*”.

Depois disso, em setembro de 2010, participei do XIV EBRAPEM⁶ e conversei com alguns professores que fizeram comentários e sugestões pertinentes sobre meu projeto, inclusive sobre o período que eu almejava estudar. Tais comentários mostraram que era necessário repensar alguns pontos do projeto, para que a pesquisa não se tornasse superficial.

Ainda em setembro, comecei a buscar os documentos curriculares⁷ que seriam a base para minha pesquisa. As dificuldades de acesso aos documentos começaram a surgir: bibliotecas sendo reestruturadas (CEDITEC⁸ e Colégio Estadual do Paraná⁹) e questões burocráticas das Instituições Estaduais de Ensino (permissão para visitar biblioteca e/ou acervo da Instituição, permissão para fazer cópias dos documentos, entre outros).

Enfim, depois de iniciar a pesquisa e encontrar um dos documentos, percebi que deveria alterar o período escolhido, pois os documentos curriculares vigentes na década de 1980 foram elaborados na década de 1970. Deste modo, o período tornou-se muito longo (1970 a 2010) e, provavelmente, eu não teria tempo hábil para concluir a pesquisa e escrever a dissertação dentro do período do mestrado. Sendo assim, era necessário repensar alguns pontos do trabalho. Então, relembrei os comentários do EBRAPEM, conversei com meu orientador e fiz um ajuste no período a ser pesquisado. Como há poucos estudos que tratam dos textos curriculares das décadas de 1970 e 1980, defini que estudaria os documentos

⁵ *Seminários de Pesquisa I e Contribuições da epistemologia para o ensino de ciências e matemática.*

⁶ Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Neste encontro são apresentados e discutidos trabalhos de pesquisa em Educação Matemática. Após a apresentação das pesquisas (em andamento ou já concluídas), professores e estudantes discutem os trabalhos.

⁷ Nesta pesquisa, o termo *documentos curriculares* refere-se aos textos curriculares publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e que constam nas referências documentais desta pesquisa.

⁸ Centro de Editoração, Documentação e Informação Técnica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

⁹ Colégio da Rede Pública do Estado do Paraná, localizado no bairro Alto da Glória, em Curitiba.

curriculares paranaenses elaborados no período de 1970 a 1990. Dessa forma, estudaria o período que corresponde aos últimos anos da ditadura militar, passaria pela transição democrática e chegaria até 1990 (ano em que foi publicado o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*). Assim, poderia pesquisar também a possível influência do MMM no Ensino de Matemática nessa época. Além dessa alteração do período a ser estudado, também foi necessário restringir o estudo apenas aos documentos curriculares referentes ao Ensino de 1º Grau – 5ª a 8ª série – (atual Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano).

Diante do exposto acima, foi necessário adaptar a pergunta de pesquisa que passou a ser: “*Que mudanças ocorreram nas Propostas Curriculares de Matemática do Estado do Paraná no período de 1970 a 1990?*”.

Para responder essa pergunta, eu pretendia estudar os textos curriculares publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), no período citado acima, para que fosse possível estabelecer algumas relações entre os referidos documentos. Além disso, pensava em entrevistar algumas pessoas que trabalharam na elaboração daqueles textos a fim de complementar as informações apresentadas em tais documentos e de obter relatos sobre o processo de elaboração dos mesmos.

No entanto, em abril de 2011, depois de algumas visitas à Biblioteca de Ciências Humanas e da Educação da UFPR (Campus Reitoria), localizei, finalmente, os outros documentos curriculares, referentes à matemática, publicados pela então Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC)¹⁰ na década de 1970. Além disso, olhei com mais atenção para alguns materiais¹¹ que a professora Maria Lucia Faria Moro¹² havia me mostrado há alguns meses. Nesta fase, descobri que na década de 1970 foram publicados – pelo menos – seis documentos que tinham relação com a disciplina de Matemática (sendo que um desses documentos é, aparentemente, um material de apoio em relação aos conteúdos de geometria e não *exatamente* um texto curricular). Ou seja, encontrei mais documentos do que

¹⁰ Em 18 de junho de 1979 o nome foi alterado para Secretaria de Estado da Educação (SEED), pela Lei nº 7169, quando foi criada a Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte (SECE) (PARANÁ, 2002).

¹¹ *Sugestão para estrutura curricular adaptada para 5ª série em 1972 e Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau)*. As referências completas constam nas referências documentais desta dissertação.

¹² Professora que, posteriormente, tornou-se colaboradora desta pesquisa.

esperava encontrar! E aí começaram a surgir mais dúvidas em relação à continuidade da pesquisa.

Em maio de 2011, aconteceu o meu exame de qualificação e os professores ressaltaram que a pergunta diretriz da pesquisa ainda estava muito vaga. Esta já era uma das minhas preocupações em relação à pesquisa. Mas, apesar de não estar satisfeita com a pergunta, eu ainda não conseguia torná-la mais clara.

Então, decidi prosseguir as atividades de pesquisa enquanto pensava em outra forma de expressar a pergunta diretriz, de modo que ela *traduzisse* as minhas intenções de pesquisa.

Depois de reler os documentos curriculares e de trabalhar nas entrevistas – realização das entrevistas, transcrições e textualizações das mesmas – percebi que era conveniente concentrar a pesquisa apenas nos documentos curriculares paranaenses elaborados e publicados na década de 1970. E, dessa forma, cheguei à seguinte pergunta diretriz: “*Quais são as características dos documentos curriculares paranaenses, da disciplina de Matemática, elaborados na década de 1970?*”.

No entanto, apesar de ter elaborado uma nova pergunta, comecei a me questionar se era realmente necessário apresentar uma pergunta diretriz neste trabalho. E cheguei à seguinte conclusão: como esta pesquisa é uma *dissertação*, basta *falar sobre...* E, sendo assim, acredito que basta dizer que esta pesquisa se propõe a: *coletar e organizar os documentos curriculares paranaenses, da disciplina de Matemática, elaborados e publicados na década de 1970 e, além disso, a partir de entrevistas, apresentar algumas perspectivas sobre as circunstâncias de elaboração destes documentos*. Cabe explicar que a coleta e organização dos documentos referem-se à busca dos exemplares nas bibliotecas e posterior digitalização do material (que ficará disponível nos anexos digitais desta pesquisa).

Entendo que estudar os textos curriculares paranaenses é uma forma de reconstituir a história do ensino de Matemática no Estado do Paraná, contribuindo assim para a compreensão da História da Educação Matemática neste Estado. Além disso, a relevância do tema justifica-se pela escassez de materiais sobre a história do ensino de Matemática na década de 1970 e também pela dificuldade de acesso aos documentos curriculares paranaenses anteriores ao *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (publicado em 1990).

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação foi organizada da seguinte forma:

- Nesta introdução apresentei as inquietações que motivaram esta pesquisa, seus objetivos e os principais passos da investigação;

- No primeiro capítulo faço algumas considerações sobre a legislação educacional vigente no período estudado (Leis 4024/61 e 5692/71), a perspectiva de currículo adotada nesta pesquisa e os currículos de Matemática. Além disso, aponto algumas características dos seguintes documentos: *Sugestão para estrutura curricular adaptada para 5ª série em 1972*; *Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau)*; *Primeiras sugestões de diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau*; *Ciências e Matemática*; *Material de Apoio para Operacionalização das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau (Ciências – 5ª a 8ª série)*; *Diretrizes Curriculares de Matemática – 1ª a 6ª séries (Orientações para o planejamento curricular nas escolas rurais atingidas pelo Programa de Cooperação Estado – Município)*¹³;

- No segundo capítulo apresento as entrevistas realizadas com os colaboradores desta pesquisa;

- No terceiro capítulo exibo dois esboços de análise sobre os documentos curriculares paranaenses elaborados e publicados na década de 1970 e também sobre as entrevistas realizadas para esta pesquisa;

- No quarto capítulo teço algumas considerações sobre os resultados desta investigação;

- Para finalizar, apresento dois textos complementares que escrevi no decorrer desta pesquisa.

¹³ Estes documentos foram digitalizados e disponibilizados nos anexos digitais desta dissertação. Cabe ressaltar que não se obteve boa qualidade na digitalização, pois a mesma só foi possível após os documentos serem fotocopiados (além disso, alguns dos materiais *originais* já apresentavam problemas devido à forma como os mesmos eram impressos na época).

1 CURRÍCULO – TEXTO, DISCURSO, DOCUMENTO

O estudo do passado não é um guia seguro para prever o futuro. Porém, ele nos *prepara* para o futuro, expandindo nossa experiência, fazendo com que possamos aumentar nossas habilidades, nossa energia – e se tudo for bem, nossa sabedoria.

Paisagens da História (p. 26)
John Lewis Gaddis

O pedacinho de mundo que é o objeto (pretendido) de investigação da história é o passado. A história como discurso está, portanto, numa categoria diferente daquela sobre a qual discursa. Ou seja, passado e história são coisas diferentes. Ademais, o passado e a história não estão unidos um ao outro de tal maneira que se possa ter uma, e apenas uma leitura histórica do passado. O passado e a história existem livres um do outro; estão muito distantes entre si no tempo e no espaço. Isso porque o mesmo objeto de investigação pode ser interpretado diferentemente por diferentes práticas discursivas (uma paisagem pode ser lida/interpretada diferentemente por geógrafos, sociólogos, historiadores, artistas, economistas et al.), ao mesmo tempo que, em cada uma dessas práticas, há diferentes leituras interpretativas no tempo e no espaço.

A História Repensada (p. 23-24)
Keith Jenkins

Logo que comecei a ler sobre o tema *currículo*, para elaborar o meu projeto de pesquisa, descobri algumas coisas:

- poucos educadores matemáticos pesquisam currículos;
- a pesquisa sobre o assunto é recente;
- currículo envolve política.

Diante de tais constatações, percebi que teria algumas dificuldades. Por exemplo: encontrar dissertações e/ou teses semelhantes ao trabalho que eu pretendia desenvolver. Poderia ter parado a pesquisa nesse ponto e pensado em outro tema. Mas, decidi prosseguir pelo desafio. Explico: nunca fui ligada à política e História nunca foi minha disciplina favorita. Por outro lado, lembrando minhas aulas de História tive certeza que, de todas elas, as mais interessantes foram as que trataram da história recente do Brasil. Ou seja, sempre preferi conhecer a história

que, de alguma forma, envolvia pessoas que eu conhecia. Então estava decidido: iria estudar os documentos curriculares paranaenses.

No entanto, para estudar tais documentos, era necessário estudar também as teorias curriculares. A minha primeira leitura sobre este assunto foi o livro *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva. Este livro foi escolhido porque apresenta um resumo das teorias curriculares, ou seja, a partir dele tem-se um panorama geral sobre o tema.

É preciso esclarecer que o objetivo desta investigação não é teorizar sobre currículo! Então, embora tenha lido sobre o assunto, optei por não utilizar uma *definição* de currículo nesta dissertação, pois concordo com Silva (2010, p. 14): “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”. Além disso, também considero importante ressaltar que, neste estudo, a palavra *currículo* será entendida como “texto, discurso, documento” (SILVA, 2010, p. 150).

Então, nesta dissertação, a palavra *currículo* será utilizada para designar os documentos curriculares elaborados pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Paraná. Deste modo, nesta pesquisa, há preocupação apenas com os documentos curriculares elaborados pela SEEC – PR e, apesar da importância do assunto, não houve preocupação com outras facetas do currículo, tais como currículo oculto ou latente. Cabe ressaltar também que currículo, documentos curriculares, propostas curriculares e textos curriculares serão utilizados como sinônimos neste estudo.

Na próxima seção apresento uma síntese da legislação educacional brasileira do período estudado.

1.1 AS LEIS 4024/61 E 5692/71

Depois do estudo sobre currículo, senti necessidade de buscar a legislação educacional vigente no período de interesse desta pesquisa. Então, a partir da leitura das leis 4024/61 e 5692/71¹⁴, elaborei a síntese que apresento a seguir.

¹⁴ As leis mencionadas estão disponíveis em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao> (os endereços completos para acesso encontram-se nas referências documentais deste trabalho).

Em 20 de dezembro de 1961, o então presidente João Goulart¹⁵ sancionou a Lei 4024 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB – do Brasil). Tal lei dividia a Educação Nacional em três graus: Grau Primário, Grau Médio e Grau Superior.

O Grau Primário era composto pela Educação Pré-Primária e pelo Ensino Primário. A Educação Pré-Primária era facultativa e destinava-se às crianças até sete anos de idade, sendo ministrada por Maternais ou Jardins-de-Infância. Já o Ensino Primário era obrigatório e destinava-se às crianças a partir dos sete anos. Este nível de ensino tinha duração mínima de quatro anos e poderia ter, no máximo, seis anos de duração, sendo que os dois últimos anos seriam destinados ao ensino de técnicas artísticas (com distinção conforme sexo e idade).

A Educação de Grau Médio era destinada à formação dos adolescentes. O então Ensino Médio era composto por dois ciclos: o ginásial e o colegial. Ele abrangia os cursos secundários, técnicos (industrial, agrícola e comercial) e de formação de professores para os ensinos pré-primário e primário. O ciclo ginásial tinha duração de quatro anos e o ciclo colegial tinha duração mínima de três anos. Para ingressar no ciclo ginásial os adolescentes prestavam exame de admissão¹⁶ para comprovar que tinham recebido uma educação primária satisfatória. Já para ingressar no ciclo colegial, bastava ter concluído o ciclo ginásial. Os cursos secundários, técnicos e de formação de professores tinham a mesma duração do ginásial e colegial. Pode se dizer que a diferença entre esses cursos estava nas disciplinas específicas de cada um deles.

O Grau Superior era composto por cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. O acesso aos cursos de graduação se dava pela conclusão do colegial (ou nível equivalente) e classificação em concursos de habilitação. O ingresso nos cursos de pós-graduação se dava mediante apresentação de diploma de graduação. Para acesso aos demais cursos de grau superior era necessário atender os requisitos exigidos em cada curso.

¹⁵ João Belchior Marques Goulart (1918-1976), popularmente conhecido como Jango, foi presidente do Brasil no período de 08/09/1961 a 31/03/1964, quando foi deposto pelo Movimento Militar. Maiores informações sobre esse presidente, bem como sobre seus antecessores e sucessores, podem ser encontradas em: http://www.planalto.gov.br/infger_07/presidentes/gale.htm#. Ressalto ainda que as demais notas referentes aos presidentes do Brasil tiveram o mesmo *site* como fonte de pesquisa e, portanto, a fim de evitar repetições, não citarei a fonte nas próximas notas.

¹⁶ Para prestar o exame de admissão era necessário que o educando tivesse 11 anos completos ou ainda que completasse essa idade no decorrer do ano letivo.

Quanto ao currículo do então chamado Ensino Médio, a Lei 4024/61 estabelece que cabe ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação relacionar as disciplinas obrigatórias e optativas de cada ciclo (ginasial e colegial), bem como definir a amplitude e o desenvolvimento dos programas de cada disciplina. Cada estabelecimento de ensino deveria oferecer as disciplinas obrigatórias e poderia escolher dentre as optativas relacionadas em seu respectivo Estado.

Em 11 de agosto de 1971 foi assinada a Lei 5692/71 pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici¹⁷. Esta Lei alterou algumas disposições do Grau Primário e do Grau Médio e o sistema de ensino nacional passou a ser dividido em: Ensino de 1º Grau¹⁸, Ensino de 2º Grau¹⁹ e Ensino Superior. Deste modo, pode se dizer que a Lei 5692/71 reformulou a organização e estrutura do ensino brasileiro.

Com a nova lei, a obrigatoriedade de ensino passou de quatro para oito anos, tempo correspondente ao Ensino de 1º Grau que uniu os antigos Ensino Primário e Ciclo Ginasial do Ensino Médio. Cabe salientar que, com isso, o exame de admissão foi abolido. Conforme a Lei 5692/71, o 1º grau destinava-se à formação de crianças e pré-adolescentes de sete a quatorze anos.

Já o Ensino de 2º Grau destinava-se à formação dos adolescentes e a duração do curso variava entre três e quatro anos, dependendo da habilitação escolhida. O acesso ao 2º Grau ocorria mediante comprovação de conclusão do Ensino de 1º Grau.

Quanto aos currículos de 1º Grau e 2º Grau, a Lei 5692/71 estabelecia o mesmo que a Lei 4024/61: a responsabilidade cabia ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação.

As leis 4024/61 e 5692/71, bem como as demais leis e os decretos-lei que regulamentavam a Educação Nacional, foram revogadas definitivamente em 20 de dezembro de 1996, quando foi assinada a nova LDB – Lei 9394/96 – pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso²⁰.

¹⁷ Emílio Garrastazu Médici (1905-1985) foi presidente do Brasil no período de 30/10/1969 a 15/03/1974.

¹⁸ O Ensino de 1º Grau era composto pelo Ensino Primário e pelo 1º Ciclo do Grau Médio – Ginasial.

¹⁹ O Ensino de 2º Grau correspondia ao 2º Ciclo do Grau Médio – Colegial.

²⁰ Fernando Henrique Cardoso (1931-) foi presidente do Brasil no período de 01/01/1995 a 01/01/2003, sendo o primeiro presidente reeleito do Brasil.

1.2 CURRÍCULOS DE MATEMÁTICA

Desde a década de 1950 o ensino de Matemática vem sendo discutido a nível internacional. E, com isso, os currículos de Matemática vêm sendo reformulados. Porém, “observa-se que as reformas curriculares do ensino de Matemática desenvolvem-se, quase sempre, no bojo de mudanças mais gerais pretendidas pelos sistemas educativos” (PIRES, 2000, p. 8). Tais mudanças ocorrem porque “o currículo é organizado como reflexo das prioridades nacionais e do interesse dos grupos que estão no poder” (D’AMBROSIO, 2005, p. 63).

Esse fato vem ao encontro da fala de Silva (2010, p. 147-148):

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

E, por ser um território político, o currículo contribui para que a escola desempenhe seu papel ideológico, pois, ainda segundo Silva (2010, p. 31-32),

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática.

Sobre essas questões, nesta pesquisa, há concordância com a afirmação de Cardoso (2009, p. 4-5):

O ponto de vista dominante não é fruto de uma única mente poderosa, nem de um pequeno grupo de pessoas que dominam a Educação por meio da força. Mesmo sendo escrito por uma equipe seleta, de poucas pessoas, tal material não é resultado apenas das crenças e das concepções dessas pessoas. Toda e qualquer concepção educacional ocupa um lugar e um tempo históricos determinados, cumpre uma função social determinada e se enquadra em contextos mais gerais. Assim, um material oficial e público, de certo modo, se enquadra nas condições históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais de uma nação; tenta se adequar às condições atuais e tenta suprir as necessidades, ambições e sonhos que o grupo dominante projeta para toda a nação.

Ou seja, o contexto político, histórico e social se traduz nos currículos de diferentes épocas, pois estes geralmente atendem à demanda da sociedade. Por isso, ao se estudar currículos é necessário também lembrar o contexto no qual eles foram elaborados. Assim, convém ressaltar que, no Brasil, a década de 1970 foi marcada pela ditadura militar. Parra (2008, p. 58) destaca que

No período entre 1964 e 1984, o Estado brasileiro foi governado por uma ditadura militar baseada numa aliança política da burguesia industrial com a tecnoburocracia militar e civil, comprometida com o capital internacional através do incentivo à implantação de empresas multinacionais no país. [...] Com o domínio da visão tecnicista a dimensão política foi reduzida de fundamento e o Estado militar brasileiro utilizou-se desse expediente para governar sem a participação popular.

E, de acordo com Evangelista (1988, p. 9),

Vale a pena lembrar que o binômio que caracterizou o modelo da sociedade brasileira, durante a ditadura militar, foi a concentração da renda e do poder, objetivando a modernização a qualquer custo da economia. Justificada essa prática coercitiva em nome do desenvolvimento e da democracia, o modelo econômico e político sustentou-se enquanto as relações de mercado, de mercadorias e de força de trabalho viabilizavam a acumulação do capital, ao mesmo tempo em que a luta política das classes, sufocada, permanecia silenciada.

Desse modo, pode-se dizer que, durante a ditadura militar, o Estado centralizou o poder e se utilizou do autoritarismo em diversas áreas, inclusive na educação. Ou seja, aparentemente, não havia espaço para debates.

No aspecto específico da educação, de acordo com Parra (2008, p. 59),

Durante esse período, a visão tecnicista impregnou o trabalho da escola, que adotou uma postura técnica e racional, voltada para a formação de mão-de-obra, sendo a educação considerada instrumento fundamental para o modelo de desenvolvimento do país. A escola pública de então era caracterizada por estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas. A sua inserção num sistema de ensino verticalizado, com relação à tomada de decisões, desresponsabilizava a escola e impedia o surgimento do debate político no âmbito escolar. A pedagogia tecnicista se estabelece como a pedagogia oficial, retirando a capacidade de reflexão do educador e do educando.

Vale lembrar que a pedagogia tecnicista tem sido caracterizada pelas autoras que utilizamos até o momento (EVANGELISTA, PARRA) como uma

educação conservadora e acrítica²¹, que, naquele momento, combinava com o momento político do país. Afinal, a finalidade básica da educação era a formação de mão-de-obra.

Além disso, é importante ressaltar que foi nesse contexto que a Lei 5692/71 foi sancionada. E essa lei se preocupava, principalmente, com a formação profissional dos estudantes.

Assim, a pedagogia tecnicista e a educação autoritária permaneceram por toda a década de 1970. No entanto, é conveniente recordar que,

Pelo final dos anos 70, a exigência da concentração e a manutenção da ordem política encontram sérias dificuldades em se manter. De um lado, o capital, com relação ao nível de crescimento e acumulação, de outro, o trabalho, na luta pela conquista de melhores condições de vida, obrigam as classes dominantes, diante da iminência de um conflito, a promoverem um reordenamento econômico e político. Essa rearticulação da hegemonia burguesa inscreve-se no horizonte da necessidade de manutenção do poder. [...] O reordenamento econômico-político tem suas raízes, portanto, na perda da eficiência da modernização e do crescimento industrial sob a égide da aliança com o grande capital. É no interior dessa perda de eficiência que as lutas populares recuperam sua atuação, aproveitando os espaços existentes e construindo novos (EVANGELISTA, 1988, p. 9).

Além disso, Parra (2008, p. 59) resalta que

Com o enfraquecimento da ditadura militar, instala-se um período de democratização política que desencadeia um amplo debate político – que inclui a questão educacional dentro do contexto da discussão que se estabelece sobre a necessidade de reforma do Estado.

Esse debate sobre a questão educacional (no final da década de 1970 e início da década de 1980) traz consequências para os currículos, pois, de acordo com Paim (2007, p. 108):

No Brasil, nos anos de 1980, pelo processo de abertura política e redemocratização da sociedade, todos os Estados da federação se imbuíram do propósito de elaborar suas propostas curriculares, buscando uma nova relação com os conteúdos e os saberes. Com a organização da sociedade civil, que buscava a educação como um direito do cidadão, pautando-se nos propósitos progressistas, reivindicava-se escola para todos, de boa qualidade e que atendesse, também, aos menos favorecidos.

²¹ É pertinente ressaltar que esta afirmação é contraditória em relação às conclusões que são apresentadas neste texto.

Provavelmente, tanto a elaboração das propostas curriculares, quanto às reivindicações da sociedade estão relacionadas ao seguinte fato:

muitos segmentos ligados à área educacional tinham uma participação partidária significativa. Essa participação possibilitou, no ano de 1982, a ocupação de postos de governo em Secretarias de Educação, estaduais ou municipais, por educadores comprometidos com as reivindicações presentes nos vários movimentos da categoria do magistério e da comunidade acadêmica (EVANGELISTA, 1988, p. 29).

Sendo assim, pode se dizer que depois de vinte anos de ditadura militar, as eleições de 1982 foram um marco na história brasileira. A partir daí o Brasil passou por diversas reformas e na área educacional essa fase foi marcada pela elaboração de novas propostas curriculares pelas secretarias municipais e estaduais de educação. No Estado do Paraná essas discussões culminaram com a elaboração e publicação do documento *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, que não será aprofundado nesta pesquisa²².

Até aqui tratei apenas das questões gerais sobre currículo. Pensando na área específica da Matemática, além das questões políticas, provavelmente, o Movimento da Matemática Moderna²³ também pode ter influenciado, de alguma maneira, nas questões curriculares da disciplina de Matemática. De acordo com Pires (2008, p. 14), “No período do Movimento Matemática Moderna, o grande empenho era o de aproximar o ensino escolar da ciência, de se ter uma Matemática útil para a técnica, útil para a ciência, útil para a economia moderna” e, depois,

No período que sucedeu o declínio da Matemática Moderna, em todo o mundo buscou-se construir currículos de Matemática mais ricos, contextualizados culturalmente e socialmente, com possibilidades de estabelecimento de relações intra e extra-matemática, com o rigor e a conceituação matemáticos apropriados, acessível aos estudantes, evidenciando o poder explicativo da Matemática, com estruturas mais criativas que a tradicional organização linear (PIRES, 2008, p. 15).

A partir dessas afirmações, parece-me que a ênfase do currículo mudou. Isto é, enquanto antes o currículo de matemática estava voltado apenas às questões técnicas, depois ele passou a preocupar-se também com o contexto social.

²² Apesar de não aprofundar o estudo sobre o Currículo Básico, maiores informações sobre ele podem ser encontradas nos *Textos Complementares* desta dissertação.

²³ Mais informações sobre o MMM podem ser encontradas nos *Textos Complementares* desta dissertação.

Sobre a seleção dos conteúdos das diversas disciplinas, Silva (2010, p. 15) afirma que

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

No entanto, Pires (2000, p. 8) alerta que

é possível perceber, com frequência, que são propostas reformas sem que haja, por parte da grande maioria dos docentes responsáveis pelo processo educativo, uma clara ideia das causas que as motivaram, dos fundamentos teóricos que as embasaram ou das críticas feitas ao currículo anteriormente trabalhado.

Isso acontece porque, como nos diz Silva (2010, p. 150), “currículo é relação de poder”. Apesar da democracia em que vivemos, infelizmente ainda falta diálogo entre Secretarias de Educação e professores. E, em alguns casos, embora exista diálogo, o poder (seja político, acadêmico, ou ambos) é que decide como serão os currículos. Além disso, parece-me que, no Brasil, ainda não há uma preocupação com a questão curricular na formação dos professores. Afirmo isso pela minha experiência enquanto acadêmica e professora de Matemática (de Educação Básica). Pires (2008, p. 40) também mostra preocupação quanto a isso: “De modo geral, os cursos de formação inicial de professores de Matemática parecem desconsiderar a necessidade de integrar os futuros professores na discussão sobre currículos”. Pires (2008) também ressalta que muitos egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática desconhecem o Movimento Matemática Moderna e as reformas que o sucederam. Por esses motivos, alguns professores de Matemática têm maior dificuldade em compreender as alterações das propostas curriculares, tanto em relação aos conteúdos matemáticos quanto em relação à fundamentação teórica.

Talvez essa seja uma das causas do suposto desinteresse dos educadores matemáticos em relação às questões curriculares. Segundo Pires (2008, p. 38), “o debate e a pesquisa sobre questões curriculares ainda não é uma tradição na comunidade de educadores matemáticos brasileiros”. Porém, ainda de acordo com Pires (2008, p. 39), “os investigadores na área de Educação Matemática deveriam aprofundar os conhecimentos relativos à organização e desenvolvimento curricular,

especialmente construindo referências teóricas sobre o assunto”. Concordo com a afirmação anterior, visto que ainda são escassos os estudos sobre este tema na Educação Matemática.

Na próxima seção trato especificamente dos documentos curriculares paranaenses da disciplina de Matemática elaborados na década de 1970.

1.3 DOCUMENTOS CURRICULARES PARANAENSES

A busca pelos documentos curriculares paranaenses mostrou-se mais complicada do que parecia no início desta pesquisa. Depois de algumas visitas ao Colégio Estadual do Paraná e ao Instituto de Educação do Paraná²⁴ finalmente encontrei um documento curricular publicado em 1976. Tratava-se do *Material de Apoio para Operacionalização das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau (Ciências – 5ª a 8ª série)*. Quando localizei este texto, descobri que os documentos curriculares paranaenses eram publicados em uma revista e que, em 1976, eles eram elaborados e publicados por áreas de estudo. Isso explica algumas das dificuldades de localização dos documentos: eu procurava livros e não revistas (logo, não procurava tais documentos nas seções das bibliotecas destinadas aos periódicos). Além disso, eu buscava as orientações curriculares da disciplina específica de Matemática e não da área de Ciências. Esses pequenos detalhes fizeram diferença no processo de pesquisa. Depois que localizei esse texto e descobri esses detalhes, encontrei outros documentos curriculares paranaenses na Biblioteca de Ciências Humanas e da Educação da UFPR (Campus Reitoria).

E, enquanto buscava as orientações curriculares e os dados sobre elas, achei outros materiais que, de alguma maneira, iam esclarecendo minhas dúvidas. Em um desses materiais encontrei as seguintes informações:

Até o advento da Reforma de Ensino, as tarefas de Planejamento de Currículo praticamente não existiam a nível de escola, nem no ensino primário, nem no ensino de 1º e 2º Ciclos do ensino secundário. Recorde-se que no ensino dito primário, havia um Programa Oficial a ser seguido. Cabia às Orientadoras Pedagógicas dividir a programação pelo

²⁴ Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto – Escola da Rede Pública do Estado do Paraná, localizado no Centro de Curitiba.

ano letivo. Quando não havia orientadora, esta tarefa cabia à Diretora ou professora. Muitas vezes, o programa já vinha dividido pelos Serviços de Supervisão das Inspetorias.

Quanto ao ensino de 1º e 2º Ciclos, não se detectou a existência de um Programa Oficial. A verdade é que, nos estabelecimentos existiam Planos de Curso que passavam de mão em mão, sem que se soubesse ou questionasse a procedência dos mesmos. Simplesmente os executava.

Com a implantação da Reforma do Ensino e a necessidade das escolas se reestruturarem, fez-se necessário um Plano de Implantação. Também os currículos tiveram que ser reformulados, pois a estrutura didática era um dos componentes do Plano (LÖCCO, 1987, p. 116)²⁵.

Ou seja, a partir da necessidade de reestruturação do ensino, imposta pela Lei nº 5692/71, surge também a necessidade de repensar os currículos. E, por isso, organiza-se, na então Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Estado do Paraná, uma equipe para estudar a legislação educacional e elaborar os documentos curriculares paranaenses. De acordo com a Indicação nº 002/78 da Câmara de Ensino de 1º Grau, do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Paraná,

Seguindo-se ao Planejamento Prévio para a Implantação da Lei n.º 5.692/71, foram elaborados pela SEEC vários documentos contendo diretrizes para elaboração de currículos, amplamente divulgados a partir do ano de 1972 (PARANÁ – CEE, 1978, p. 318),

O primeiro documento elaborado pela equipe²⁶ responsável pelas discussões curriculares foi publicado pela FUNDEPAR²⁷, em 1972, e intitula-se *Sugestão para Estrutura Curricular Adaptada para a 5ª Série em 1972*. Na apresentação deste texto, o então Secretário da Educação e Cultura, Roberto Linhares da Costa²⁸ afirma o seguinte:

O presente documento – primeiro de uma série que se espera longa – constitui o passo inicial deste processo [de reforma educacional]. Foi criado, no início de 1972, com vistas à assistência técnica que prestou o Grupo de Assessoria de Planejamento, aos Núcleos Locais de Orientação e Avaliação sob cuja coordenação se efetiva a instalação do novo regime nas chamadas

²⁵ Não encontrei o Plano de Implantação da Reforma de Ensino do Estado do Paraná, nem o seu Planejamento Prévio.

²⁶ De acordo com o documento, a Equipe era composta por: Gisela Blum, José Matteussi, Lineu Bley, Luiz Henrique Nigro, Maria Lucia Faria Moro, Mário Amaral Rodrigues, Nilcéa Maria Faria de Siqueira, Roaldo Roda, Roberto Antonio Busnardo, Romilda Teodora Cunico dos Santos e Sonia Maria Coimbra Kenski. Sendo que o professor Roberto Antonio Busnardo era o responsável pela parte referente à disciplina de Matemática.

²⁷ Fundação Educacional do Estado do Paraná.

²⁸ Segundo informações *extraoficiais*, Roberto Linhares da Costa foi Secretário da Educação e Cultura no período de dezembro de 1971 até abril de 1973.

Áreas de Implantação Piloto da Reforma (os oito centros regionais do Estado). Não se trata, portanto, de uma formulação definitiva; e talvez este caráter seja mesmo incompatível com o próprio princípio de contínua realimentação e revisão do sistema. Foi, melhor dizendo, a formulação possível naquele momento de agudas inquietações e generalizadas dúvidas quanto à operação da reforma de ensino.

Novos documentos estão sendo concluídos e, em boa medida, superarão o atual, de que são um desdobramento e enriquecimento. Entretanto, quando se indagava de que modo haveria a desejada integração entre as séries finais do antigo primário, com a primeira do ginásial, foi este documento que permitiu o desenvolvimento dos primeiros esforços. E aí deve residir seu mérito substantivo. (COSTA, 1972, grifos do original).

É evidente, tanto na fala do Secretário quanto no documento em si, a preocupação em atender as exigências da Lei nº 5692/71 e, parece-me que, uma das inquietações era a integração do antigo primário com o 1º ciclo do antigo ginásial que formavam o então Ensino de 1º Grau (de oito anos).

Após a apresentação do documento, têm-se as seguintes seções: O Currículo na Lei 5.692; Fundamentação Psicopedagógica; Metodologia face às necessidades de um Novo Currículo; Área de Comunicação e Expressão; Área de Integração Social; Área de Iniciação às Ciências; Inglês; Educação Física e Programas de Saúde; Artes Práticas. Cabe dizer que, nesta pesquisa, fixarei a atenção ao que diz respeito aos aspectos gerais do currículo e à disciplina de Matemática²⁹.

No documento em questão, os textos que tratam de temas gerais da educação preocupam-se, principalmente, em reforçar alguns pontos da Lei 5692/71 e do parecer 853/71³⁰ do então Conselho Federal de Educação (CFE). Alguns dos assuntos abordados são: organização curricular e trabalho em atividades e áreas de estudo³¹.

A seção do documento destinada à área *Iniciação às Ciências* é constituída por seis páginas, sendo que quatro delas são ocupadas pelas listas de conteúdos de Matemática e Ciências. Destaca-se, nesta seção, que a área Iniciação às Ciências

²⁹ O mesmo vale para os demais documentos curriculares que serão apresentados nesta dissertação.

³⁰ Segundo a Revista Documenta (nº 133) o Parecer do CFE tem data de 30 de novembro de 1971. No entanto, o documento *Sugestão para Estrutura Curricular Adaptada para a 5ª Série em 1972* afirma que o Parecer é do dia 12 de novembro de 1971. O material referente ao CFE citado nesta dissertação tem como fonte a Revista Documenta e as suas referências estão disponíveis nas referências documentais desta dissertação.

³¹ Segundo a Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, anexa ao Parecer nº 853/71 do CEF (BRASIL – CFE, 1971, p. 400), nas atividades a aprendizagem se dá, principalmente, mediante experiências vividas pelo estudante e nas áreas de estudo as experiências tendem a se equilibrar com os conhecimentos sistemáticos para a configuração da aprendizagem.

contribui para a formação integral do aluno em termos de capacidade, hábitos e atitudes. Além disso, ressalta-se que

Cabe ao professor, como agente didático-pedagógico, orientar os alunos e estimulá-los a exercitarem esta capacidade [de observação], no sentido de descobrirem e redescobrirem o mundo do qual fazem parte, dentro de uma linha científica (FUNDEPAR, 1972, p. 45).

Ainda de acordo com o documento *Sugestão para Estrutura Curricular Adaptada para a 5ª Série em 1972*, os objetivos gerais da área Iniciação às Ciências eram:

- a) desenvolver no aluno:
 - capacidade de observação
 - capacidade de raciocínio
 - capacidade de criatividade
 - capacidade de comparação
 - auto-confiança na sua atividade
 - espírito de cooperação
 - espírito de discriminação de valores
 - o método científico
 - capacidade de sintetizar
- b) orientar sua observação em correlação com o real. (FUNDEPAR, 1972, p. 45-46)

Quanto aos objetivos específicos da Matemática (na 5ª série) tem-se o seguinte:

- O aluno:
1. É capaz de representar graficamente os conjuntos e seus elementos.
 2. Sabe usar corretamente: conjuntos, elementos e relações de pertinência, de inclusão, de ordem.
 3. Usa corretamente o conceito de igualdade e desigualdade de conjuntos.
 4. Tem ideia correta de como surgiram os números naturais.
 5. É correto na leitura e escrita dos números naturais.
 6. Domina perfeitamente o vocabulário das operações com números naturais.
 7. Sabe o porquê dos números fracionários.
 8. É capaz de substituir letras por números.
 9. É capaz de desenvolver corretamente uma expressão.
 10. Decompõe adequadamente um número em seus fatores primos.
 11. É capaz de descobrir, a partir da raiz quadrada pela fatoração, o cálculo de outras raízes de ordem superior.
 12. É capaz de constituir e usar corretamente a tabela dos números quadrados e cubos.
 13. Sabe o porquê dos números negativos e diferencia-os dos números naturais.
 14. Sabe ler e usar a régua adequadamente.
 15. Demonstra entender o porquê da eliminação de parênteses na adição e subtração de números inteiros.

16. Usa corretamente os sinais nas operações no conjunto dos números inteiros.
17. Identifica os números irracionais.
18. Identifica todos os números no conjunto dos números reais.
19. É capaz de relacionar o quadrado e o cubo de um número com a área e o volume de um quadrado e cubo, respectivamente.
20. É capaz de, dados os elementos, construir ou compor um problema. (FUNDEPAR, 1972, p. 46).

Na sequência, o documento traz a lista de conteúdo programático para a 5ª série. Aqui, apresentarei apenas os tópicos gerais desses conteúdos, que são: 1. Noção intuitiva de conjunto; 2. Operações concretas entre conjuntos; 3. Número natural; 4. Propriedades das operações com conjunto concreto; 5. Operações com números naturais. Números artificiais; 6. Divisibilidade; 7. Números inteiros. Operações³².

Assim, verifica-se que não há indicação de conteúdos de geometria, nem de conteúdos que envolvem sistemas de medidas. No entanto, constata-se que o trabalho com números inteiros (inclusive operações) era indicado para a 5ª série.

Pouco depois, ainda em 1972, foi publicado o documento *Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau)*³³ na *Revista do Ensino* – revista da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Este documento está dividido em: Fundamentação didático-pedagógica do currículo de 5ª e 6ª séries; Comunicação e Expressão; Integração Social – Área de Estudos Sociais; Ciências.

No tópico referente à Fundamentação didático-pedagógica do currículo de 5ª e 6ª séries há uma discussão sobre alguns aspectos da relação professor-aluno:

O educando é livre porque é inteligente e capaz de decidir por si mesmo. Daí a necessidade de se proporcionar, através do currículo, oportunidades de aperfeiçoamento a aplicação da capacidade inteligente. Decidindo e recriando continuamente, devem conviver o professor e o aluno. Para que a

³² A lista completa dos conteúdos está disponível nos anexos digitais desta dissertação. O mesmo vale para as listas de conteúdos dos demais documentos curriculares tratados neste estudo.

³³ De acordo com o documento, o órgão responsável era o Grupo de Assessoria de Planejamento – GAP (composto por: Divonzir Arthur Gusso, Celina Aparecida Barbosa de Moura, Dayse Maria Fortes de Oliveira, Ernesto Knauer e Zélia Milléo Pavão). Este projeto foi coordenado pela professora Nilcéa Maria de Siqueira Pedra e teve a participação especial da professora Maria Lucia Faria Moro. Os trabalhos foram supervisionados pelos professores José Matteussi e João Gilberto Martins e os textos foram elaborados pelos seguintes profissionais: Archimedes Peres Maranhão, Elpídio Marcolino Cardoso, José Alberto Pedra, Maria Elisabeth Passos, Marisa Fernandes Nunes, Romilda Teodora Cunico dos Santos e Suely Maria Muniz Zeni (Fundamentação didático-pedagógica); Anne Marie Micko, Gisela Blum, Marilda Leal Roda, Maria Ignês Guimarães e Mário Amaral Rodrigues (Comunicação e Expressão); Arneide Bassani e Lineu Bley (Estudos Sociais); Celina Lima Morais de Campos e Luiz Henrique Fonseca Nigro (Ciências).

decisão e a originalidade de ambos não entre em choque, devem viver em paz. Isto significa conviver (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 7).

O documento também ressalta a importância do diálogo entre ambos, ressaltando que

Diálogo é o intercâmbio entre duas consciências livres. Cada um dos que dialogam está consciente de ser influenciado pelo outro e o aceita. Quem já estava convencido de estar certo e apenas se comunica tecnicamente sem aceitar uma influência e possível modificação em seu modo de pensar, não está dialogando mas, fazendo monólogo. Assim não haveria a confiança do intercâmbio, e o diálogo estaria fracassado. [...] No diálogo ambos falam e ambos escutam. Não há monólogo (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 8).

Ainda sobre esse assunto, afirma-se que “Professor e aluno dialogam para, em conjunto, progredirem e especialmente, para que o aluno desenvolva o pensamento reflexivo e aprenda” (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 8). Ou seja, é necessário que o diálogo entre professor e aluno seja constante.

Na sequência, o texto traz uma discussão sobre o currículo, propriamente dito, e afirma-se que

O currículo escolar é a consubstanciação de todo o planejamento escolar. Nele estão contidos todos os princípios, meios, recursos e fins a que se destina o processo educativo. O seu estudo crítico acabaria por mostrar a problemática e a dinâmica de tudo a que se propõe a escola. Sendo a ESCOLA, uma instituição que envolve uma equipe especializada, que organiza as situações de ensino aprendizagem, o currículo será um instrumento planejado para a ação educativa. O currículo, portanto, envolve diversos fatores desde a consideração do aluno como um ser em desenvolvimento e suas necessidades bio-psico-sociais, professores, estratégias de ação, administração, até um contexto sócio-cultural (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 8-9).

No tópico referente a Ciências encontra-se uma discussão a respeito do modo que a área é tratada nos currículos (diz-se que esta área tem estrutura basicamente teórica e desvinculada da prática). Entre outras coisas, destaca-se que

A abrangência teórica e a extensão dos programas evidencia que o professor se tem preocupado mais com a sequência lógica dos assuntos do que com uma abordagem ao nível do aluno, de acordo com a etapa do desenvolvimento mental em que se encontra. O professor raras vezes elabora um currículo em função do aluno, limitando a desenvolver programas pré-fixados, geralmente pelo autor do livro-texto adotado. Não elimina nem acrescenta assuntos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Está mais interessado em que o aluno aprenda “coisas” do que a estrutura da matéria, ou seja, como se relacionam essas “coisas” (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 52).

Na sequência, discute-se sobre algumas dificuldades diagnosticadas na área de Ciências em relação ao trabalho docente:

A falta da aplicação da metodologia científica inibe, em média ou grande escala, a capacidade de raciocínio do jovem, que se habituou a receber prontas as soluções dos problemas. O aluno passou a acreditar no professor como conhecedor de todos os fenômenos naturais.

A carência ou inadequação de técnicas de ensino não tem permitido que o educando se situe dentro da ciência, sabendo tomar parte no contexto natural. Desde que não se lhe estimule o hábito do raciocínio ordenado ele não terá condições de, por si só, emitir suas próprias hipóteses para uma posterior constatação e, até, comparação com fatos já conhecidos. Ao trabalhar com o aluno, o professor exige que ele acompanhe o raciocínio puramente abstrato mesmo quando ainda só tem condições de operar concretamente.

Esta situação é criada na maioria das vezes, por deficiência na formação de pessoal docente. A falta de estímulos para uma atualização leva o professor a se acomodar com métodos já ultrapassados (p. ex. aula puramente expositiva). Esquece-se ele de que a aprendizagem é uma mudança de comportamento, o que implica em ação do aprendiz (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 53).

Em seguida, afirma-se que era comum um professor assumir a mesma série por vários anos seguidos, o que por um lado lhe conferia experiência e por outro lado o desvinculava do *conteúdo global*³⁴.

De modo geral, pode se dizer que esse documento trata das discussões gerais provocadas pela Lei nº 5692/71 e pelo Parecer 853/71 do CFE. E, diferentemente do documento apresentado anteriormente, este não traz listas de conteúdos. No entanto, o documento trata rapidamente de questões da organização lógica dos conteúdos da área de Ciências e destaca que

A escolha dos temas que constituirão o conteúdo programático, deve partir, em princípio, dos objetivos propostos para as séries determinadas. Tendo-se em mente o que se pretende com o aluno, o conteúdo programático é o instrumento utilizado para atingir tais objetivos.

Mas não basta somente que ele exista para que cumpra sua finalidade. Se não for dosado, passando por cuidadosa seleção, poderá, até mesmo, forçar o não cumprimento do objetivo proposto. Desde que os objetivos nas diferentes séries do 1º grau devem, logicamente, se completar gradativamente, também os programas deverão ser elaborados de maneira que garantam continuidade, não só dos conhecimentos a serem adquiridos mas, principalmente, do raciocínio lógico e da sequência metodológica (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 55).

34

Termo utilizado no documento em questão.

Na continuidade do texto, ressalta-se que ao elaborar propostas curriculares para as 5ª e 6ª séries é necessário observar as propostas curriculares das 3ª e 4ª séries para que elas se complementem.

Além disso, também destaca-se a questão da abordagem metodológica na área de Ciências e, especificamente, no caso das aulas de Matemática:

No que se refere a Matemática, existe uma grande variedade de material didático, que permite ao aluno viver experiências em situações diversas e, a partir delas, chegar a sistematização dos conceitos matemáticos. Os mais divulgados atualmente e que podem ser construídos facilmente e sem grande despesa, são os que o professor Zoltan Dienes sugere em várias publicações (ver bibliografia).

Cabe ao professor (com a ajuda da direção da escola e dos próprios alunos) organizar este material, deixando-o à disposição do aluno não apenas durante o período de aula, mas também, fora dele; um laboratório de aprendizado de Matemática estará sendo organizado e o aluno será incentivado à observação e experimentação (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 57)³⁵.

A última seção deste documento trata da avaliação e sugere que os professores avaliem seus alunos mediante observação, testes e trabalhos (pesquisas, projetos, relatórios, entre outros). Ressalta-se que

É importante observar que estes métodos [de avaliação], e outros existentes ou que poderão ser criados pelo professor, não se excluem; ao contrário, se completam, cada um deles enfatizando comportamentos diferentes. Cabe ao professor saber usá-los adequadamente e em conjunto, evitando sempre a adoção de um só método, o que evidenciaria somente um aspecto do trabalho do aluno.

A avaliação desse trabalho, e também o do professor, deve ser encarado como um processo contínuo e progressivo e não como um estágio final. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 57-58).

Parece-me que o tema avaliação ganha espaço nas discussões educacionais deste período e há uma preocupação em divulgar esse debate aos professores.

A partir de 1973, os documentos curriculares elaborados pela Equipe de Currículo da SEEC passaram a ser publicados na revista *Currículo*³⁶ (inicialmente

³⁵ Zoltan Dienes (1916) é um matemático húngaro que teve influência no Movimento da Matemática Moderna. Maiores informações sobre ele podem ser encontradas no site www.zoltandienes.com. A obra de Zoltan Dienes indicada na bibliografia do documento em questão é *Aprendizado Moderno da Matemática* (1970).

³⁶ Apesar da denominação *revista*, a Revista Currículo não era um periódico propriamente dito, pois suas publicações não eram periódicas (isso pode ser confirmado pelas datas e anos das revistas, por exemplo: ano 1 – 1973, ano 2 – 1976).

como publicação do CEPE – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais). O objetivo dessa revista era divulgar textos que auxiliassem o trabalho dos professores nas escolas estaduais do Paraná.

E, para que esse objetivo fosse atingido, a SEEC distribuía a revista para as escolas estaduais, facilitando o acesso das informações pelos professores da rede estadual de ensino.

Assim, em 1973, a revista Currículo (Ano 1, nº 3) publicou o documento *Primeiras sugestões de diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau*³⁷. Na apresentação deste texto, lê-se o seguinte:

A Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná, através do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Equipe de Currículo, apresenta as primeiras sugestões de diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau, numa tentativa de definir as matérias com as quais trabalha a escola de 1º grau, colocar seus princípios e caracterizar a metodologia, atendendo à fundamentação teórica e legal, à estrutura básica das matérias e do desenvolvimento do aluno (PARANÁ – SEEC, 1973, p. 9).

Este documento está dividido em: Apresentação; Fundamentação (subdividida nas áreas de estudos); Objetivos das atividades de 1ª a 4ª séries; Objetivos das atividades de 5ª a 8ª séries (subdivididos nas áreas de estudos); Atividades obrigatórias (Educação Física e Educação Artística)³⁸.

No texto de fundamentação da área de Ciências, destaca-se que

Dar-se-á ênfase ao método científico no desenvolvimento do estudo de Ciências. A grande variedade de técnicas a serem empregadas darão ao estudo de Ciências meios seguros para a vivência do método científico, tanto para as Ciências Físicas e Biológicas, quanto para a Matemática, provocando, no entanto, até certo ponto, um tratamento específico para cada qual (PARANÁ – SEEC, 1973, p. 51).

³⁷ De acordo com o documento, a equipe de estudos responsável por ele era composta pelas seguintes pessoas: Heloisa Luck, Iaroslav Wons, Jovita Vitória Lazarotto Nascimento, Lillian Anna Wachowicz, Maria Aparecida Feiges, Maria Ignez Guimarães, Maria Irmina Carneiro Vieira, Maria Josefina Franco de Souza, Mary Terezinha Paz Brito, Vera Lúcia dos Santos, Waldemar Ens, Yolanda Brand, Grupo de Estudos do Departamento de Educação Física e Desportos (não consta o nome dos integrantes). Acredito que as professoras Maria Josefina Franco de Souza e Yolanda Brand eram as responsáveis pela parte referente à disciplina de Matemática, pois as duas professoras eram integrantes do NEDEM – Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática.

³⁸ Vale ressaltar aqui que me preocupo, nesta pesquisa, apenas com os assuntos que dizem respeito ao ensino de Matemática de 5ª a 8ª série.

Além disso, ressalta-se a importância da integração das disciplinas que compõem a área de Ciências (apesar de também mencionar a dificuldade existente devido a formação dos professores em uma ou em outra disciplina).

Quanto aos objetivos gerais da área de Ciências têm-se:

Ao final da 8ª série do 1º Grau, o estudo de Ciências oferecerá as condições necessárias para tornar o educando capaz de:

- 1) interpretar e analisar o mundo que o cerca, pela aquisição de conhecimentos e formação de conceitos sobre os fenômenos da natureza, suas inter-relações, as aplicações da Ciência na vida diária e os efeitos que a Ciência e a Tecnologia tem sobre a nossa cultura;
- 2) eliminar da sua mente as credices e superstições, procurando formar um comportamento científico, através do emprego de métodos e técnicas de investigação e pesquisa;
- 3) incorporar atitudes e hábitos que contribuam para a formação do cidadão feliz e útil à comunidade, capaz de influenciá-lo de forma inteligente;
- 4) fortalecer, através da experimentação, o espírito crítico e a auto-crítica, a capacidade de observação, a perseverança e a valorização do trabalho;
- 5) reconhecer as possibilidades do aproveitamento das riquezas naturais do País e valorizar os grandes vultos que contribuíram para o progresso da Ciência e o desenvolvimento tecnológico atual do Brasil (PARANÁ – SEEC, 1973, p. 53).

Em seguida, o documento trata dos objetivos gerais da Matemática destacando que

Relacionado aos objetivos 1, 2 e 4 dos objetivos gerais de Ciências, no final da 8ª série do 1º grau o programa de Matemática oferecerá, especificamente, as condições necessárias para tornar o educando capaz de:

- 1) raciocinar logicamente;
- 2) trabalhar com metodologia científica.

Para tanto deverá:

- adquirir informações e conhecimentos sobre terminologia, simbologia e conceitos para desenvolver: lógica, Teoria dos Conjuntos, Generalizações em Matemática e Geometria através de intuição e percepção, aplicando os métodos indutivo e dedutivo;
- desenvolver a capacidade de acordo com os níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação;
- formar hábitos de reflexão, estudo, ordem e clareza nos assuntos apresentados para adquirir rigor e precisão, raciocínio, perseverança e crítica;
- formar atitudes corretas de: disposição e satisfação, em responder; aceitação, preferência, cometimento e conceitualização de um valor;
- adquirir e desenvolver habilidades de utilizar, consultar, adaptar, pesquisar e redescobrir para construir, calcular e resolver problemas (PARANÁ – SEEC, 1973, p. 54-55).

Na sequência, inicia-se uma seção intitulada *Princípios Básicos da Matemática*. Esta seção ressalta que “O estudo da Matemática tem por função desenvolver o espírito de investigação, invenção e iniciativa, o pensamento lógico e

a noção de universalidade das leis matemáticas” (PARANÁ – SEEC, 1973, p. 55). Além disso, afirma-se que

A Matemática como valor formativo, disciplina a inteligência, porque sua estrutura mental corresponde a um tipo fundamental de raciocínio. Este tipo de raciocínio é de aplicação frequente nas ciências, na técnica, na vida profissional e ainda na vida diária.

Assim, o físico, o astrônomo, o biólogo e demais homens de ciência tratam de dar as suas disciplinas uma estrutura que esteja o mais próximo possível da Matemática; analogamente, o filósofo, o advogado, o sociólogo, o psicólogo, fazem esforços para que suas argumentações tenham uma segurança do tipo matemático, quer dizer, uma força de convicção incontestável. Salta a vista a conveniência de exercitar-se o raciocínio matemático, pois assim se prepara a mente para todo o outro raciocínio (PARANÁ – SEEC, 1973, p. 55-56).

Posteriormente, no tópico destinado aos objetivos de cada área de estudo, são apresentados os conteúdos matemáticos indicados para 5ª a 8ª série, acompanhados dos seus respectivos objetivos específicos. Apresentarei aqui apenas os tópicos gerais dos conteúdos indicados, que são os seguintes: 1. Lógica; 2. Teoria dos Conjuntos; 3. Generalização em Matemática (álgebra); 4. Geometria. Acredito que, em relação aos conteúdos matemáticos, é relevante ressaltar a indicação de conteúdos de lógica e de geometria para o ensino de 5ª a 8ª série. Vale lembrar que os conteúdos geométricos não constavam nas indicações do documento *Sugestão para Estrutura Curricular Adaptada para a 5ª Série em 1972*.

No entanto, parece que a partir de 1973 a geometria recebeu atenção especial, pois, em 1975, a revista Currículo (ano 2, nº 15) publicou o documento *Ciências e Matemática*, onde encontram-se, na parte específica de Matemática, alguns *Estudos sobre a Geometria Atual*³⁹. Estes estudos estão divididos em: Orientação metodológica no ensino atual; Introdução à Geometria; Estudos sobre retas; Movimentos Geométricos; Noção de distância.

Neste documento, é possível identificar a preocupação com o modo que a geometria era (é) ensinada:

A Geometria como todo o seu encanto e misticismo de Pitágoras, tem sido o terror dos estudantes que se veem na necessidade de estudá-la.

³⁹ Este número da Revista Currículo é um pouco diferente dos outros números que encontrei. A revista não traz os nomes das pessoas que integravam a Equipe de Currículo naquele ano – traz somente o nome da coordenadora: Maria Helena Silva de Oliveira e Carvalho. A revista contém um texto sobre Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde – de autoria de Victório Sabino Filho – e alguns textos sobre Estudos sobre a Geometria Atual – as professoras Maria Josefina Franco de Souza e Yolanda Brand são as autoras destes textos.

E isto por quê? A Geometria Euclideana, brilhante pelas demonstrações, não apresenta atrativo para os alunos que não percebem finalidade no seu estudo, nem relacionamento com sua vida e seu ambiente.

O ensino da Geometria apresentado de maneira objetiva, a partir do concreto, permite ao estudante a oportunidade de redescobrir relações entre as figuras geométricas e criar novos métodos de aprendizagem, tornando o seu estudo um prazer e não uma tortura (SOUZA e BRAND, 1975, p. 23).

Indica-se ainda que a geometria comece a ser trabalhada com os sólidos geométricos para depois se chegar às figuras planas.

Afirma-se também que

Como podem observar os professores, ensinar Geometria baseando todo o seu desenvolvimento na descoberta de relações e propriedades das figuras geométricas por meio de situações concretas, acarreta grande satisfação por parte dos alunos. E é isto que pretendemos: que a Geometria seja para os alunos uma fonte de ensinamento e prazer (SOUZA e BRAND, 1975, p. 24)

Na sequência, os textos desta revista tratam de alguns conceitos geométricos básicos (que justificam, inclusive, os títulos dos respectivos textos). Acredito que estes textos tinham a função de fornecer material de apoio aos professores de Matemática da época.

Depois, em 1976, a revista Currículo (Ano 2, nº 20) publicou o documento *Material de Apoio para Operacionalização das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau (Ciências – 5ª a 8ª série)*⁴⁰.

Este documento traz uma breve introdução e a programação curricular por série (5ª a 8ª série), além de uma sugestão de projeto a ser trabalhado com a 5ª série, cujo título é *Como é divertido trabalhar com conjuntos*.

De acordo com a introdução do documento, o objetivo do texto é “oferecer subsídios à elaboração dos Planos Curriculares dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino de 1º Grau” (PARANÁ – SEEC, 1976, p. 19). Além disso, destaca-se que “Seu contexto encerra diretrizes de apoio e não um conjunto de normas fixas de aplicação; envolve orientação a ser enriquecida e reformulada à medida em que for posta em prática” (PARANÁ – SEEC, 1976, p. 19). O documento ressalta ainda que

⁴⁰ De acordo com o documento, a Equipe de Currículo, na época, era composta pelas seguintes pessoas: Avany de Barros Coelho, Grenilza Maria Lis, Irene Bedin, Iza Ribeiro Borges, Nircélio Zobot, Teresa Orłowski Artioli e Terezinha Andrade Chemberg, sendo que o professor Nircélio Zobot era o coordenador da Equipe. Neste número, foram consultoras: Clélia Tavares Martins e Vilma Marcassa Barra. Acredito que a professora Clélia Tavares Martins era a responsável pela parte referente à disciplina de Matemática, pois ela era integrante do NEDEM.

os professores deveriam adaptar as sugestões à realidade de cada escola paranaense. Para isso, indica-se a necessidade de se realizar uma avaliação diagnóstica das turmas com as quais os professores iriam trabalhar a fim de, a partir disso, selecionar os conteúdos, bem como as estratégias a serem utilizadas em sala de aula. Também destaca-se que os professores podem acrescentar ao Plano Curricular aqueles conteúdos que eles julguem importantes e que por ventura não constem na lista proposta nesse documento.

Quanto à organização, o documento apresenta quadros contendo os *objetivos*, os *conteúdos* e as *estratégias* indicados para cada uma das séries – isso pode ser visto como uma inovação, pois nos documentos anteriores apresentava-se somente a lista de conteúdos e seus respectivos objetivos. Antes dessas listagens, são apresentados os *objetivos gerais* para 5ª e 6ª série e para 7ª e 8ª série, separadamente.

Para a disciplina de Matemática, os objetivos gerais para 5ª e 6ª série são:

- 1 – Estruturar experiências matemáticas transferindo-as do plano das operações concretas para o das operações abstratas.
- 2 – Concluir e generalizar soluções de problemas valendo-se do pensamento lógico e da aplicação das etapas do método científico.
- 3 – Transferir as estruturas adquiridas às outras áreas do conhecimento e às situações reais de vida.
- 4 – Obter de livros, revistas e pessoas, informações necessárias às soluções de seus problemas (PARANÁ – SEEC, 1976, p. 25).

E os objetivos gerais para 7ª e 8ª série são:

- 1 – Sistematizar os conhecimentos adquiridos nas séries anteriores por meio das generalizações permitidas pela álgebra.
- 2 – Usar, na resolução de problemas, passos do método científico e o raciocínio lógico.
- 3 – Descobrir os fenômenos geométricos, objetivamente, por meio de construções e deduções lógicas.
- 4 – Aplicar os conhecimentos adquiridos na melhoria de suas próprias condições físicas e mentais (PARANÁ – SEEC, 1976, p. 63).

Esses objetivos deixam clara a preocupação com a utilização do método científico. Segundo o documento, “É através desse Método que se forma uma atitude mental da qual o educando se valerá para compreender mais facilmente as relações entre fatos e fenômenos” (PARANÁ – SEEC, 1976, p. 20).

Na seção destinada à programação curricular da disciplina, além da lista de conteúdos e dos objetivos específicos dos conteúdos, o documento indica diversas

estratégias para o trabalho em sala de aula. Algumas das estratégias indicadas são: manipulação de material concreto, trabalhos em grupo, dramatização e pesquisa.

E, para que os objetivos gerais de cada série fossem atingidos, o documento indica os conteúdos para cada série. Não apresentarei aqui a lista completa dos conteúdos, mas agruparei os conteúdos em tópicos para que se tenha uma visão geral dos conteúdos indicados para esse nível de ensino. Para a 5ª série indica-se: conjuntos, números naturais, operações com números naturais, números negativos, frações e números decimais, geometria (linhas e sólidos). Para a 6ª série indica-se: números inteiros, razão, proporção, regra de três (simples e composta), porcentagem, juros simples, geometria (polígonos, círculo, circunferência e quadriláteros). Para a 7ª série indica-se: conteúdos iniciais de álgebra, equação de 1º grau, sistemas de equações do 1º grau com duas incógnitas, geometria (ponto, reta, plano, ângulos, polígonos inscritos, diagonais dos polígonos, congruência e semelhança de triângulos, Teorema de Tales). Para a 8ª série indica-se: números reais, radiciação, inequações, equações do 2º grau, função, geometria (relações métricas no triângulo retângulo, Teorema de Pitágoras, polígonos inscritos, áreas de figuras planas). Percebe-se que o conteúdo de conjuntos ficou restrito à 5ª série e que os conteúdos de geometria são indicados para todas as séries desse nível de ensino.

Além das questões já destacadas, o texto também trata brevemente da interdisciplinaridade⁴¹:

No momento, tendo em vista o fato de que não dispomos de professores com formação polivalente e os livros didáticos, essenciais ao nosso trabalho, não apresentarem os assuntos de maneira integrada, a listagem dos conteúdos foi feita ainda por campos de estudo, isto é, os conteúdos de Matemática separados dos conteúdos de Ciências Físicas e Biológicas. Sugerimos, portanto, que a integração se faça ocasionalmente, em se tratando de conteúdos e, sistematicamente em relação à metodologia empregada (PARANÁ – SEEC, 1976, p. 20).

É evidente a preocupação que o documento tem em atender as exigências da Lei 5692/71 em relação à integração de conteúdos, desenvolvimento do pensamento lógico e utilização do método científico.

⁴¹ No documento consta “harmonização de conhecimentos afins” e “integração dos conhecimentos afins”. Entendi isso como “interdisciplinaridade”.

Posteriormente, em 1977, a revista Currículo (ano 3, nº 31) publicou o documento *Diretrizes Curriculares de Matemática – 1ª a 6ª Série (Orientações para o Planejamento Curricular nas Escolas Rurais atingidas pelo Programa de Cooperação Estado – Município)*⁴². Este texto, como o próprio nome sugere, foi elaborado para escolas específicas: escolas rurais paranaenses que ficaram conhecidas como Escolas Consolidadas⁴³.

De acordo com a introdução deste documento,

Duas foram as preocupações fundamentais na elaboração desta proposta curricular de matemática, para as escolas da zona rural.

Uma delas foi a de selecionar os conteúdos de tal forma que se pudesse fornecer ao aluno o maior número possível de informações durante o tempo – muitas vezes curto – em que ele frequenta a escola.

A outra preocupação, também relacionada à seleção dos conteúdos, foi a de verificar quais seriam aqueles mais significativos e de maior aplicabilidade prática para os alunos dessas escolas (PARANÁ – SEEC, 1977, p. 2).

Neste texto, reitera-se que os objetivos da Área de Ciências são o desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico. E,

Em função dos objetivos propostos tornam-se necessárias algumas observações relativas à metodologia de trabalho:

1 – é importante que o aluno retire os conceitos matemáticos das atividades que realiza e da manipulação de materiais que permitem a concretização das situações exploradas. É importante que o trabalho conduza à transferência dos conceitos adquiridos para novas situações e, principalmente, para situações da vida do aluno.

2 – Quanto à preocupação com cálculos, é necessário lembrar que ela deve existir sem contudo absorver toda a preocupação do professor. O aluno deve desenvolver suas habilidades de cálculo, inclusive mental, mas sempre tendo conhecimento de como e onde vai aplicá-lo. Ensinar a calcular não deve ser o objetivo maior da matemática. Note-se a pouca produtividade do trabalho com números excessivamente grandes em numeração, menor múltiplo comum, maior divisor comum, contas, expressões aritméticas complicadas, etc...

3 – Atividades centradas em problemas permitem o desenvolvimento da capacidade de analisar e refletir e levam à busca de soluções, tornando o trabalho produtivo e eliminando o aprendizado estéril. Mais eficiência haverá se os problemas traduzirem situações realmente vivenciadas pelo aluno.

4 – O destaque maior deverá ser dado aos conteúdos que tenham maior possibilidade de aplicação pelo aluno na comunidade em que vive. É o caso, por exemplo, do estudo sobre sistema de medidas, regra de três,

⁴² De acordo com o documento, a Equipe de Currículo, na época, era composta pelas seguintes pessoas: Ezenir Gabardo, Grenilza Maria Lis Zobot, Lillian Cathy Gremski, Maria Lucia Faria Moro, Maria Luiza da Silva Osório, Nilcéa Maria de Siqueira Pedra, Nircélio Zobot e Odilon Carlos Nunes, sendo que o professor Nircélio Zobot era o coordenador da Equipe. Neste número, foram elaboradoras: Maria do Carmo Alves de Albuquerque e Tânia Maria Figueiredo Braga.

⁴³ Maiores informações sobre as Escolas Consolidadas podem ser encontradas em Ramos (1987).

porcentagem, operações com os naturais (PARANÁ – SEEC, 1977, p. 3-4, grifos do original).

Na sequência são indicados os conteúdos matemáticos e seus respectivos objetivos. Para a 5ª série indica-se: números naturais, números fracionários, medidas, áreas e volumes. Para a 6ª série indica-se: números inteiros, números racionais, razão, proporção, regra de três e equação do 1º grau. Percebe-se que o conteúdo de geometria ficou limitado, aparentemente, à 5ª série.

Depois das listas de conteúdos, esse documento traz uma seção intitulada *Material de apoio* contendo orientações de metodologia do trabalho docente e orientações específicas sobre os conteúdos matemáticos, além de sugestões de atividades.

Como não encontrei documentos curriculares posteriores a estes, acredito que os documentos *Material de Apoio para Operacionalização das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau (Ciências – 5ª a 8ª série)* e *Diretrizes Curriculares de Matemática – 1ª a 6ª Série (Orientações para o Planejamento Curricular nas Escolas Rurais atingidas pelo Programa de Cooperação Estado – Município)* permaneceram como subsídios para os planos curriculares das escolas paranaenses até 1990, quando a Secretaria de Estado da Educação (SEED) publicou o documento *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, que não será aprofundado nesta pesquisa.

Devido à escassez de informações nos documentos encontrados, decidiu-se entrevistar algumas personagens que contribuíram na elaboração dos documentos curriculares paranaenses a fim de complementar as informações e de compreender melhor o cenário daquela época.

No próximo capítulo explico a metodologia empregada na realização das entrevistas, apresento os colaboradores dessa pesquisa e as textualizações das entrevistas.

2 ENTREVISTAS

A história está cheia de pessoas que pareciam sem importância aos olhos dos seus contemporâneos, mas que, no entanto, graças a algum processo que produziu uma estrutura sobrevivente, tornaram-se importantes para nós.

Eu mesmo fui um jovem historiador da Guerra Fria, escrevendo enquanto muitos dos participantes dos eventos que descrevia ainda estavam vivos. Eles tinham, em sua maioria, orgulho daquilo que haviam feito e estavam ansiosos por saber como a história os julgaria. Acharam meu trabalho, como um todo, decepcionante: poucos entre eles pensaram que eu havia compreendido totalmente as crises por eles enfrentadas, ou que eu tinha prestado a devida atenção – e, deixe-me acrescentar, aplaudido o suficiente – nas soluções por eles concebidas. Vi-me com frequência explicando a um ou a outro desses governantes mais velhos que, embora respeitasse suas lembranças, precisava compará-las às de outros, e com o que os arquivos haviam mostrado. Eles, por sua vez, reconheceram a necessidade de tal procedimento, mas ainda encontravam meios, ao mesmo tempo queixosos e condescendentes, de fazer a seguinte pergunta: “Como você pode saber realmente como era? Afinal, eu estava lá, e acredito que você nessa época tinha cinco anos.”.

Paisagens da História (p. 137 e p. 154-155)
John Lewis Gaddis

Já que o passado passou, relatos só poderão ser confrontados com outros relatos, nunca com o passado.

A História Repensada (p. 32)
Keith Jenkins

A fim de complementar as informações sobre os documentos curriculares do Estado do Paraná optei por entrevistar algumas pessoas que trabalharam na elaboração dos referidos documentos.

Por isso, realizei duas entrevistas com cada um dos colaboradores desta pesquisa. Na primeira entrevista cada pessoa escolheu os assuntos sobre os quais falaria. Isso foi possível porque utilizei método semelhante a aquele utilizado por Vianna (2000): apresentei trinta fichas (contendo palavras-chave) aos entrevistados e eles escolheram os assuntos de sua preferência.

Os temas utilizados na primeira entrevista foram os seguintes:

- CURRÍCULO;
- CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL⁴⁴;
- CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO;
- EQUIPE DE CURRÍCULO – 1970⁴⁵;
- EQUIPE DE CURRÍCULO – 1980⁴⁶;
- LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL – 1970;
- LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL – 1980;
- ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS;
- ESCOLHA DOS CONTEÚDOS;
- DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES DAS DIVERSAS DISCIPLINAS;
- INFLUÊNCIAS DE OUTROS ESTADOS;
- RELAÇÃO SEED – ESCOLAS – PROFESSORES;
- RELAÇÃO MEC – SEED;
- MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA;
- MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA;
- DITADURA MILITAR;
- ABERTURA DEMOCRÁTICA;
- GOVERNO PAULO PIMENTEL (1966-1971);
- GOVERNO HAROLDO LEON PERES (1971);
- GOVERNO PEDRO VIRIATO PARIGOT DE SOUZA (1971-1973);
- GOVERNO JOÃO MANSUR (1973);
- GOVERNO EMILIO HOFFMANN GOMES (1973-1975);
- GOVERNO JAYME CANET JUNIOR (1975-1979);
- GOVERNO NEY AMINTAS DE BARROS BRAGA (1979-1982);
- GOVERNO JOSÉ NOVAES (1982-1983);
- GOVERNO JOSÉ RICHA (1983-1986);
- GOVERNO JOÃO ELISIO FERRAZ DE CAMPOS (1986-1987);
- GOVERNO ÁLVARO DIAS (1987-1991);
- GOVERNO ROBERTO REQUIÃO (1991-1994);
- TRANSIÇÃO DE GOVERNOS.

⁴⁴ Preferi usar, nas fichas, a nomenclatura atual para os níveis de escolarização.

⁴⁵ 1970 refere-se à década de 1970 e não apenas ao ano 1970. Os entrevistados estavam cientes deste detalhe. Cabe ressaltar que em outras fichas esse fato se repetirá e não haverá nota explicativa.

⁴⁶ 1980 refere-se à década de 1980. E, embora cientes de que a Equipe de Currículo havia sido extinta anteriormente, optou-se por utilizar esta expressão para referir-se ao grupo de pessoas que trabalharam na elaboração do Currículo Básico, na década de 1980. Os entrevistados estavam cientes destes detalhes.

Optei por utilizar fichas de todos os governos⁴⁷ que atuaram na época de interesse – do início – desta pesquisa, mesmo ciente que alguns governadores foram apenas governadores substitutos (por motivos diversos). Os períodos de governo foram incluídos porque acredito que a ordem cronológica dos governos poderia auxiliar os colaboradores desta pesquisa a lembrar a sequência dos fatos históricos por eles presenciados. A ficha correspondente ao governo imediatamente posterior à publicação do Currículo Básico foi utilizada porque poderia trazer recordações pertinentes aos entrevistados.

Cabe explicar também que esses assuntos foram escolhidos ainda no mês de novembro de 2010 e, por isso, alguns desses assuntos tornaram-se dispensáveis na sequência da pesquisa. No entanto, mesmo ciente disso, preferi utilizar todas as fichas até mesmo nas entrevistas realizadas em 2011⁴⁸, pois acredito que as condições de entrevistas deviam ser as mesmas para todos os colaboradores.

Depois do meu exame de qualificação comecei a pensar sobre as perguntas que deveriam ser utilizadas para direcionar a segunda entrevista com cada colaborador. Além dos temas que seriam abordados, era necessário definir o número de questões e as perguntas que seriam fundamentais para o esclarecimento e/ou aprofundamento das declarações dadas no momento da primeira entrevista. Por isso, antes de elaborar as questões, ouvi novamente todas as gravações e reli as transcrições das entrevistas e os documentos curriculares paranaenses elaborados e publicados na década de 1970. A partir daí, elaborei as seguintes questões:

- 1 - Quando o (a) senhor (a) começou a trabalhar na Secretaria de Educação, que orientações recebeu a respeito das diretrizes curriculares que deveriam ser elaboradas?;
- 2 - Como era o dia a dia de trabalho da equipe que elaborava as orientações curriculares estaduais?;
- 3 - Como eram selecionados os profissionais que trabalharam na elaboração dos documentos curriculares?;

⁴⁷ A lista dos governos estaduais (e seus respectivos períodos) foi extraída do *site* <http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=95>, onde é possível encontrar maiores informações sobre os governadores paranaenses citados nesta pesquisa.

⁴⁸ Ou seja, quando já estavam definidas as alterações em relação a período e objeto de pesquisa, já mencionados na introdução desta dissertação.

4 - Segundo os documentos que encontrei, as seguintes pessoas trabalharam na elaboração dos materiais referentes à disciplina de Matemática: Maria Josefina Franco de Souza, Yolanda Brand, Clélia Tavares Martins, Maria do Carmo Alves de Albuquerque e Tânia Maria Figueiredo Braga. O (A) senhor (a) lembra se alguma outra pessoa trabalhou com os materiais de Matemática na Secretaria de Educação, na década de 1970?;

5 - O (A) senhor (a) pode falar um pouco sobre a formação e o trabalho das seguintes pessoas: Maria Josefina Franco de Souza, Yolanda Brand, Clélia Tavares Martins, Maria do Carmo Alves de Albuquerque e Tânia Maria Figueiredo Braga?

6 - Sabe-se que nas décadas de 1970 e 1980 várias ideias consideradas inovadoras estavam sendo divulgadas na área educacional. Como isso era tratado na Secretaria de Educação?;

7 - Sabe-se que, nas décadas de 1960 e 1970, houve grande discussão sobre o ensino de Matemática - inclusive, no Paraná foi criado o NEDEM, Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática. A partir dessas discussões, alguns livros didáticos foram elaborados. O (A) senhor (a) acredita que essas discussões e esses materiais didáticos tiveram influência, de alguma forma, na elaboração das diretrizes curriculares paranaenses?;

8 - Sabe-se que as orientações curriculares estaduais eram divulgadas aos professores através da Revista Currículo. O (A) senhor (a) pode falar um pouco sobre esta Revista?;

9 - Além da Revista Currículo, as escolas e os professores recebiam alguma outra orientação ou acompanhamento quanto às diretrizes curriculares estaduais?;

10 - Como era o diálogo entre o Ministério da Educação, o Conselho Federal de Educação e o Conselho Estadual de Educação com a Secretaria de Educação na época em que o(a) senhor(a) trabalhou na Secretaria de Educação?;

11 - No início da minha pesquisa, perguntei a muitas pessoas sobre os documentos curriculares anteriores ao Currículo Básico e essas pessoas não sabiam me dizer se existia algum documento anterior ao Currículo Básico. Qual sua opinião sobre o aparente "esquecimento" das pessoas em relação a esses documentos?;

12 - O (A) senhor (a) lembra de alguma história sobre os documentos curriculares paranaenses que ainda não foi comentada nas entrevistas e que julga importante ser registrada na minha pesquisa?.

Da mesma forma que aconteceu com as fichas utilizadas na primeira entrevista, algumas dessas perguntas também se revelaram dispensáveis na segunda entrevista. No entanto, mantive todas as questões em todas as entrevistas a fim de assegurar as mesmas condições para todos os colaboradores.

Acredito ser relevante explicar também como aconteceu a seleção das pessoas que se tornaram colaboradores desta pesquisa. Os primeiros nomes surgiram a partir dos próprios documentos curriculares paranaenses; Outros nomes foram indicados pelos professores Carlos Roberto Vianna⁴⁹ e Taís Moura Tavares⁵⁰; E, a partir da realização da primeira entrevista, os colaboradores indicaram outros nomes e uma rede foi se formando.

Depois de contatos prévios⁵¹, explicando os objetivos desta pesquisa, e do aceite dos professores, as entrevistas foram realizadas conforme a disponibilidade dos colaboradores. Depois disso, utilizando a metodologia da História Oral, transcrevi e textualizei as entrevistas, transformando-as em um texto único contendo as informações das duas entrevistas de cada colaborador. Em seguida, disponibilizei esses textos aos colaboradores para que eles fizessem as respectivas revisões⁵² e concedessem a carta de cessão de direitos para que os textos pudessem ser apresentados nesta dissertação.

As pessoas que concordaram em conceder entrevistas – sob as condições explicitadas no parágrafo anterior – e, assim, tornaram-se colaboradores desta pesquisa são: Maria Lucia Faria Moro⁵³; Nilcéa Maria de Siqueira Pedra⁵⁴; Nircélio Zabot⁵⁵ e Odilon Carlos Nunes⁵⁶. Os quatro professores são pedagogos formados

⁴⁹ Professor do Departamento de Matemática (DMAT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

⁵⁰ Professora do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

⁵¹ Estes contatos prévios aconteceram de diferentes maneiras com cada um dos prováveis colaboradores. Alguns desses contatos aconteceram através de *e-mail* e outros por telefone. Além disso, alguns dos contatos prévios foram realizados, primeiramente, pelo meu orientador e, até mesmo, pelos próprios colaboradores desta pesquisa (nesses casos, posteriormente, eu dei prosseguimento às conversas a fim de explicar os objetivos e metodologia das entrevistas).

⁵² Nesta revisão, os colaboradores poderiam acrescentar ou retirar informações dadas nos momentos das entrevistas. No momento em que solicitei a revisão das textualizações, entreguei a cada colaborador um CD contendo os seguintes materiais: arquivos de áudio das gravações das suas entrevistas, arquivos contendo a primeira textualização de cada entrevista e o texto resultante destas textualizações (ou seja, a textualização que eu pretendia apresentar nesta dissertação).

⁵³ Professora colaboradora sênior do PPGE da UFPR.

⁵⁴ Professora aposentada da UFPR.

⁵⁵ Atualmente é coordenador do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único – PR.

⁵⁶ Professor do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE) da UFPR.

pela Universidade Federal do Paraná e trabalharam na elaboração dos documentos curriculares paranaenses, em alguns momentos da década de 1970.

É pertinente registrar que, além das entrevistas aqui apresentadas, realizei entrevistas com as professoras Maria Aparecida de Souza Bremer⁵⁷ e Regina Maria Michelotto⁵⁸. Entretanto, em virtude das delimitações do tema, as entrevistas⁵⁹ dessas professoras não foram utilizadas nesta pesquisa, pois elas contribuíram com questões que deixaram de ser abordadas neste estudo (Ensino de 2º Grau e Currículo Básico, respectivamente).

Convém mencionar ainda que a professora Regina Luzia Corio de Buriasco⁶⁰ havia concordado em participar desta pesquisa. No entanto, a professora Regina nos disse – a mim e a meu orientador – que somente tinha condições de falar sobre o Currículo Básico. Por isso ela não foi entrevistada.

O professor Mário Cândido de Athayde Júnior⁶¹ também estava disposto a participar desta pesquisa. Contudo, o professor Mário teria contribuições apenas a respeito do Programa de Reestruturação do Ensino de Segundo Grau. Por isso ele não foi entrevistado.

Conversei ainda com algumas professoras que preferiram não participar desta pesquisa por motivos diversos. São elas: Henrieta Dyminsky Arruda⁶², Jussara Maria Tavares Puglielli Santos⁶³, Lillian Cathy Gremski⁶⁴ e Tânia Maria Figueiredo Braga⁶⁵.

Convém ressaltar ainda que, infelizmente, não foi possível realizar entrevistas com os profissionais que trabalharam, especificamente, na elaboração dos documentos curriculares da disciplina de Matemática na década de 1970. Isso se deve aos seguintes fatos: algumas dessas pessoas já faleceram, outras não foram localizadas e algumas preferiram não participar desta pesquisa. Desse modo,

⁵⁷ Professora da Rede Estadual do Paraná.

⁵⁸ Professora do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE) da UFPR.

⁵⁹ Realizei apenas a primeira entrevista com essas professoras.

⁶⁰ Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

⁶¹ Professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Cascavel (PR).

⁶² A professora Henrieta é pedagoga e trabalhou na elaboração dos documentos curriculares das séries iniciais. Ela preferiu não conceder entrevistas, pois acredita que não teria contribuições para esta pesquisa.

⁶³ Professora do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE) da UFPR. A professora Jussara não participou da pesquisa por motivos pessoais.

⁶⁴ A professora Lillian preferiu não conceder entrevistas, pois acredita que não teria contribuições significativas para esta pesquisa.

⁶⁵ Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) da UFPR. A professora Tânia não participou da pesquisa por motivos pessoais.

nas entrevistas, temos apenas os aspectos gerais dos documentos curriculares paranaenses. No entanto, acredito que esses aspectos gerais auxiliam na compreensão do processo de elaboração dos documentos como um todo e, por isso, são indispensáveis para esta pesquisa.

2.1 MARIA LUCIA FARIA MORO

Professora entrevistada: Maria Lucia Faria Moro⁶⁶.

Datas das entrevistas: 01/12/2010 e 22/06/2011⁶⁷.

Local: Edifício Dom Pedro I – Reitoria da UFPR – Curitiba, PR.

Eu cursei Pedagogia na Universidade Federal do Paraná no período de 1963 a 1966. Nesse curso de Pedagogia eu nunca ouvi falar em teoria do currículo... Embora elas já existissem, eu só estudei teorias do currículo depois da minha graduação. Inclusive, nessa época, nas escolas não se falava em currículo, se falava em programas! No Estado do Paraná, a Secretaria de Educação fornecia os programas para as escolas seguirem: Português, Matemática, História, Geografia... Quem é que fazia esses programas? Era o pessoal do CEPE – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação. E no CEPE tinha gente que pensava bem as coisas, que cuidava bem das coisas... Lembro de duas senhoras respeitáveis: a Edith⁶⁸ e a Ruth Compiani. Isso eu lembro do meu tempo de estudante... Nessa época, o Conselho Estadual de Educação ainda não existia. Então, digamos assim, as pessoas do CEPE pensavam, produziam e divulgavam esses materiais sobre formas de ensinar ou qualquer coisa assim. Isso, nós estamos falando dos anos 1960, 1950, não sei te dizer desde quando... No tempo que o

⁶⁶ A professora Maria Lucia nasceu em 5 de setembro de 1944 na cidade de Ponta Grossa (PR). É licenciada em Pedagogia pela UFPR, especialista em Psicologia Geral e Comparada pela Université de Nancy I (França), mestre e doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi professora da Rede Estadual de Ensino, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e da Universidade Federal do Paraná (onde, atualmente, é professora colaboradora sênior do PPGE). O primeiro contato com a professora Maria Lucia foi realizado pelo professor Carlos Roberto Vianna, através de *e-mail*, e, posteriormente, dei prosseguimento às conversas (pessoalmente e por *e-mail*) com a professora Maria Lucia, que, prontamente, concordou em colaborar com esta pesquisa. As entrevistas foram realizadas em uma sala do 1º andar do Edifício Dom Pedro I da UFPR.

⁶⁷ O professor Carlos Roberto Vianna esteve presente na segunda entrevista (22/06/2011).

⁶⁸ Alguns nomes próprios estão incompletos nesta textualização e não apresentam notas de rodapé por não termos localizado os sobrenomes das pessoas citadas.

professor Erasmo Pilotto⁶⁹ era Secretário de Educação do Paraná tinha publicações sobre alfabetização, tinha publicações sobre isso e aquilo... Ele mandava fazer! Então a história não se inventou na década de 1970...

Veja, eu trabalhei como professora primária de 1964 até 1968. E, em certo período, fui nomeada para trabalhar na Escola Paroquial São Francisco de Paula. Essa escola era destinada às crianças que não tinham meios e ela funcionava nas dependências do Colégio Sion⁷⁰ e tinha a orientação Montessori-Lubienska⁷¹. E, como já falei, naquela época a Secretaria de Educação tinha programas... Então, a escola seguia os programas da Secretaria de Educação, mas isso era feito de acordo com o tratamento Montessori-Lubienska, que era diferente! Por exemplo, na disciplina de História... História, desde a 1ª série, sempre se começava com história do Brasil. Nessa escola, não era assim! Lá, nós trabalhávamos História começando com a evolução e, veja, era um colégio católico... Nós começávamos, com as crianças de pré-escola e 1ª série, trabalhando sobre os homens pré-históricos – como eles eram, como eles viviam. Depois disso, trabalhavam-se as grandes civilizações. Lembro que eu ensinava sobre o Egito para as crianças da 1ª série: mostrava figuras para eles verem como os egípcios eram, falava o que eles faziam... Então, nesse ponto, não seguíamos as diretrizes da Secretaria de Educação.

Bom, depois disso, trabalhei como professora do Ensino Médio. Eu ensinava Fundamentos da Educação na Escola Normal – trabalhava com formação de professores – e já trabalhava também no ensino superior, no curso de Psicologia na Universidade Católica⁷².

Aí, em 1971, depois que a Lei 5692/71 foi assinada, me colocaram à disposição da Secretaria de Educação e eu fui trabalhar no Grupo Tarefa de Implantação de Planejamento da Reforma de Ensino, que tinha a sigla GAP – Grupo de Assessoria de Planejamento. Esse grupo trabalhava na FUNDEPAR⁷³, porque o GAP funcionava com os técnicos da FUNDEPAR, que eram as pessoas que entendiam de planejamento, o Divonzir Gusso⁷⁴, por exemplo. E eles receberam

⁶⁹ Erasmo Pilotto (1910-1992) foi Secretário de Educação entre 1949 e 1951.

⁷⁰ Colégio Nossa Senhora de Sion, localizado em Curitiba.

⁷¹ Método inspirado na educadora Maria Montessori (1870-1952) e complementado pelas orientações de Helena Lubienska de Lenval (1895-1972).

⁷² Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR.

⁷³ Fundação Educacional do Estado do Paraná.

⁷⁴ Divonzir Arthur Gusso.

carta branca do Secretário de Educação, o Doutor Roberto Linhares da Costa⁷⁵, para compor um grupo tarefa de professores e técnicos de cada área, para que esse grupo formulasse as diretrizes para fazer a transição do sistema anterior à Lei 5692/71 para o sistema posterior. E, formado o grupo, nós tivemos o seguinte encargo: elaborar diretrizes curriculares e as suas bases, os seus fundamentos, para a implantação da Reforma de Ensino da Lei 5692/71. A equipe tinha toda a liberdade na elaboração dos materiais desde que a proposta fosse coerente. Mas, não recebemos orientação específica de como fazer isso. A tarefa dada foi: “Vocês vão elaborar documentos!”. E posso dizer que não tivemos problemas em fazer isso.

A nossa primeira grande tarefa era juntar primário com ginásio. Então a primeira equipe, a equipe de base que começou a trabalhar em 1971 e trabalhou também em 1972, formulou a documentação para resolver esse problema de juntar primário com ginásio para fazer o 1º grau de oito anos. Como organizar isso? Como fazer? Inclusive, havia preocupação do ponto de vista físico – que era o que o pessoal da FUNDEPAR cuidava – precisava pensar que alunos os ginásios iam receber, alunos de que escolas primárias eles, os ginásios, iam receber. Então, naquele momento, o trabalho do grupo tarefa era formular as diretrizes curriculares para fazer essa adaptação – que foi o primeiro documento que elaboramos e publicamos. Nessa fase também foram realizados treinamentos de professores: foi posto muito dinheiro do Estado para orientar os professores, para explicar o que era a Reforma de Ensino – que juntava tudo e mudava tudo. Eu comecei a estudar teorias de currículo nessa fase, por conta dessa tarefa!

Ah... Lembrei uma coisa importante: em novembro de 1971, a Secretaria de Educação mandou um grupo de professores para Porto Alegre, porque o Rio Grande do Sul já estava muito avançado na implantação da Reforma de Ensino – como sempre o Rio Grande do Sul já estava lá na frente. E, além disso, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul trabalhava muito ligada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à Faculdade de Educação. E, o pessoal do Paraná queria que se estabelecesse essa ligação da Universidade Federal com a Secretaria de Educação aqui também.

Por isso, a Secretaria de Educação do Paraná convocou alguns professores e pagou a estadia desses professores lá em Porto Alegre – estadia simples, ficamos

⁷⁵ Roberto Linhares da Costa foi Secretário de Educação entre 1971 e 1973.

hospedados num colégio de freiras, num pensionato de freiras, e as refeições eram no *bandedjão* da Universidade Federal. A vida era bem difícil, a gente trabalhava no ritmo dos gaúchos, porque lá na Faculdade de Educação era tempo integral e aquelas senhoras – Juraci e Dalila – cumpriram à risca o programa que a Secretaria daqui encomendou para nós. Não tinha descanso: era de segunda a sexta, pelo menos... Deixa ver se eu lembro quem foi para Porto Alegre: eu, o Nigro⁷⁶, a Nilcéa⁷⁷, o Elpídio⁷⁸, o Mário⁷⁹, a Sonia⁸⁰ e o Waldemiro⁸¹. Bom, nós ficamos um mês em Porto Alegre vendo como as coisas aconteceram e aconteciam lá.

E a grande questão que o Rio Grande do Sul estava adiantado, que já estava fazendo desde 1970, era o programa do PREMEN⁸², das escolas do PREMEN. O Rio Grande do Sul já estava implantando, já tinha escolas do PREMEN, que eram aquelas escolas de 1º Grau em tempo integral, com ensino profissionalizante na 7ª e na 8ª séries que vinha com grana do acordo MEC-USAID⁸³. E o Paraná estava em vias de implantar ou não implantar aquilo... E, entre nós, houve os que achavam que era uma boa implantar, entrar em cheio no programa PREMEN, e outros que achavam melhor não entrar... Eu fui uma que dizia: “Não! Vamos devagar com isso, vamos fazer uma experiência com um colégio PREMEN, porque o custo disso é alto, vamos ver quanto que vai custar, para que depois o Estado decida se quer muitas escolas PREMEN”. Nessa época, o Rio Grande do Sul já tinha uma meia dúzia de escolas PREMEN e a criançada já estava na escola PREMEN, em Cachoeira do Sul, Porto Alegre, não sei mais aonde... Então essa era uma questão: implanta-se a Reforma de Ensino, mas entra-se nesse programa das escolas PREMEN para ajudar impulsionar a reforma ou não?

Bom, nesse mês que ficamos em Porto Alegre, nós fizemos visitas às escolas PREMEN, vimos o programa de reciclagem que a Faculdade de Educação estava fazendo para os professores do Estado e para essas escolas especificamente. Havia treinamento especial, uma reciclagem especial, para os

⁷⁶ Luiz Henrique Fonseca Nigro, professor de Ciências da Rede Estadual do Paraná.

⁷⁷ Nilcéa Maria de Siqueira Pedra, pedagoga, professora da UFPR.

⁷⁸ Elpídio Marcolino Cardoso, professor de Filosofia da Educação da UFPR.

⁷⁹ Não conseguimos encontrar o sobrenome deste professor, ele era professor de Matemática da Rede Estadual do Paraná.

⁸⁰ Sonia Maria Coimbra Kenski, pedagoga, posteriormente foi professora da UFPR.

⁸¹ Waldemiro Gremski, professor de Ciências da Rede Estadual do Paraná e, posteriormente, foi professor da UFPR.

⁸² Programa de Expansão e Melhoria do Ensino.

⁸³ Acordo entre o Ministério da Educação e o United States Agency for International Development que tinha como objetivo promover a Reforma de Ensino no Brasil.

professores dessas escolas. Inclusive lá, nessa época, a Faculdade de Educação já usava o esquema das licenciaturas curtas para licenciar professores, mais professores...

E a equipe do primeiro grupo tarefa veio disso, desse trabalho no Rio Grande do Sul. Depois dessa nossa tarefa, viram quem continuaria na equipe: quem fica, quem quer ficar, quem não quer ficar, complementa-se a equipe, é preciso colocar mais gente... Mas, o núcleo central da equipe estava ali. E como essas pessoas foram escolhidas? Os professores especialistas escolhidos, geralmente, eram os professores que se destacavam na sua área, tanto no corpo docente do Estado do Paraná, como no corpo docente da Universidade Federal do Paraná. Então, havia pessoas que só trabalhavam na rede estadual e pessoas que trabalhavam também na Universidade Federal do Paraná. Mas, dava-se preferência para aqueles professores que trabalhavam no Estado e na Universidade. Por exemplo, o Waldemiro, na época, era professor no Loureiro Fernandes⁸⁴ e estava começando a trabalhar na Universidade Federal. E ele, no primeiro lance, cuidava de Ciências junto com o Nigro – que também trabalhava no Loureiro Fernandes e se destacava lá. Mas, o Waldemiro ficou pouco tempo na equipe, porque começou a ter muita atribuição na Universidade... No Loureiro Fernandes também se destacava a Gisela Blum que era de ensino de inglês, uma excelente professora de inglês. Bom... Eu te digo como é que eu tive que escolher, por circunstâncias, para a equipe, a pessoa especialista em francês, para nos dar algumas horas e auxiliar a Gisela na história de língua estrangeira. Foi assim: “Maria Lucia, você vai providenciar uma professora de francês”... Por que isso? Porque eu tinha estudado na França, tinha estudado na Aliança Francesa... E quem é a professora de francês? Daí o que eu fiz? Eu pensava: Meu Cristo amado, como é que eu vou escolher? Eu simplesmente fui até a Aliança Francesa e falei com minha professora lá, a dona Helena⁸⁵, que era presidente da Aliança Francesa, que era quem dirigia a Aliança Francesa na época. Daí eu cheguei e disse: “Dona Helena, assim e assim, quem que seria a pessoa?”. Ela parou para pensar e disse: “Eu sei quem... A Anne Marie Micko... Anne Marie dá conta disso”. Foi assim que a Anne Marie foi escolhida... E a Anne Marie ficou conosco porque ela se acertou com a Gisela que já estava na equipe. Tinha isso

⁸⁴ Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes, localizado em Curitiba.

⁸⁵ Héliane Garfunkel.

também: de repente vem e não se acerta com quem já está na equipe, daí tem que sair... E assim foi com outros também.

Você quer saber como era o nosso trabalho... No começo, lá na FUNDEPAR, a gente tinha reuniões sistemáticas. Eram horas obrigatórias de presença para reuniões sistemáticas de trabalho e em bloquinhos – por área – num espaço que a gente tinha... Em função da Reforma de Ensino, tinham as áreas de estudos: Comunicação e Expressão, Iniciação às Ciências e Estudos Sociais... Nessa época, em 1972, as coordenadoras do grupo tarefa éramos eu e a Nilcéa. Nós dividíamos as tarefas de coordenação e, depois de certo ponto, eu fiquei mais na parte de reciclagem, cuidei do projeto de reciclagem dos professores, e a Nilcéa cuidou mais da parte de compatibilização e redação final daquele primeiro documento que foi publicado pela FUNDEPAR⁸⁶.

Falando na reciclagem dos professores, lembrei que, em julho de 1972, nós tivemos um curso grande, uns quinze dias, aqui na Universidade Federal do Paraná. Esse foi o primeiro curso para formar multiplicadores! Nós trabalhamos com o pessoal que veio do interior... Vou explicar o motivo desse curso: A nossa ideia era que cada região do Estado tivesse, sob a orientação de cada faculdade ou universidade estadual, a sua equipe regional de especialistas para nortear as coisas nas escolas... Nessa época já haviam sido criados nove polos: Londrina, Maringá, Jacarezinho, Paranaguá, Ponta Grossa, Guarapuava, União da Vitória, Campo Mourão e Curitiba, que ficou separado porque tinha o sistema grande. Então, cada polo tinha os responsáveis por cada disciplina.

A ideia era que os especialistas trabalhassem com os núcleos regionais, que as universidades locais trabalhassem com os núcleos regionais e supervisionassem a sua região. Isso porque não tinha cabimento essa equipe central, aqui da Universidade Federal, dar conta do Estado todo. Primeiro que não dava conta, segundo que não tinha sentido... E tinha as histórias regionais também, que deviam ser levadas em conta... A primeira ideia era que as equipes regionais fossem valorizadas, para que elas crescessem como polo de especialistas e que estabelecessem, por conta delas, por conta das universidades, uma programação de extensão permanente para os professores de sua região, que daí ninguém precisava se deslocar para receber formação. Essa era a ideia que existia, mas eu acho que

⁸⁶ Sugestão para Estrutura Curricular Adaptada para 5ª Série em 1972.

não se realizou, não deu certo. A ideia, em princípio, era bonita, era boa! Colocar a universidade a serviço, com programas de extensão, de forma que o que se fizesse na universidade casasse com o que era preciso se fazer nas escolas. Daí conciliava-se a formação básica, a formação propriamente dita com a extensão, com a formação permanente. Essas ideias de formação permanente do professor a gente já tinha naquela época...

Bom, voltando ao curso que aconteceu em 1972... Ele foi mais ou menos assim: teve um momento que era todo mundo junto, teve um momento que teve até dinâmica de grupo – que estava na moda na época – e também teve horas específicas por área – Ciências e Matemática, por exemplo. Lembro que veio gente de todas as regiões do Paraná, vieram os professores que seriam os multiplicadores em cada região. E, depois do curso, eles saíam para dar os cursos – o que, para começo de conversa, foi bom porque mobilizou muita gente. Mas não era a solução...

Até agora falei do que aconteceu em 1971, 1972... Daí em 1973 já foi diferente! Porque, atendido o primeiro momento, em 1973, mudou a característica do nosso grupo. Antes era assim: grupo tarefa, como o nome diz, grupo para realizar tarefas específicas. Depois, a Secretaria resolveu criar uma Equipe de Currículo, uma comissão de currículo permanente. Deixou de ser um grupo tarefa passageiro. Daí essa comissão cresceu, porque existia a parte de 1º Grau e passou a existir a parte de 2º Grau também. E eu passei a fazer parte dessa equipe permanente; aliás, vários dos membros do grupo tarefa foram para essa equipe permanente, alguns saíram por impossibilidades de vida, porque a maior parte do pessoal do primeiro grupo tarefa eram os especialistas da Universidade Federal do Paraná. Por exemplo, tinha o Elpídio Cardoso, que foi depois meu colega de Departamento, que era de Filosofia da Educação; Tinha a Nilcéa, que era entendida em currículo, que era professora da Universidade Federal do Paraná e era funcionária do Estado. Então foram aproveitados, quando possível, os professores da Universidade. Nos casos em que isso não foi possível, foram convidados, nas áreas específicas, aqueles especialistas do Estado que se destacavam como fulano de tal da Matemática, beltrano de tal das Ciências, entende? Tinha isso também. E era assim tanto no caso das séries iniciais, como no caso de 5ª a 8ª séries.

Bom, em 1973, foi o momento de consolidação da Equipe de Currículo. Nessa época, a Equipe de Currículo já funcionava com o corpo todo na Secretaria

de Educação, ou seja, a Equipe saiu da FUNDEPAR fisicamente e foi para a SEED, na Água Verde⁸⁷. Assim, desde o começo de 1973 essa Equipe já era considerada permanente e devia elaborar toda a parte técnica e teórica das diretrizes. E então tinha reuniões com os bloquinhos das áreas de estudo para compatibilizar coisas, também trabalhava-se em casa na hora de escrever, bolar as coisas... Nessa época, algumas pessoas trabalhavam só meio período na Equipe. E tinha a coordenadora, a Maria Irene Minini, que determinava as tarefas para a semana, metas, porque a gente tinha que produzir o material escrito num determinado prazo, tinha aquele ano para fazer uma reedição de novas orientações.

Aí, lá pelo mês de outubro ou novembro de 1973 eu saí da Equipe. E por que eu e outras pessoas saímos da Equipe? Porque houve uma mudança administrativa no Estado do Paraná... Vamos lembrar um pouco da História do Paraná: Em 1970 o Haroldo Leon Peres⁸⁸ foi nomeado governador do Paraná, na época das nomeações, eleições indiretas, mas foi destituído do governo em 1971, por corrupção. Então, o Professor Pedro Viriato Parigot de Souza⁸⁹ assumiu o Governo do Estado, mas faleceu em 1973, no exercício de governo... Aí o Deputado Emílio Hoffmann Gomes⁹⁰ completou o período de governo, de 1973 a 1975. Então, veja, em 1973, mudou o governador do Estado e o Secretário da Educação, e, com isso, mudou também a diretoria geral, a orientação pedagógica e a Equipe de Currículo da Secretaria de Educação. Foram poucos os membros da Equipe de Currículo que permaneceram nessa fase de mudança. Acho que o novo grupo aproveitou uma parte do material que deixamos e continuou o trabalho de elaboração de diretrizes curriculares do Ensino de 1º Grau. E, logo em seguida, eles publicaram as diretrizes curriculares básicas para as escolas do Estado do Paraná. Dessa nova equipe eu não sei falar... Acho que o trabalho deles, em 1974 e 1975, deve ter sido parecido com o nosso.

Bom, como eu fui dispensada da Equipe de Currículo no final de 1973, eu aproveitei a oportunidade e fui fazer o meu mestrado. Foi me dada uma licença de dois anos – com vencimentos – para eu fazer o mestrado em São Paulo. O

⁸⁷ Bairro de Curitiba.

⁸⁸ Haroldo Leon Peres (1927-1992) foi governador do Paraná no período de 15/03/1971 a 23/11/1971.

⁸⁹ Pedro Viriato Parigot de Souza (1916-1973) foi governador do Paraná no período de 23/11/1971 a 11/07/1973.

⁹⁰ Emílio Hoffmann Gomes (1925) foi governador do Paraná no período de 11/08/1973 a 15/03/1975.

argumento para conseguir a licença foi o seguinte: o mestrado que eu queria não existia no Paraná... Eu queria mestrado em Psicologia da Educação e só existia esse mestrado na PUC⁹¹, em São Paulo, afora outro curso em Porto Alegre. Por isso, recebi uma licença com vencimentos por dois anos. Depois voltei e fui trabalhar novamente na Equipe de Currículo, em 1976.

Quando eu voltei, o Nircélio Zobot era o coordenador da Equipe. Nesses primeiros momentos da minha volta a gente trabalhava no CETEPAR⁹², lá no Boqueirão⁹³, tinha que ir lá todo dia... Depois nós passamos de novo a ocupar as dependências da Secretaria de Educação. Porque, num certo momento – que eu não lembro qual foi – a Equipe de Currículo passou a ser alocada especificamente no Departamento de Ensino de 1º Grau. E, nessa época, eu fiquei encarregada de fazer uma avaliação do que as escolas diziam sobre esse material, sobre essas diretrizes curriculares, para ver que reajustes, que ajustes a gente precisava fazer para melhorar o material. Eu fiz esse trabalho em 1976 e 1977. Coletei dados e fiz um tipo de investigação, de avaliação do material. Como eu já tinha formação metodológica do mestrado, eu fiz um levantamento de como as escolas se posicionavam – não na prática, mas no discurso – em relação aos documentos. Era preciso saber onde andava esse material que tinha sido elaborado e multiplicado, porque tinha muito dinheiro posto ali... Era preciso saber se o material estava na prateleira da escola, se não estava... Se os professores tinham aberto esse material... Se os professores usavam alguma coisa disso... Se tinham se inspirado ali para fazer o planejamento – porque cada escola tinha que fazer seu planejamento curricular e enviar para os técnicos da Secretaria aprovar. Então, qual era o papel das diretrizes curriculares na hora de formular o planejamento? Tem um relatório disso tudo...

Pelo que eu lembro, em discurso era difícil encontrar uma brecha para um aproveitamento mais efetivo, porque os professores, às vezes, criticavam as coisas – que não era bem assim que devia ser e tal – mas, em geral, adotavam as diretrizes. E temos que lembrar que eram sugestões de diretrizes curriculares! Ou seja, desde que os professores cumprissem a lei, eles não eram obrigados a fazer como a gente tinha indicado ali... Eram diretrizes curriculares, sugestões... Até hoje

⁹¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

⁹² Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Estado do Paraná. Na época denominado Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná.

⁹³ Bairro de Curitiba.

a gente advoga isso: sugestões, diretrizes, parâmetros... Não é Lei! Não é obrigado a trabalhar Matemática daquele jeito como disseram ali... E se você fizer diferente não vai para a cadeia... Essa é uma discussão que eu tenho ainda hoje com as pessoas: eu vejo que alguns acham que os Parâmetros Curriculares Nacionais – do Ministério da Educação – são leis e que tem que fazer tudo igual, tudo como está ali... Mas, eles não são parâmetros? Se são parâmetros, não é lei... A lei é você cumprir as tantas horas da Matemática, colocar Ciências no currículo. Agora, o que ensinar é uma sugestão. Você pode fazer outra coisa! E isso já se discutia naquela época... Ali, naquelas diretrizes, estava um apoio que o sistema oferecia para os professores elaborarem seus planejamentos.

Que mais eu lembro dessa época? Eu lembro que algumas coisas mudaram na forma de trabalho da Equipe de Currículo em 1976, 1977... Nessa fase, nós voltamos para a Secretaria de Educação e o nosso espaço de trabalho era mais restrito e poucas pessoas ficavam lá em tempo integral. A Secretaria não conservou tempo integral ou parcial para os especialistas de área, para eles trabalharem juntos. Os especialistas eram convidados a fazer a proposição e a apresentar a tarefa pronta para a equipe de base. Então eles apareciam na Secretaria de Educação de vez em quando... Eles trabalhavam por tarefa, eram contratados por tarefa. E na maior parte dos casos, eram professores do Estado, que recebiam suplemento salarial por essas tarefas. Por exemplo, a Tânia Braga⁹⁴ era um caso desses. Ela trabalhava com Matemática, então ela fazia a tarefa, e, às vezes, ficava horas na Secretaria, para compatibilizar as coisas com a Equipe. Do mesmo modo, em História e Geografia, tinha o Lineu Bley, que formulou a proposição e foi defender e conversar com a Equipe em certas horas... Isso foi diferente do período anterior...

Depois eu saí da Equipe e não sei contar muita coisa... Na década de 1980 eu trabalhei apenas em algumas tarefas específicas na Secretaria de Educação. Por exemplo, em 1985, 1986, houve um convênio do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná com a Secretaria de Educação. E os professores que trabalhavam na Universidade e que eram do Estado – naquela época a gente podia ter os dois cargos – foram colocados para trabalhar na consultoria técnico-científica de grupos específicos. Em 1987, durante o Governo Álvaro Dias⁹⁵, eu

⁹⁴ Tânia Maria Figueiredo Braga, professora da Universidade Federal do Paraná.

⁹⁵ Álvaro Fernandes Dias (1944-) foi governador do Paraná no período de 15/03/1987 a 15/03/1991.

trabalhei prestando esse tipo de consultoria. É importante dizer que, nessa época, havia uma preocupação muito grande em relação à melhoria qualitativa da alfabetização. Aí aconteceu uma experiência interessante que foi chamar alguns professores, a partir dos depoimentos dos pais, das escolas e dos Núcleos. Eram professores alfabetizadores que davam certo... Então foram chamados esses alfabetizadores para que eles mostrassem como eles trabalhavam. Essas pessoas contavam isso para as pessoas encarregadas de fazer o treinamento de professores alfabetizadores. Então, graças a Deus, não fomos nós da academia ou técnicos que íamos chegar lá e dizer “A autora tal que estuda alfabetização diz que é assim que se faz”. Não! Era o alfabetizador que vinha e mostrava como ele trabalhava. Aí aconteceram alguns seminários no CETEPAR, mas quem sentava lá não eram os professores, eram aqueles profissionais que iam preparar os professores. Essa foi uma experiência muito feliz e que eu considere interessante. Mas, eu não lembro como foi em Matemática, só sei do que aconteceu na alfabetização...

Aí depois, em 1988, eu me desliguei dos trabalhos da Secretaria de Educação porque eu saí do quadro do Estado. Eu pedi demissão, para ficar só na Universidade...

Sei que vocês querem saber do pessoal que trabalhou com a disciplina de Matemática na Equipe de Currículo... Deixa eu pensar... Na primeira equipe, o responsável por Ciências era o professor Nigro... Ele era professor do Estado. E Matemática era o professor Mário – que eu não lembro o sobrenome. Ele também era professor do Estado e tinha muito conhecimento de Papy⁹⁶. Ele orientava toda a parte de Matemática em função de proposições do Papy... Isso em 1972, 1973... Lembro que o professor Osny Dacol⁹⁷ foi convidado para assumir esse trabalho, mas ele não quis porque achou um encargo muito grande e ele era diretor do Colégio Estadual, na época. Mas, o Osny orientava o Mário... Ele, nos bastidores, era consultor do professor Mário... O professor Osny, na época, era assim: qualquer dúvida em Matemática, para quem é que vai perguntar? Professor Osny... O que faz com a Matemática do mundo? Professor Osny respondia... Agora eu não lembro se o Mário ficou o tempo todo ou se depois veio outra pessoa... Ah sim! Lembrei!

⁹⁶ Georges Papy, matemático belga, foi um dos defensores do Movimento da Matemática Moderna.

⁹⁷ Osny Antônio Dacol foi professor do Departamento de Matemática da Universidade Federal do Paraná e diretor do Colégio Estadual do Paraná. Além disso, ele também foi coordenador do NEDEM.

Depois veio o professor Roberto Busnardo⁹⁸! E tinha também a professora Gliquéria⁹⁹ que trabalhou em 1973... Além desses professores, lembro que tinha a Clélia¹⁰⁰ e a Tânia, que foram da Equipe em 1976 e 1977. Todas essas pessoas eram pessoas muito dedicadas, pessoas que se destacavam no trabalho com a Matemática. É só o que eu lembro!

Vocês querem saber sobre a Revista Currículo... A Revista Currículo não foi propriamente um periódico, nos moldes tradicionais. Acho que se deu o nome de Revista Currículo para facilitar a divulgação do material que seria publicado nela. Então cada material que era concluído pela Equipe de Currículo, era publicado em um novo volume da Revista Currículo. E se dizia: é outro número da Revista Currículo, editado pela Secretaria de Educação. Eu não sei porque fizeram isso, porque resolveram chamar de revista... Aliás, os primeiros trabalhos da Equipe de Currículo, lá de 1972, foram publicados na Revista do Ensino, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. E por quê? Por causa daquela história de a gente ter ido ao Rio Grande do Sul, ter feito contatos lá. E o Rio Grande do Sul estava divulgando muito material para professores e eles tinham a Revista do Ensino, que era uma revista sistemática e organizada. E eles quiseram publicar as nossas primeiras produções... Eles devem ter publicados quatro revistas com os nossos trabalhos: uma com material de 1ª e 2ª série, outra de 5ª série, uma de diretrizes para reciclagem de professores e uma de ensino técnico ou iniciação ao trabalho, algo assim. A Revista do Ensino era um periódico, mesmo! Agora, a Revista Currículo não tinha essa característica, passou a se chamar assim para dar uma numeração às publicações... Isso eu não sei quem é que decidiu... Não lembro quem é que decidiu isso. Não lembro se elas eram rodadas no CETEPAR ou na Imprensa do Estado. Lembro que o CETEPAR fazia muito material... Mas, eu acho que no começo as revistas eram reproduzidas na Imprensa do Estado. Porque, naturalmente, devia ter verba específica para isso. Aliás, eu acho que esse pessoal que assumiu entre outubro e novembro de 1973 – Cândido Martins de Oliveira¹⁰¹, Emílio Hoffmann, Equipe de Currículo – aproveitou que o CEPE tinha uma revista pedagógica, que eu não lembro com que regularidade saía. Mas, lembro que eu ainda era estudante de Pedagogia e as revistas pedagógicas do CEPE já existiam e

⁹⁸ Roberto Antonio Busnardo, professor de Matemática da Rede Estadual.

⁹⁹ Gliquéria Yaremtchuk.

¹⁰⁰ Clélia Tavares Martins.

¹⁰¹ Cândido Martins de Oliveira foi Secretário de Educação entre 1973 e 1975.

eram destinadas aos professores em geral. Talvez eles tenham aproveitado esse bojo do CEPE para ter a ideia de fazer a Revista Currículo. Não sei! É uma hipótese!

Como era o diálogo com o Conselho Estadual de Educação? A gente prestava conta para o Conselho, via Secretaria da Educação. Quem abençoava o material final produzido pela Equipe de Currículo era o Conselho Estadual. Eu lembro que chegava uma hora que o material que a Equipe produzia tinha que ir lá para o Conselho, para o Conselho ver se a gente não tinha feito bobagem. Era o Conselho que dava parecer: “Ah... Tá tudo em ordem”. Os conselheiros examinavam o material e, quando era necessário, a gente tinha que ir lá explicar algumas coisas. Eu lembro que uma vez eu fui explicar coisas de Fundamentação da Educação, de ideia de currículo, na Câmara de Ensino de 1º Grau. Mas, quem encaminhava essas coisas para o Conselho era a Diretora de Educação, via Secretário, era nesse nível hierárquico...

Quanto ao Ministério da Educação, lembro que no tempo do início da implantação, tinha dois técnicos que assessoravam a equipe da FUNDEPAR. Mas isso era puramente técnico. Eles assessoravam na parte de implantação de sistema, assessoravam a equipe, o núcleo duro de planejamento, que tinha um trabalho duro porque tinha que arrumar todo o sistema... Então vieram duas pessoas do MEC, era um senhor do Rio de Janeiro e uma senhora, Roberta Braga, de Brasília. Agora, em currículo, assim para olhar essas coisas, não me lembro... Pode ser que uma ou outra ocasião... Mas, diretamente com a gente, não... Não vinha ninguém dar palpite se a Matemática tinha que ser assim, se as Ciências tinham que ser assim... A gente era completamente solto para elaborar os textos... Eu sei porque você perguntou isso... Perguntou porque fica a imagem que naquela época era ditatorial: “Ah... Era a ditadura, era o Governo Militar, então tinha que fazer tudo conforme mandavam”. Não! Eu asseguro que não era assim. Muitos jovens têm uma ideia de que na ditadura militar ninguém podia criticar nada... Mas, não era bem assim! Na Secretaria de Educação, na época da ditadura, nós, que éramos da Equipe de Currículo, tínhamos pleno direito de criticar tudo que nós não gostávamos. Eu, por exemplo, tive toda a liberdade de escrever o que eu pensava, como eu queria e nunca fui proibida. Eu lembro que eu estive na FUNDEPAR no ano de 1972, depois que a gente voltou do Rio Grande do Sul com a história do PREMEN... Eu, Maria Lucia, tive toda liberdade de criticar, eu e o grupo – a Nilcéa também criticava – criticamos certos esquemas, por exemplo, a história do PREMEN... Fomos contra!

Não concordamos em adotar o acordo MEC-USAID e as escolas PREMEN, nós fomos contra... Falamos que era melhor ir devagar, experimentar uma escola... Mas, explicamos porque éramos contra. Falamos que era melhor testar com uma escola porque não sabíamos até que ponto aquele modelo era um modelo compatível conosco, com as nossas peculiaridades. E também não sabíamos quanto ia custar para essa escola funcionar. Hoje a gente vê que tinha muita coisa boa lá, que pena que não aconteceu... Mas, também não é para ter escola PREMEN em qualquer lugar! Depende da região do Estado. Além disso, o modelo tinha que sofrer uma adaptação ao jeito brasileiro, ao jeito paranaense... Lembro que eu tive toda a liberdade de dizer: “Não, não é assim... Não vamos nessa história... Esse modelo pode ser muito bom para determinados locais dos Estados Unidos, mas pode não ser bom para nós”. Lembro que tive toda a liberdade de criticar o que eu critiquei... Nunca ninguém me proibiu de falar o que pensava...

E, veja, o apoio técnico do MEC era necessário. Aquele senhor, cujo nome esqueci, e a Roberta Braga eram técnicos em planejamento, tinham estudado isso e entendiam de planejamento. A Reforma de Ensino tinha que ser implantada e era necessário ter apoio para que isso acontecesse. Porque, imagine: o Estado que estava mais adiantado na implantação da Reforma era o Rio Grande do Sul, que já tinha começado antes essa história, por conta própria... Lembro que São Paulo estava caminhando bem e nós, do Paraná, também... Santa Catarina um pouco também... O resto do País, nem sei dizer como estava, sem querer ser depreciativa com os outros estados... Talvez Minas Gerais também já estivesse andando, porque Minas sempre andou meio na frente... Mas, imagine o resto do País para implantar a Reforma, juntar ginásio com primário e compatibilizar tudo isso. Tanto foi difícil que até hoje a separação existe! Nós sabemos como isso é complicado... Séries iniciais e de quinta a oitava... Cada um em um lugar... Com outro tipo de professor... E isso continua, ainda hoje...

O que mais eu tenho a dizer sobre Currículo? Currículo é um tema muito especial... Inicialmente, o que nos norteou nessas equipes de currículo foram as concepções, na época, mais contemporâneas de currículo e que tinham influências tanto dos clássicos americanos quanto dos clássicos europeus da época. Eu, por exemplo, comecei a estudar as teorias curriculares por conta do meu trabalho na Equipe de Currículo, e, quando voltei para a Equipe de Currículo, em 1976, já tinha feito um curso de currículo no meu mestrado, uma disciplina de currículo com a Ana

Maria Saul, que é especialista no assunto. E a gente tinha pleno acesso às referências bibliográficas sobre teorias do currículo, de forma que a concepção do currículo que a gente trabalhava não tinha nada a ver com a ideia de programas. Não era programa! Era exatamente o que cada escola planejava e fazia. A revista se chamava Currículo, mas os documentos eram sempre diretrizes curriculares, porque não era o currículo, eram as diretrizes para que cada escola formulasse o seu planejamento curricular.

Para encerrar, eu vou contar uma história que eu sei que aconteceu. Eu não sei... Pode ser que eu tenha uma interpretação muito particular, pessoal, enviesada, a respeito disso... O trabalho da Equipe de Currículo foi feito nos anos do Governo Militar. Apesar de todos os *abacaxis* do Governo Militar, apesar de todos os contras, havia coisas boas... O problema, em todas as áreas, é que quando se fala em ditadura do Governo Militar se diz que tudo que eles fizeram foi porcaria... E, não foi... Foi uma porção de porcarias do ponto de vista da nossa vida, da política e tal... Mas, os caras fizeram uma porção de coisas boas, a própria criação do Programa de Incentivo à Ciência e à Tecnologia do País... Então, tem coisas que hoje nós estamos usando, que eram deles. O material que foi produzido naquela época tem esse aspecto ideológico: “Bom tudo aquilo que é daquela época, vamos apagar”... E apagou-se concretamente! Eu não fui testemunha visual, mas ouvi depoimento na ocasião... Em 1983, aconteceu um episódio na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, quando houve o primeiro governador eleito, que foi o José Richa¹⁰² – figura que eu sempre admirei – ele era da oposição, era do PMDB¹⁰³... Eu já tinha saído da Equipe de Currículo, tinha voltado a trabalhar, fui fazer o doutorado com licença do Estado e tal. Em 1983 eu já estava na Universidade, mas eu mantive contato com o pessoal que continuou a trabalhar na Secretaria, inclusive o Nircélio. Então, o Nircélio sabe disso! Uma porção de gente sabe disso... Bom, quando o José Richa assumiu, houve algumas mudanças. E algumas das pessoas que foram nomeadas para cargos chave da Secretaria de Educação eram extremamente radicais. Enfim, a pessoa que passou a ser Chefe do Departamento de 1º Grau – e que eu confesso que esqueci o nome – acredito que sem o José Richa saber e, talvez, sem que a Secretária de Educação do Estado soubesse, mandou eliminar o material que estava na sala da Equipe de Currículo. Como aconteceu isso? A

¹⁰² José Richa (1934-2003) foi governador do Paraná no período de 15/03/1983 a 09/05/1986.

¹⁰³ Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

Equipe de Currículo de 1976, 1977, 1978, estava, fisicamente, junto com o Departamento de 1º Grau. E na sala da Equipe de Currículo tinha uma biblioteca. Nós éramos uma espécie de guardiões do acervo do Departamento de 1º Grau, que era o acervo do CEPE... O CEPE tinha sido extinto e não sei o porque disso... Aliás, isso foi um mal! Então, todo o acervo do CEPE estava ali nesta sala. Nós tínhamos prateleiras, o lugar era pequeno, não tinha lugar para todo o material, tanto que a gente tinha um banheirinho do lado e ali no banheiro tinha uma estante cheia de material e atrás da estante tinha material também... Então, quando houve esse episódio da mudança de chefia e essa chefia deu a ordem de eliminar o material, a Maria de Lourdes de Lima, que era nossa secretária, salvou uma parte do acervo... A Maria de Lourdes foi testemunha ocular da história. Todo material que estava ali, fosse o que fosse, foi recolhido e foi queimado... A Maria de Lourdes quando viu aquilo – ela sabia aonde é que tinham certos originais, certas coisas que ela sabia que eram importantes – ela escondeu atrás do armário do banheiro, empurrou o armário. Isso eu escutei da Maria de Lourdes. Eu não estava lá, mas ela me telefonou e depois me contou pessoalmente... Eles tiraram todo aquele material, porque tudo aquilo era considerado entulho da ditadura e tinha que ser queimado... Então, apagam-se as lembranças, assim... Foi uma barbaridade! Depois, constataram que foi uma barbaridade, mas daí já tinha sido queimado... Então, até onde sei, o acervo do CEPE, a biblioteca do CEPE, foi queimado... Não sei se teve alguém esperto que salvou alguma coisa da fogueira e carregou, porque tinha biblioteca de material de relatório de pesquisa do CEPE, de produção do CEPE, e livros... Não pense que era uma biblioteca enorme, mas era expressiva... Era um depositário, era expressivo como acervo... E muitos volumes das revistas Currículo foram queimados nessa ocasião... Isso, para mim, é uma aberração da natureza, porque se o argumento era que o material era entulho da ditadura... Queimou-se a história! Inclusive, queimou-se material que poderia servir para criticar... Ali estava a testemunha para a gente criticar e dizer: “Olha a besteira que fizeram na época da ditadura”. Mas, queimaram-se as coisas que podiam até servir de argumento para as críticas. Queimar o acervo porque era entulho da ditadura? Pelo amor de Deus! É muito triste... Mas, aconteceu! E, talvez por isso, é difícil encontrar o material produzido pela Equipe de Currículo...

Como eu já disse, Currículo é um assunto muito especial! E essas são as minhas lembranças sobre a Equipe de Currículo! Mas, vou falar mais uma vez: é

preciso lembrar que antes desse trabalho já existiam pessoas que trabalhavam com os programas curriculares e que se preocupavam com esse assunto.

2.2 NILCÉA MARIA DE SIQUEIRA PEDRA

Professora entrevistada: Nilcéa Maria de Siqueira Pedra¹⁰⁴.

Datas das entrevistas: 05/07/2011 e 07/07/2011.

Local: Residência da professora – Curitiba, PR.

Darei essa entrevista com bastante cuidado, no sentido de que eu não sei até que ponto minhas contribuições podem ser muito efetivas, já que a minha área de atuação é currículo e formação de professores, ou seja, é uma visão mais geral e não específica com relação à sua área de estudos, que é a Educação Matemática. Mas, talvez eu possa contribuir, porque o currículo é um todo. Currículo não é um fragmento... Sempre que eu me refiro a currículo essa é uma preocupação grande: mostrar que o currículo é uma totalidade.

Começarei lembrando que, aqui no Paraná, a ideia de trabalhar com currículo surge na década de 1970. Antes disso, as universidades não tinham essa preocupação, nem nos cursos de Pedagogia. Aí com a reforma dos cursos de formação de professores, nas universidades, é que surgiu essa preocupação com o currículo. E, depois, ela se estendeu para os sistemas estadual e municipais de ensino. A ideia que a gente tinha antes disso é muito mais direcionada a programas. Então, a grande novidade que surge nos anos setenta é essa discussão de como conduzir a ideia de currículo. E vão surgir muitas discussões e muitos equívocos, por causa, exatamente, da falta de compreensão de uma terminologia mais apurada dos componentes curriculares propriamente ditos, do papel dos conselhos estaduais de educação e do Conselho Federal de Educação na definição desses, entre aspas,

¹⁰⁴ A professora Nilcéa Maria de Siqueira Pedra nasceu em 20 de julho de 1946 na cidade da Lapa (PR). É licenciada em Pedagogia pela UFPR, mestre em Educação (Administração de Sistemas Educacionais) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e doutora em Pedagogia pela Universidad de Navarra (Espanha). A professora Nilcéa foi professora da Rede Estadual de Ensino e da Universidade Federal do Paraná. O primeiro contato com a professora Nilcéa foi realizado pela professora Maria Lucia Faria Moro, e, posteriormente, dei prosseguimento às conversas (por telefone) com a professora Nilcéa, que, gentilmente, concordou em colaborar com esta pesquisa e me recebeu em sua casa para a realização das entrevistas.

conteúdos curriculares – desde as disciplinas até a carga horária estabelecida para cada disciplina.

Então, esses momentos foram muito desafiadores, para todos os professores! O pessoal da Secretaria de Educação passou a pedir uma contribuição maior para as universidades e se estabeleceram os grupos de currículo e, posteriormente, a Equipe de Currículo. Tentamos introduzir a ideia de laboratório de currículo na Universidade... Mas, foi um desafio que se colocou para todo o sistema: Quer para o sistema normativo, quer para o sistema executivo.

Bom, você quer que eu fale da minha formação e do meu trabalho nesses grupos de currículo. Vamos lembrar! Eu era professora do Ensino Primário e do Ensino Médio e comecei a trabalhar na Universidade Federal do Paraná em 1970. Eu sempre tive esse vínculo bastante estreito entre a Universidade e a Rede Estadual de Ensino. Acho que por força disso o meu nome foi lembrado para participar desses grupos. Em alguns momentos eu trabalhei nos cursos de treinamento dos professores – na época se chamava curso de treinamento – e, em outros momentos, coordenei grupos de trabalho. Em 1971, a Secretaria de Educação do Paraná selecionou alguns professores para ir a Porto Alegre e eu fui uma das pessoas selecionadas. Isso aconteceu em função da Lei 5692/71: a Secretaria de Educação precisava de um grupo de professores para ajudar na implantação da Lei. Nesse grupo, eu representava o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, bem como o Departamento de Administração e Planejamento Escolar, ao qual eu pertencia. Lembro que houve um convite, que depois foi formalizado entre a Universidade. Não lembro bem, mas acho que tinha alguma portaria, qualquer coisa assim, que nos colocava à disposição da Secretaria – num primeiro momento à disposição da FUNDEPAR¹⁰⁵ para participar da viagem a Porto Alegre. Depois dessa viagem, o nosso trabalho foi tomando forma e nós fomos agregando outros professores ao grupo.

Um dos objetivos da viagem a Porto Alegre era visitar as escolas PREMEN¹⁰⁶, que eram as escolas que traziam toda aquela divisão de trabalho, das atividades, áreas de estudo e disciplinas. Mas, nós não ficamos só nas Escolas PREMEN. Lembro que uma das coisas que mais me impressionou no Rio Grande do Sul foi a Escola de Aplicação da Universidade! Essa escola trabalhava de forma

¹⁰⁵ Fundação Educacional do Estado do Paraná.

¹⁰⁶ Programa de Expansão e Melhoria do Ensino.

muito integrada com os cursos do Setor de Educação, dos cursos de formação de professores, o que aqui no Paraná nós não tivemos... Em Curitiba, por exemplo, não temos e não tivemos uma Escola de Aplicação porque alguns professores, mesmo do Setor de Educação, eram contra a ideia da Escola de Aplicação. Acho que isso mostra que dentro desse processo de democratização, às vezes, também cometemos alguns pecados... Voltando ao que aconteceu em Porto Alegre: lá nós conversamos com professores da Universidade – das áreas de didática, de planejamento e de formação de professores – para sentir como o processo estava caminhando no Rio Grande do Sul. Com isso, percebemos que havia uma contribuição efetiva dos professores da Universidade com a Secretaria de Educação. Enquanto isso, no Paraná, tínhamos dificuldades nessa relação – aqui isso não era muito natural, era uma relação mais provocada, mais artificial. Por exemplo, os primeiros professores que foram para o grupo de currículo, na sua maioria, não eram professores da Universidade, eram professores das escolas – o que também teve um lado importante, porque eles traziam dados interessantes da realidade. Enfim, posso dizer que a nossa estadia em Porto Alegre foi bastante ampla no sentido de ver uma série de movimentos que estavam acontecendo no Rio Grande do Sul. E, é claro, isso influenciou na produção paranaense dos materiais referentes aos currículos. Os gaúchos tinham uma referência supostamente mais rica que a nossa, com mais tradição, com mais peso sobre essas questões curriculares.

E, voltando de Porto Alegre, o grupo começou a se estruturar. Algumas pessoas que participaram da viagem se vincularam mais efetivamente ao grupo e outros se dispersaram. Algumas pessoas ficaram bem ligadas ao GAP, que é esse Grupo de Assessoria de Planejamento. Lembro da Maria Lucia Moro ligada a esse grupo... Deixa ver quem mais... Algumas pessoas que participavam desse grupo eram as pessoas que estavam mais ligadas à FUNDEPAR, como a Celina¹⁰⁷, a Dayse¹⁰⁸ e o Divonzir¹⁰⁹. Tanto que eles assumiram a coordenação geral de alguns trabalhos. E, como eu já falei, também foram agregados outros professores, como o José Matteussi, por exemplo. Ou seja, esse grupo foi sendo formado, não eram professores com vínculos muito definidos, porque alguns desses professores estavam também na Universidade. Acho que esses grupos foram sendo constituídos

¹⁰⁷ Celina Aparecida Barbosa de Moura.

¹⁰⁸ Dayse Maria Fortes de Oliveira.

¹⁰⁹ Divonzir Arthur Gusso.

por conta das necessidades que o MEC¹¹⁰ ia estabelecendo para os sistemas estaduais. Então, de vez em quando, a Secretaria nos chamava e escutávamos coisas assim: “Agora, nós temos que pensar na articulação da 5ª com a 6ª série”. Ou então: “Agora a preocupação é formação de professores”. Eles traziam as preocupações e a gente ia se organizando e chamando outros professores para trabalhar nesses grupos. Daí, em 1973, a equipe se torna mais permanente, para realmente cuidar das diretrizes curriculares, que já vinham, de alguma forma, do Conselho Federal, pois eles tinham uma Comissão Nacional do Currículo – mas, eu não sei qual foi o destino dessa Comissão, porque logo depois disso eles estimularam a criação das equipes estaduais de currículos, que estavam mais próximas das escolas e das universidades. No entanto, eu acho que a integração com a Universidade foi pequena, ela precisava ter sido bem maior... Bom, ainda em 1973, houve uma mudança de governo, e, como consequência, houve mudanças na Secretaria de Educação. E o nosso trabalho, como todo trabalho em educação, ficou meio prejudicado, interrompido... Mas, depois, ele foi reestruturado. A partir desse ponto, eu me volto mais para a minha formação pessoal. Eu fui para Porto Alegre fazer o mestrado em Administração de Sistemas Educacionais, na PUC¹¹¹ do Rio Grande do Sul. E aí eu fui me distanciando, ficando mais na Universidade, mas sempre trabalhando como consultora, escrevendo alguns materiais.

É importante dizer que a legislação educacional foi a grande desencadeadora desse movimento de revisão e elaboração de currículos. No primeiro momento, a gente dizia que eram as escolas e os seus professores que tinham que elaborar o currículo. Entretanto, as escolas tinham carência de materiais e de formação, porque elas, em sua maioria, vinham trabalhando em cima de programas originários da lei orgânica. Programas que eram, de certa forma, rígidos e que não davam muito espaço para a escola discutir. Então, de repente, quando as escolas viram que elas podiam montar as suas propostas, elas também se colocaram diante da questão da escolha dos conteúdos: que conteúdos nós vamos trabalhar? Como nós vamos trabalhar? Com que ênfase nós vamos trabalhar? Daí o papel dos especialistas... Que é fundamental! Os especialistas pensam na organização e na estruturação lógica dos conteúdos: Quais são os conteúdos que devem preceder outros conteúdos? Isso para que se crie aquela rede de

¹¹⁰ Ministério da Educação.

¹¹¹ Pontifícia Universidade Católica.

sustentação... Da mesma forma, na escolha desses conteúdos aparecem componentes da psicologia, da ordenação psicológica dos conteúdos: Para quem eu estou direcionando? É um currículo de Ensino Fundamental, eu vou trabalhar com atividade... O que é atividade? O que é área de estudo? O que é disciplina? O Ensino Médio trabalhou mais a ideia da disciplina, o que era mais tradicional, porque nós sempre trabalhamos nas nossas propostas curriculares muito mais com disciplina. Tanto que a gente percebe isso nas salas dos professores, nos artigos... Nos nossos encontros os professores sempre falavam no conjunto de matérias, eles não chegavam nem a conteúdos ainda... E também tinha a questão da ordem sociológica dos conteúdos. O entorno social passa a ser importante e os conteúdos se tornaram mais ou menos relevantes dependendo da localização geográfica em que eles estavam sendo trabalhados: alguns conteúdos são muito mais importantes no Rio Grande do Sul do que no Nordeste, por exemplo. Veja, de repente, essa ideia veio trazer pontos para discussão e para mostrar que o currículo não era uma camisa de forças, mas que ele era alguma coisa a ser conquistada, a ser refletida, a ser trabalhada. No entanto, para isso, precisávamos de contribuições.

Parece-me que as equipes de currículo surgiram exatamente nesse movimento de ajudar nessa construção do currículo. E as orientações para o nosso trabalho vinham dos Conselhos Federal e Estadual de Educação. A parte de educação geral era preocupação maior do Conselho Federal de Educação e a parte diversificada era o Conselho Estadual de Educação que devia se ocupar. Na Secretaria, as equipes de currículo sentiam necessidade de fazer contatos com os conselhos e ouvir essas pessoas para que o trabalho não viesse a ter conflitos. Lembro que o Conselho Estadual de Educação e a Secretaria de Educação tinham momentos de trabalho onde um tentava complementar o outro ou até onde um cobrava do outro uma posição mais objetiva. E as orientações vinham através do pessoal da coordenação – no início, o Divonzir e a Celina, que eram pessoas que faziam contato direto com Brasília. As pessoas iam a Brasília e, quando voltavam, faziam reuniões conosco, passavam algumas indicações, e nós trabalhávamos em cima dessas indicações.

Foi um momento de muita busca, de muita descoberta... Saíam pareceres e a gente tinha que estar sempre a par do que estava acontecendo. Tentávamos entender o que é sondagem de aptidões, o que é iniciação do trabalho.

Perguntávamos: Quem pode nos ajudar a entender melhor isso tudo? Como as escolas vão trabalhar? Era uma época de muita insegurança!

Você queria saber da nossa rotina de trabalho... Como o meu trabalho era na Universidade, eu não tinha uma rotina com horários definidos. Algumas manhãs eu ia até a FUNDEPAR, no início, quando eles nos chamavam para as reuniões. Depois, na Secretaria de Educação, naquele primeiro momento da Equipe de Currículo, nós tínhamos um horário um pouco mais fechadinho, mas nada muito formal também... Lembro que tínhamos várias reuniões, alguns encontros e algumas consultorias. Não era um trabalho de rotina. Como eu já disse, era um trabalho que ia se construindo em função das necessidades que se apresentavam. Isso porque as coisas não estavam muito definidas, nem no Ministério, nem nos conselhos, nem para a Secretaria, muito menos para nós na Universidade...

E quem trabalhava nesses grupos... Em geral, professores da Universidade Federal do Paraná e/ou professores da Rede Estadual de Ensino. Eram professores que se destacavam e que a gente conhecia... A professora Henrieta¹¹², por exemplo, nós a conhecíamos da Universidade. Curitiba é pequena... Naquela época, Curitiba era menor ainda! Então, a gente sabia de alguns professores que tinham trabalhos interessantes. E não havia uma seleção muito rigorosa para entrar nesse grupo, até porque tínhamos poucos elementos para recorrer... Veja bem, não eram tantos os professores disponíveis para esse tipo de trabalho. Da área de Matemática, eu lembro do professor Mário¹¹³ – ele foi conosco para Porto Alegre, mas eu não recordo o sobrenome dele –, da professora Celina, da professora Henrieta e da professora Tânia Braga¹¹⁴. Não lembro de outras pessoas... E isso revela uma fragilidade nossa: no Setor de Educação nós não tínhamos tantos contatos com os professores de Matemática. Lembro que eram contatos difíceis... Trabalhávamos em espaços diferentes e, muitas vezes, tínhamos concepções diferentes. Então não era um trabalho fácil...

Quanto à Revista Currículo, acredito que ela teve uma grande contribuição, teve seus méritos. No entanto, fui contra o nome da revista – Currículo. Muitos professores passaram a confundir as coisas e achar que o currículo era a revista... Quando currículo é muito mais que isso! Aquela revista era simplesmente um

¹¹² Henrieta Dyminski Arruda.

¹¹³ Não conseguimos encontrar o sobrenome deste professor, ele era professor de Matemática.

¹¹⁴ Tânia Maria Figueiredo Braga.

material que os professores podiam utilizar como referencial, mas que não deviam utilizar como proposta final de um currículo. Eu ficava assustada quando os professores diziam: “Eu estou satisfeito, estou levando o currículo para a minha escola”. Mas, era apenas a Revista Currículo. Eu dizia: “Você não está levando o currículo! Vocês têm que levar esse material para a escola como subsídio para a elaboração de um currículo que vocês têm que construir, junto com os professores e com toda a equipe da escola, vendo quem são os alunos de vocês”. Afinal, currículo não se constrói a partir do nada! Lembro que, quando eu trabalhava com o pessoal da graduação, eu perguntava para os alunos: “O que é currículo?”. Fazia isso no primeiro dia de aula! Eu me imaginava fazendo essa pergunta na escola! O que é currículo? Para cada pessoa, currículo é uma coisa... E nós vamos viver uma mesma experiência pensando nessas referências de formas tão diferentes, às vezes, até antagônicas. Para um professor, currículo é o conjunto de todas as propostas e atividades da escola, para outro professor currículo é simplesmente a lista de matérias... Olha, a gente suava a camisa! Era de perder a voz nos cursos tentando mostrar para os multiplicadores que essas questões eram importantes, que eles precisavam fazer os professores entender certas coisas. Que não era simplesmente passar uma cartilha para eles, no caso a Revista Currículo...

E, nessa história de multiplicadores aconteceram alguns problemas também. A ideia era que professores das universidades do interior do Estado fizessem cursos e se tornassem multiplicadores. Assim, eles levariam as discussões para as escolas do Paraná inteiro. Mas, com isso, muitas vezes, o nosso discurso se deturpava imensamente. É aquela história do repasse... E, desse modo, a compreensão de currículo ficava bem prejudicada.

Temos que lembrar também que o currículo é um trabalho de pesquisa. Quando se trabalha com currículo é preciso levantar hipóteses, é preciso pensar quais são as áreas que são mais fragilizadas, onde é que precisamos reforçar mais... De nossa parte, havia uma preocupação nesse sentido também. Acredito que não deve existir separação entre os que pensam e os que executam os currículos. O Conselho pensa e fica lá na torre de marfim; A Universidade pensa e fica em outra torre. Enquanto isso, os pobres professores estão lá na linha de frente. Não é bem assim! Temos que pensar juntos! É preciso estar na escola e enxergar com a escola. É muito fácil falar da escola, falar de cima para baixo e não a partir da escola, dos seus professores, das dificuldades...

Lembro que, nos anos setenta, aconteceram problemas sérios em algumas áreas, como na área de Estudos Sociais: não havia professores com uma formação adequada. Tinha o professor de História ou o professor de Geografia... Então, na hora do trabalho, se privilegiava mais uma linha do que a outra e isso ficava bastante difícil. Tentávamos mostrar para os professores que eles tinham que fazer um trabalho mais integrado. E isso não era fácil, porque as nossas escolas não estavam preparadas para isso. Nós jogamos algumas coisas nas escolas e, muitas vezes, elas não tinham estrutura física, nem organizacional, para dar conta daquelas coisas... Falar em trabalhar com atividades é muito interessante... Falar em trabalhar em áreas de estudo é muito interessante... Mas, a gente vinha historicamente trabalhando em disciplinas: era o professor de Matemática, era o professor de Ciências, era o professor de História, era o professor de Educação Física. Eram compartimentos extremamente estanques e a escola funcionava assim, com os horários fechadinhos, tudo fechadinho. E, de repente, por força da Lei 5692/71, tentávamos mostrar que havia necessidade de outro tipo de trabalho nas escolas. E isso exigia algumas coisas, porque o currículo não é só uma proposta formal, não é só uma coisa escrita, ele é muito mais! Ele é todo um ambiente que você coloca em ação para que a coisa efetivamente aconteça. Então, nós precisávamos de professores bem preparados, nós precisávamos que a escola entendesse toda essa nova dinâmica e não era muito fácil...

Algumas coisas que preocupavam em relação à Lei 5692/71 eram as seguintes: Se falavam dos laboratórios e as escolas não tinham laboratórios; A história da sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho... A sondagem de aptidões deveria ser feita, trabalhando a questão vocacional, com a contribuição dos professores. Então, de repente, eu sondaria aptidões em determinados alunos. Por exemplo: "Em Matemática, esse menino é brilhante! Vamos investir nesse menino!". Isso, por força do desempenho dele na área... Mas, não tínhamos mecanismos que nos ajudassem nisso. Iniciação ao trabalho: onde estavam as oficinas? Tínhamos uma ou duas escolas do PREMEN no Estado. Elas tinham as oficinas bonitinhas, mas que também acabaram se diluindo, porque essa escola era muito marcada pelas aulas, pelos horários, pelos professores...

É o que eu digo: a escola pode ter um programa belíssimo de Ciências ou de Matemática e não ter estrutura para dar conta desse programa... Nem sempre há pessoal formado, os horários nem sempre facilitam o trabalho de área de estudos. É

importante saber trabalhar em área de estudos... Mas, os nossos professores não tinham como trabalhar assim, porque os horários eram fragmentados. E ainda são! O tempo passou e muitas coisas ainda não se fizeram...

Você coloca a questão da transição dos governos... Alguns governos trabalharam mais a ideia dessa relação das escolas com essa fundamentação do currículo, outros deixaram mais ou menos de lado. Uma coisa que realmente nos penalizou é que aconteceram alguns cortes muito grandes: materiais que foram produzidos e que depois foram guilhotinados, que desapareceram nas mãos do próprio pessoal da Secretaria de Educação, pessoal que estava lá, envolvido... Fizeram isso como se o processo não fosse contínuo! Como se falassem: “Agora nós vamos recomeçar, nós vamos repensar isso tudo”. É uma pena!

Que mais eu posso dizer? Acho que tem uma coisa que pode interessar: lá pela década de 1940 ou de 1950, quando o professor Erasmo Pilotto¹¹⁵ foi Secretário de Educação, foram elaborados os Programas Experimentais, materiais espetaculares! O professor Erasmo era um educador por excelência, ele pensava educação, não era um burocrata! Veja, ele não chamava de currículos experimentais, chamava de Programas Experimentais... Eu não sei onde conseguiríamos achar esse material. Eu tinha uma coleção dessas e emprestei... Não sei se deixei na Universidade... Deu um vazio de pensar que é um material tão precioso e eu não sei onde está! A gente precisava resgatar esse material... Bom, posteriormente, foram elaborados os Programas do CEPE, um material que ia para as escolas. Eram programas para as diferentes séries e tinha lá os mínimos a serem trabalhados. Mas, nunca consegui ter esses materiais na mão... E, também não sei onde poderíamos encontrar esses programas... De qualquer forma, vale o registro!

Eu acho que a grande inovação da década de 1970, nessa área, foi tentar mostrar para os professores que fazer currículo é uma tarefa conjunta. E que o papel deles era extremamente importante. Tentávamos mostrar aos professores que vinham nos cursos, aos multiplicadores, que esse envolvimento era necessário. Que era preciso fazer os professores pensarem mais na sua prática, pensarem mais na realidade, discutirem mais os conteúdos que estavam sendo trabalhados. Porque, sabíamos que, muitas vezes, os orientadores pedagógicos, os coordenadores pedagógicos, levavam os programas para os professores e cobravam deles no final

¹¹⁵ Erasmo Pilotto (1910-1992) foi Secretário de Educação entre 1949 e 1951.

do bimestre. E esse professor era muito pouco envolvido... Fazia tudo na base da repetição! Por isso, a nossa grande preocupação era que houvesse um envolvimento mais efetivo de todo o pessoal da escola e não só do pessoal técnico – diretor, supervisor, orientador. Tanto que, em alguns cursos, nós falávamos: “Aquela senhora que ajuda vocês a servir a merenda na hora do recreio também está ensinando! Vocês precisam entender que todo o ambiente da escola é um ambiente educativo. Que o currículo é todo um ambiente em ação. Que cada escola tem que ter o seu currículo e que não existe uma solução padrão ou uma indicação padrão para currículo. É preciso que as pessoas pensem e reflitam sobre a realidade que elas estão vivendo na escola para, a partir dali, pensar numa proposta que realmente seja significativa”. É claro que os professores não faziam isso sozinhos, eles precisavam da Secretaria, dos conselhos, das universidades... Por isso, fizemos muitos contatos com o pessoal da Universidade de Londrina¹¹⁶ e da Universidade de Maringá¹¹⁷, por exemplo, para que eles também nos ajudassem. E esses contatos foram importantes para desenvolver esse tipo de pensamento, porque a construção das propostas curriculares não era uma construção de cima para baixo. Era necessário preparar as escolas e os professores. Era preciso mostrar que currículo é mais que programa, que currículo é mais do que um conjunto de disciplinas...

Eu sempre digo: o problema do currículo é um problema de totalidade, das pessoas entenderem essa totalidade... A gente soma em currículo e não divide! Tem que somar para que as pessoas tenham a compreensão da proposta da escola como um todo... Eu acho que ainda falta isso para os nossos professores, como na época – de uma forma talvez muito maior – também faltava essa compreensão. Afinal, o que é trabalhar com currículo? A escola não estava preparada para isso! Essa ideia de currículo, que nos foi trazida, é uma ideia importada, uma ideia muito americana. A nossa tradição está muito mais calcada nos programas, lá da lei orgânica, em que a gente olhava para cima quando fazia currículo. Então essa mudança de paradigma deixou as pessoas um pouco atordoadas – não só nas escolas, mas também na Secretaria de Educação e nas universidades. As discussões vieram à tona! Que professores nós estamos formando?

Em 1973 eu estava envolvida na Universidade com um grupo que estava discutindo a formação pedagógica. E as brigas eram homéricas! Eu queria que

¹¹⁶ Universidade Estadual de Londrina (UEL).

¹¹⁷ Universidade Estadual de Maringá (UEM).

tivesse uma disciplina pedagógica no primeiro ano das licenciaturas e o pessoal queria me matar! Eu achava que os professores, o licenciado em Matemática, por exemplo, tinha que saber a que ele veio! O que é ser um professor de Matemática? Por que você se inscreveu nesse curso? Que é ser um pedagogo? Que é ser um licenciado em Física? Eu acreditava que era preciso dar logo esse caráter pedagógico, mostrar que o aluno da Licenciatura em Matemática não será um matemático. Que o aluno de Ciências Biológicas não será um biólogo. Se o aluno quer ser matemático ou biólogo, tem que ficar no bacharelado!

A professora Celina também tinha vontade de incluir mais conteúdos pedagógicos na graduação, tanto que ela conseguiu incluir, no currículo da Matemática, a disciplina Currículos e Programas. Foi uma absoluta novidade! E ela me brindou com essa novidade! Ela disse: “Você é que tem que dar essa disciplina!”. E era uma festa! Porque o pessoal da Matemática fazia a disciplina junto com o pessoal da Pedagogia. E eram mundos completamente diferentes! E eu dizia para eles: “Aproveitem! Porque é assim que vocês vão trabalhar nas escolas. Não vai trabalhar só o pessoal da Matemática, só o pessoal da Pedagogia, só o pessoal da História... Todos nós vamos trabalhar juntos!”. Ali era importante sentir isso, fazemos isso muito bem no mestrado: gente das diferentes áreas e diálogos interessantíssimos... E, assim, aprendemos muitíssimo! Eu procurava mostrar, para os alunos da Licenciatura em Matemática, o valor da Matemática. Mas, também tentava mostrar que a Matemática precisa das outras disciplinas. Eu falava assim: “Se os alunos de vocês não resolvem bem os problemas de Matemática é porque eles não sabem Português”. E eles diziam: “Que é isso professora?”. E eu respondia: “Claro, eles não sabem ler! Não sabem interpretar!”. Eu sempre tentava fazer essas relações, mostrar isso a eles.

Eu gosto muito de um poeta espanhol, Antonio Machado, ele diz: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”¹¹⁸. E eu dizia isso para os meus alunos... Que currículo tem que ser para nós uma hipótese de trabalho. Que em determinados grupos nós poderemos ir além dessa hipótese e em determinados grupos nós vamos ficar muito aquém dessa hipótese. Mas, nós precisamos ter uma hipótese!

¹¹⁸ Antonio Machado (1875-1939). Os versos citados são de *Provérbios e Cantares* – XXIX.

2.3 NIRCÉLIO ZABOT

Professor entrevistado: Nircélio Zabot¹¹⁹.

Datas das entrevistas: 03/12/2010 e 31/05/2011.

Local: SETP¹²⁰ – Curitiba, PR.

Comecei a trabalhar na Secretaria de Estado da Educação do Paraná em um momento importante de transição da legislação educacional brasileira. Na época, para que a Lei 5692/71 fosse implementada ou executada, o Ministério da Educação estabeleceu que todos os estados brasileiros deveriam ter uma Equipe de Currículo. Essas equipes deveriam ocupar-se da estruturação e implementação de diretrizes curriculares, para que as escolas adaptassem seus programas, seus currículos, à orientação da reforma de ensino proposta pela Lei 5692/71. Então, pode-se dizer que toda a reformulação curricular ocorreu por uma, entre aspas, imposição do Ministério da Educação à luz da Lei 5692/71.

Fui convidado a estruturar e coordenar a Equipe de Currículo do Paraná. Aprofundamos, então, o estudo da Lei 5692/71 e nos informamos a respeito das orientações oriundas do Ministério da Educação na estruturação das propostas. Além disso, procurávamos ver quais eram as orientações vigentes para as escolas. E, a partir desse conjunto de informações, estabelecemos o modelo de trabalho que desse unidade de estrutura às propostas curriculares que iriam orientar as escolas do Estado.

Você me perguntou como era o nosso trabalho... Bem, além do que já falei, nós estabelecíamos um plano de trabalho e, a partir dele, consultávamos universidades e escolas, a fim de encontrar especialistas que eram referência tanto na prática escolar como na teoria. Assim, selecionávamos especialistas, discutíamos a estruturação do trabalho e os contratávamos por tarefa, como consultores, por um período determinado. Nós tínhamos, evidentemente, um cronograma de execução

¹¹⁹ O professor Nircélio Zabot nasceu em 25 de janeiro de 1947 na cidade de Pedras Grandes (SC). É licenciado em Pedagogia pela UFPR. Além de diversos cargos exercidos no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, foi professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e da Universidade Tuiuti do Paraná. Atualmente é coordenador do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único – PR. O primeiro contato com o professor Nircélio foi realizado através de um endereço de *e-mail* que encontrei na *Internet*, enquanto buscava informações sobre ele na tentativa de localizá-lo. O professor Nircélio concordou prontamente em participar desta pesquisa.

¹²⁰ Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social. As entrevistas foram realizadas na sala do professor.

desses trabalhos e discutíamos periodicamente com os consultores. Eles traziam suas propostas e, depois de discuti-las, publicávamos essas propostas, que, posteriormente, serviam de referência para os cursos de capacitação dos professores – que, muitas vezes, eram ministrados pelos próprios consultores.

Não tenho muito a dizer sobre todos os consultores da área da Matemática, mas vamos ver o que eu lembro sobre as pessoas que, como você sabe, em algum momento, trabalharam na Equipe de Currículo... A professora Maria Josefina Franco de Souza foi uma pessoa referenciada por outras pessoas e não tenho maiores referências sobre ela... A professora Yolanda Brand já trabalhava na Secretaria de Educação, nas propostas de organização curricular, e foi também indicada por outros especialistas que já conheciam seu trabalho... A professora Clélia Tavares Martins era uma referência importante tanto da Universidade como dos próprios professores da rede: Ela era uma pessoa que atuava nas capacitações de professores e era muito bem aceita pelos professores. Nós a selecionamos em função da experiência, da aceitação e da atuação dela no magistério... A professora Tânia Maria Figueiredo Braga se especializou muito na área de Matemática, ela teve relativa influência da professora Clélia, que era uma referência. Nós escolhemos a Tânia pela sua dedicação e pesquisa na área de Matemática e também pela sua experiência em escola... A professora Maria do Carmo Alves de Albuquerque, era uma professora com grande vivência na escola e fundamentação teóricas e prática; ela, na realidade, foi indicada pela Tânia Braga que a conhecia, pois as duas partilhavam experiências tanto no magistério quanto na capacitação de professores. Além dessas pessoas que você falou, recordo-me, ainda, da professora Henrieta Dyminsky Arruda, que tinha formação piagetiana. Ela trabalhou um período conosco, como consultora, e teve uma atuação importante na área da Matemática, apesar do nome dela não aparecer nos documentos que você encontrou.

Veja, é o que eu falei antes: essas professoras de Matemática, que foram consultoras, estavam envolvidas nas discussões teóricas e tinham experiência em sala de aula. Isso era valorizado! Digamos que era um critério de seleção... Era necessário que as pessoas da Equipe estivessem abertas à discussão e à inovação! Na época da Equipe de Currículo, havia uma discussão sobre novas concepções metodológicas e novas concepções de disciplinas... Então, em termos das influências das novas teorias educacionais, nós procurávamos discutir com liberdade essas questões e vincular professores que tivessem essa abertura para inovação

educacional, apesar de sermos taxados, anos depois, de tecnicistas... Naquele momento, estávamos atentos às discussões e a dificuldade da Equipe, às vezes, era conciliar a orientação legal com essas novas teorias. A Equipe de Currículo, por ser composta por jovens, estava muito aberta à inovação! A nossa proposta era inovar para melhorar o ensino...

Por isso, toda ideia ou questionamento que nós recebíamos, nós tentávamos contemplar, sempre respeitando a palavra final dos consultores de cada disciplina. Na realidade, para que o trabalho se realizasse dentro de um cronograma, nós tentávamos obedecer a orientação dos consultores, mas nunca nos fechando a novas questões, novos questionamentos, novas propostas... Tentávamos estar abertos a essa discussão, embora, muitas vezes, a distância entre a Universidade e a escola dificultasse nosso trabalho... De certa forma, a Universidade, como centro de excelência, às vezes, não se mistura com a discussão do dia a dia da escola... Há um distanciamento entre a vida corriqueira e a vida da academia, uma voltada mais para a prática e a outra para a teoria. E a Revista Currículo quis fazer essa ponte entre o dia a dia do professor – as suas dificuldades, os novos conteúdos, as novas metodologias – e as novas discussões teóricas de cada disciplina. A Revista almejava transformar isso numa prática viva na escola e também uma prática acessível aos professores, principalmente aqueles com falta de capacitação ou formação. Então esse era o desafio da Revista Currículo: fazer essa ponte entre a teoria e o dia a dia da escola.

Na verdade, a Revista Currículo, desde o título até a sua estrutura, foi fruto de uma discussão interna da Equipe de Currículo. Nós tentamos padronizar a estrutura da revista dando uma orientação aos professores: a partir do objetivo estabelecido em cada disciplina, que conteúdos seriam apropriados para atingir esse objetivo? Qual a sequência mais apropriada? Como tratar esses conteúdos no dia a dia na escola? Essa é a estrutura básica da revista: a orientação ao professor. Sempre que possível, havia também os porquês dos conteúdos... Outra preocupação que tínhamos era alertar ou não deixar que esses conteúdos fossem uma camisa de força. Era preciso deixar espaços ao professor, recomendar adaptação desses conteúdos à realidade concreta da escola e do aluno. Na realidade, às vezes, por falta de iniciativa, esses conteúdos acabavam sendo realmente uma camisa de força, mas o propósito da Revista era muito mais determinar uma orientação, uma unidade de conteúdos e de propostas do que

propriamente ser uma imposição para o professor. É importante registrar que não existia nenhum controle no sentido de verificar se as escolas estavam ou não seguindo aquelas diretrizes publicadas na Revista Currículo. A ideia era que o material falasse por si próprio, fosse atrativo e que os professores encontrassem nele uma ferramenta que desse as condições de melhorar seu trabalho docente. Na época, existia na Secretaria de Educação um grupo, chamado Grupo de Estrutura e Funcionamento da Escola, e as escolas submetiam seus planos curriculares, periodicamente, à aprovação desse Grupo. A partir de certa época, os planos curriculares das escolas eram analisados tendo como referência as diretrizes curriculares publicadas na Revista Currículo. Então, de certa forma, as diretrizes curriculares tornaram-se obrigatórias, indiretamente, ou até diretamente, porque na hora que a escola apresentava seu plano curricular, com os objetivos e conteúdos, ela tinha como referência as diretrizes curriculares. E, por outro lado, a Secretaria de Educação para fazer a análise prévia desses conteúdos, que eram submetidos posteriormente ao Conselho Estadual de Educação, utilizava como referência de análise a proposta curricular. Ou seja, as escolas estavam amarradas à proposta curricular das diretrizes publicadas na Revista Currículo. A partir daí, a Revista passou a ser um instrumento, de certa forma, fechado. No princípio, ela era orientadora, mas à medida que ela se tornou referência para análise dos planos curriculares, a escola sabia que sem obedecer essa estrutura, esses objetivos, ela teria dificuldades de aprovação do seu plano curricular... E, assim, a Revista acabou sendo uma estrutura mais impositiva do que era o propósito inicial.

Também considero importante registrar que a elaboração dos currículos, na década de 1970, incorporou não só a estrutura de sequência dos programas das disciplinas, mas também incorporou alguma discussão, mesmo que incipiente, sobre a disciplina propriamente dita, sobre a concepção teórica da disciplina. Considero que esse foi um movimento importante e o modo de consolidar isso foi exatamente elaborar as revistas Currículo, onde o professor teria acesso à fundamentação e a uma nova concepção e estrutura das disciplinas.

Ressalto também que houve uma receptividade muito grande dessas revistas: elas eram muito procuradas pelas escolas. Pelo que eu lembro a área que teve maior dificuldade em aceitar as propostas curriculares foi a área de Estudos Sociais. Houve, nessa área, uma alteração da cronologia dos conteúdos, uma alteração bastante significativa... E, por isso, houve também uma evidente

resistência dos professores. Mas, nas outras áreas, de um modo geral, essa adaptação dos programas escolares, dos currículos, à nova legislação educacional ocorreu de modo razoavelmente tranquilo e com uma aceitação muito grande.

Como já falei, além da Revista Currículo, os professores tinham a oportunidade de participar de cursos de capacitação. Esses cursos utilizavam como referência a própria Revista Currículo e os professores que ministravam os cursos, muitas vezes, eram os autores das propostas curriculares. O nosso propósito era que todos os professores passassem pela capacitação. Porém, pela impossibilidade de estrutura, isso não aconteceu. Houve um período que a divulgação das propostas se transformou na distribuição do material propriamente dito, até porque algumas pessoas tinham a impressão de que isso bastava, porque os conteúdos eram detalhados e as propostas metodológicas eram claras... Algumas pessoas pensavam que esse material de apoio ao professor – as revistas Currículo – seria suficiente para que ele realmente estruturasse o ensino de uma maneira diferente e que atingisse os objetivos propostos pelas diretrizes curriculares. Então, a Revista era um instrumental muito importante para os professores, para o seu planejamento, para as suas aulas...

Outro ponto que considero interessante é que os livros didáticos passaram a se inspirar ou a se adequar às diretrizes curriculares, porque se o livro didático não obedecesse a estrutura das diretrizes, ele não seria aceito pela escola, não seria adotado pelo professor. Houve uma conjugação de estratégias ou de meios ou de ferramentas que contribuíam para essa estruturação uniforme na disposição dos objetivos e conteúdos da escola... Assim, o professor tinha, de certo modo, um conforto maior em sua jornada complicada de trabalho, em sua falta de condições de estudo, de preparo... E acho interessante porque, antes disso, muitas escolas orientavam a estruturação curricular pelos livros didáticos. Quem mandava no programa curricular eram basicamente os livros didáticos: eles orientavam a estruturação, a metodologia, etc. E isso, no Paraná, mudou a partir do nosso trabalho na Equipe de Currículo!

Você me perguntou da relação da Equipe de Currículo com o Conselho Estadual de Educação... Bom, o Conselho Estadual estabelecia uma esfera que exigia da Secretaria aquelas orientações nacionais e servia como um ponto crítico, era uma relação, às vezes, não tão amigável assim. O Conselho estabelecia discussões sobre a Reforma de Ensino, sobre as propostas curriculares e, muitas

vezes, esse diálogo era crítico, porque o Conselho se inspirava muito na observância das diretrizes nacionais e era como que um superego da Secretaria de Educação. Nesse sentido, os planos curriculares das escolas eram submetidos ao Conselho que os aprovava em definitivo, respaldando as análises prévias da Secretaria de Educação. Houve, nessa época, muita discussão entre ambos. A discussão acontecia para realmente ter um entendimento comum a respeito do currículo e da educação. Assim, certas polêmicas que repercutiam na escola a respeito do currículo, repercutiam também no Conselho... Um fato mais agudo, nesse sentido, foi a diretriz curricular de Estudos Sociais, em que houve certa ousadia de romper com uma sequência de conteúdos que era tradicional na escola e nos livros didáticos. Essa discussão foi para o Conselho Estadual e os especialistas que estruturaram ou que alteraram essa proposta curricular de Estudos Sociais tiveram que se justificar ou fundamentar sua proposta no Conselho Estadual de Educação... Então, pode-se dizer que havia muito diálogo entre Secretaria de Educação e Conselho Estadual de Educação! Já com o Conselho Federal de Educação eu não lembro de diálogo: não lembro de interferência, questionamento ou orientação específica na estruturação do currículo, no trabalho da Equipe de Currículo... De certa forma, até estranhamente, a Equipe de Currículo tinha uma autonomia muito grande. Exceto essa questão de Estudos Sociais, não houve questionamento maior a respeito do trabalho da Equipe de Currículo. E, quanto ao Ministério da Educação, apesar de toda a exigência de um Plano Estadual de Implantação da Reforma de Ensino, não houve um acompanhamento em relação ao produto que resultou nas revistas Currículo. Eu não me recordo de ter recebido nenhum questionamento... Acredito que a gente cumpriu satisfatoriamente com a exigência do Plano de Implantação da Reforma... Acredito que as revistas responderam às diretrizes nacionais sobre a estruturação do currículo, dos objetivos... E, elas responderam também ao Plano de Implantação da Reforma e, por isso, não havia nenhuma cobrança ou questionamento por parte do Ministério. Lembro apenas que houve acompanhamento do Ministério através de consultores... Isso sim! Houve consultores que vinham periodicamente para ver como estava o trabalho da Equipe de Currículo, para saber o que estávamos fazendo, que progressos havia, o que havíamos produzido... Esse acompanhamento acontecia, mas era um acompanhamento muito discreto, vamos dizer assim, e amigável. Nunca houve um questionamento, uma cobrança, uma divergência entre o Ministério da

Educação e a Equipe de Currículo! Os consultores vinham, faziam relatórios para o Ministério, mas nunca recebemos um relatório dizendo assim: “Olha, no Paraná, a Implantação da Reforma está falhando nisso ou naquilo”. Não houve esse retorno... Houve retorno de consultores que vinham, analisavam os produtos, acompanhavam como estávamos implantando a Reforma de Ensino – até porque havia um financiamento desses trabalhos, então havia também essa supervisão de especialistas do Ministério da Educação.

E, como havia a cobrança da implantação da Lei 5692/71 em todo o País, pode-se dizer que teve também esse viés político do Governo Federal... Ao passo que os governos estaduais tinham pouca preocupação com a qualidade do ensino. Isso se deu acentuadamente mais tarde com a abertura democrática, com a discussão política, da participação das escolas, participação dos professores e com papel muito importante da Associação dos Professores. Inclusive, na época, a APP¹²¹ tinha uma atuação muito importante! E, na realidade, o interesse maior daquela organização dos professores era a questão dos salários e do plano de carreira. A escola de qualidade, a ênfase dos conteúdos, etc, se dá posteriormente, gradativamente, até se consolidar a partir do Governo José Richa¹²², quando ocorrem, realmente, as conquistas mais importantes.

É importante lembrar que, nessa época, nós tivemos também a chamada transição democrática. No Estado do Paraná ela se deu efetivamente, no sentido de abertura política e democrática, com o Governo José Richa, em que nós passamos de uma orientação política mais conservadora para um governo mais vinculado à abertura política do País.

É nesse momento que cresce realmente o movimento dos conteúdos e é importante a influência de superação da Escola Nova e da Escola Tecnicista, por uma escola conteudista, unitária. Então, com a superação do tecnicismo na educação, na discussão metodológica e não propriamente dos conteúdos, passamos para uma fase em que vem com toda a força, a escola unitária. Escola unitária e a questão dos currículos voltados aos conteúdos, não à tecnologia e à metodologia. Escola unitária com todos os seus prós e contras, mas que favoreceu a transição e a elaboração dos currículos, bem como a discussão com os professores. Então isso perpassa, de certa forma, todo o período e se acentua, particularmente, a

¹²¹

Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

¹²²

José Richa (1934-2003) foi governador do Paraná no período de 15/03/1983 a 09/05/1986.

partir da superação da época da ditadura militar, que influenciava e que determinava a própria orientação do Ministério da Educação. Isso se dá exatamente nessa transição e daí, para ser uma escola unitária, com ênfase nos conteúdos, o papel do currículo, da estruturação curricular, teve um papel extremamente importante. E a Equipe de Currículo, em que pese você olhar para trás e fazer uma análise você vai verificar, que ela ainda está amarrada à orientação americana, militar, etc. Mas, ela serve como um instrumento importante para a transição para a escola unitária, para a discussão dos conteúdos curriculares...

E, evidentemente, esse trabalho de elaboração de propostas curriculares passou por algumas crises ou movimentos de mudanças na estrutura da Secretaria de Educação, determinada pelas mudanças de governo. Muitas vezes, quando há uma transição de governo, inicia-se uma nova orientação política e a tendência é jogar no lixo o que foi produzido anteriormente, justifica-se isso pelo possível viés ideológico do material produzido. Nesses casos, a tendência realmente é fazer terra arrasada, começar tudo de novo, porque tudo que veio de tal período tem o viés ideológico xis e então não vale no novo governo... Lembro, por exemplo, que professores me falaram, com certa mágoa, que em uma transição de governo veio uma ordem para eliminar todo o material curricular produzido na década de 1970... A escola que tivesse o material deveria jogá-lo no lixo, porque aquilo não prestava... O material produzido anteriormente era um material que não prestava para nada. E isso aconteceu em um período de mudança de Governo de Estado... Professores de algumas escolas vinham e diziam “Olha, nós estávamos usando o material... Era um material tão importante, tão bom... Mas, a ordem é jogar no lixo, porque, segundo eles, não presta mais”... Então, talvez isso justifique o esquecimento, entre aspas, que você me falou... Talvez, por isso, muitos professores não lembram desse material produzido pela Equipe de Currículo...

Mas, é difícil entender porque os professores não lembram das propostas curriculares anteriores ao Currículo Básico! Considero que foram fases bem distintas, com orientações bem diferentes. De certa forma, pelas capacitações que houve talvez os professores tenham assumido isso como algo natural e não se referiam ao processo como uma novidade, porque era realmente um apoio metodológico e não propriamente uma novidade... E também o tempo da experiência da Revista Currículo foi um tempo reduzido... Já o Currículo Básico incorpora realmente uma direção mais precisa e talvez o impacto dele tenha sido

maior... Veja, participei do grupo de diretrizes do Governo José Richa, na área de educação, que acentuava exatamente o diálogo com os professores. Assim, toda a concepção da educação e as suas propostas de governo para a educação foram discutidas com os professores. O processo foi diferente! A implementação das mudanças ocorreu de uma maneira razoavelmente rápida, particularmente as questões de descentralização da estrutura da Secretaria de Educação, da eleição direta dos diretores escolares e do movimento de diálogo com os professores. Além disso, nessa fase, o movimento de elaboração de currículo teve influência de outros estados. Aconteceu um diálogo, particularmente, com São Paulo e Minas Gerais, onde também houve renovação política. Acredito que Paraná, São Paulo e Minas Gerais foram os estados onde houve uma discussão maior, uma abertura maior do sistema de ensino relacionado com a transição democrática brasileira.

Para encerrar, gostaria de dizer que as coisas na educação brasileira, nos últimos anos, têm evoluído muito rapidamente, num estágio, vamos supor, não digo arcaico, mas um estágio sem a presença, sem o interesse do Estado e da sociedade com a educação, com o seu aperfeiçoamento. Meio um estado de marasmo. A escola hoje é melhor do que no tempo da Equipe de Currículo? Não sei! Não sejamos saudosistas, mas em alguns aspectos houve, sinceramente, honestamente, melhorias. Mas, em muitos aspectos... A escola para todos, que é uma conquista importantíssima, fundamental – o acesso universal da escola é uma conquista fundamental. Mas, de certa forma, o esforço do Estado na melhoria de condições, na formação do professor, não acompanhou essa evolução. Essa é a impressão que tenho... À medida que você abre a escola para todos, universaliza o acesso, você precisa investir em qualidade, em recursos humanos, em financiamento, em remuneração dos professores. O Estado não deu o passo adequado à ampliação da oferta escolar. O Estado não acompanhou as novas demandas e implicações. A Revista Currículo foi uma boa experiência, um esforço do Estado, mas talvez por falta de outras condições, de outras variáveis, ela tenha repercutido pouco ou não se sentiu bem a sua repercussão na escola. Acho que a experiência foi muito curta e os impactos na educação não se dão de imediato, eles são a médio e longo prazo. Eu diria o seguinte: talvez a Revista Currículo não tenha tido uma continuidade, o trabalho da Equipe de Currículo, da década de 1970, não teve continuidade... O que aconteceu? Cumpriu-se uma tarefa burocrática: a implantação da Reforma de Ensino. E daí? A Reforma de Ensino se foi, ela se superou... E, como a Reforma de

Ensino era o objetivo da Revista Currículo, acredito que ela foi abandonada, sem que se avaliasse que tipo de contribuição ela deu para a educação paranaense, naquele momento e naquelas circunstâncias.

2.4 ODILON CARLOS NUNES

Professor entrevistado: Odilon Carlos Nunes¹²³.

Datas das entrevistas: 30/03/2011 e 01/07/2011.

Local: Edifício Dom Pedro I – Reitoria UFPR – Curitiba, PR.

Desde logo, devo, obrigatoriamente, deixar esclarecido que os conteúdos e as formulações que caracterizam essas entrevistas correspondem tão somente ao meu ponto de vista sobre o trabalho realizado no final da década de 1970 e início da década de 1980, como parte do processo destinado a elaborar e implementar orientações para o desenvolvimento das atividades curriculares em escolas localizadas na área rural, do Estado do Paraná, que integravam o projeto das chamadas Escolas Consolidadas. Trata-se, aqui, por conseguinte, do esboço e registro de um rol de ideias e impressões com sentido meramente pessoal e subjetivo, passível de equívocos de interpretação e de lapsos de memória, requerendo, em muitos casos, as complementações e as devidas correções. Cabe ressaltar, ainda, o fato de que, nesse contexto de trabalho, desempenhei papel de simples coadjuvante dos processos em questão, não tendo sido mais do que um participante secundário das ações então encetadas. Essas observações, obviamente, não me absolvem dos meus possíveis descuidos e enganos.

Eu vou tentar elaborar e articular algumas ideias, no sentido de registro de memórias, do período em que participei – às vezes, mais diretamente, às vezes, menos diretamente – do processo de elaboração de diretrizes curriculares no

¹²³ O professor Odilon Carlos Nunes nasceu em 23 de agosto de 1950 na cidade de Olímpia (SP). É licenciado em Pedagogia pela UFPR e mestre em Educação também pela UFPR. Foi professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e da Universidade Federal do Paraná (onde trabalha atualmente). O primeiro contato com o professor Odilon foi realizado através de uma conversa informal na UFPR, enquanto eu buscava localizar o professor Nircélio Zobot. A partir desta conversa inicial com o professor Odilon abriu-se a possibilidade de entrevistá-lo. Posteriormente, entrei em contato novamente com ele, por telefone, e o professor Odilon, gentilmente, aceitou participar desta pesquisa. As entrevistas foram realizadas em sua sala na UFPR.

transcurso dos anos setenta e oitenta. Farei um esforço de memória e espero que eu não falseie muito... Não idealize muito... Não romantize muito...

Eu comecei a trabalhar na Equipe de Currículo em 1977. Nessa época, a Equipe de Currículo era coordenada pelo professor Nircélio Zobot e estava subordinada ao Departamento de Ensino de 1º Grau, que tinha a professora Zeila Cortese como chefe. A Equipe de Currículo tinha, além de outras funções, a tarefa de definir orientações, diretrizes, ações e estratégias para o processo de composição e aplicação das atividades curriculares das escolas públicas do Estado do Paraná. Para tanto, a Equipe se voltava à produção do material escrito, contendo orientações gerais, concepções teóricas, procedimentos metodológicos e um detalhamento das diversas áreas de ensino. Para que esse trabalho fosse realizado, contratavam-se também colaboradores específicos de cada área – os chamados consultores. Confeccionado o material, ele era encaminhado às escolas e aos professores. Depois disso, os professores passavam por um processo de qualificação, participavam de cursos, de treinamento – que era uma expressão usual na época. Esses cursos, geralmente, eram realizados no CETEPAR¹²⁴.

Bom, desde a minha inserção na Equipe de Currículo, eu me voltei ao acompanhamento e à coordenação do processo de formulação e implantação de diretrizes para as escolas da área rural, inicialmente na forma de um projeto experimental, de um projeto piloto, que recebeu o nome de Escolas Consolidadas. O Paraná havia tomado a decisão de elaborar e aprovar um projeto de construção de escolas, um projeto aparentemente referido a uma experiência desenvolvida em outros países em décadas precedentes, principalmente, pelos Estados Unidos. Tanto quanto recorde, técnicos brasileiros haviam estudado a experiência de fora e, com base nisso e em outros determinantes sócio-educacionais, haviam deslançado uma discussão em torno da questão da escola rural no Brasil, inclusive aqui no Paraná. Digamos que essa discussão se constituiu como motivação inicial para a elaboração e aprovação do projeto das Escolas Consolidadas. Na sua implementação, esse projeto envolvia várias equipes do Departamento de 1º Grau, entre elas, a Equipe de Currículo. Sendo que as funções específicas da Equipe de Currículo, nesse projeto, eram: elaborar e apresentar as diretrizes para essas escolas, além de qualificar os docentes que atuavam nas Escolas Consolidadas.

¹²⁴ Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Estado do Paraná. Na época denominado Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná.

Digamos que, no início desse trabalho, não havia um projeto claro e explicitamente delineado quanto ao processo a ser desencadeado. Havia uma forte preocupação no sentido do adequado cumprimento da Lei 5692/71. O espírito do trabalho era promover a lei com consciência, com coerência, com cuidado, com zelo... Havia, ao lado disso, uma percepção que não se tratava de uma lei perfeita... Mas, de qualquer maneira, havia o reconhecimento no âmbito da atuação curricular: o processo de acompanhamento das escolas relativamente ao seu trabalho com as estruturas curriculares, com as concepções curriculares, correspondia a alguma coisa positiva, que deveria ser, portanto, estimulado e sustentado. Uma das marcas da Equipe de Currículo era o zelo. O trabalho desse grupo era bastante sério, bastante cuidadoso, feito com zelo. Uma coisa que contribuía para a qualidade era a presença do pessoal da área pedagógica e do pessoal das áreas específicas de conteúdo. Era um raro momento em que se combinavam as duas coisas, ou seja, havia preocupação com o âmbito pedagógico mais geral e também havia preocupação com a natureza científica dos conteúdos próprios de cada área.

Eu acho que a palavra zelo pode ser entendida também em relação ao trabalho diário da equipe. Lembro que nós tínhamos uma rotina diária de trabalho, com um grau de exigência grande – convém frisar isso, porque, às vezes, não se tem uma boa impressão sobre a estrutura do trabalho público. Mas, a Equipe de Currículo tinha uma rotina cuidadosa, com a exigência de cumprimento de seus objetivos e, particularmente, uma forte exigência no sentido de cumprimento das tarefas que competiam a cada um. Trabalhava-se com seriedade, com afinco... Havia uma compreensão que, embora a remuneração não fosse elevada, os professores deveriam receber o melhor dos nossos esforços. Era um arregaçar de mangas diário... Muito trabalho! A gente entrava lá e via as pessoas trabalhando. Metaforicamente falando, lembrava um ambiente fabril... As pessoas sempre envolvidas com alguma coisa... Era um ambiente respeitoso de trabalho!

Lembro que havia preocupação em cumprir as metas do Plano Estadual de Educação. Então, fazia-se, no patamar da SEED¹²⁵ – das diretorias e dos departamentos – um detalhamento do que competia a cada departamento. E havia reuniões com certa frequência, sob a batuta qualificadíssima da professora Zeila Cortese – tenho uma memória bastante positiva dela. Lembro do professor Nircélio

¹²⁵

Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

rascunhando, rabiscando, agendando coisas que deveriam ser levadas para as reuniões: “Na sua área, que eu vou levar? O que tem para relatar sobre as Escolas Consolidadas?”. Ele pedia que cada um fizesse um relato da sua área, digamos assim, para que depois ele retransmitisse essas coisas nas reuniões. Digamos que nós fazíamos uma espécie de balanço: “As escolas consolidadas: O material está nesse ponto; Não conseguimos ainda consultor para tal área; O trabalho está atrasado; Precisamos de tal coisa; Precisamos de ajuda em tal ponto; Preciso fazer o pagamento de um consultor adicional; Me reuni com as escolas e as escolas se queixaram disso e disso e disso; O material que foi confeccionado já foi enviado para as escolas...”. Fazíamos uma espécie de balanço bem realista, e, em geral, tínhamos apoio administrativo. Então, do ponto de vista do funcionamento, não se pode dizer que não havia trabalho. Ao contrário! Havia trabalho! Trabalho efetivo, cuidadoso e rigoroso! E as coisas funcionavam... Sempre com a preocupação de cumprir as metas.

E, para dar conta disso tudo, era necessário complementarmente contratar consultores para realizar as tarefas de elaboração de material de cada área específica. E os critérios de seleção eram: experiência, formação prévia, trabalho prévio... Acredito que a escolha se dava por parte da própria Equipe de Currículo. E, tanto quanto eu lembro, eram nomes que já apresentavam alguma referência na elaboração de materiais dessa natureza... Depois de selecionar os nomes, fazia-se o convite aos especialistas e aguardava-se a confirmação dos mesmos... Eu não sei dizer qual era a remuneração dessas pessoas, mas imagino que não fosse altíssima, porque é um período que se paga precariamente aos profissionais da área de educação. Então, dependia-se também da boa vontade desses professores, porque era um trabalho exaustivo, tratava-se da elaboração de um material com muitas páginas, supondo sólido domínio dos conteúdos e compreensão efetiva das formas educativas.

Por isso, posso dizer que os professores que trabalhavam como consultores eram qualificados e competentes. Sei que você tem interesse maior na área de Matemática, mas, infelizmente, eu não tenho informações muito específicas sobre os professores que trabalharam nessa área. Lembro da professora Tânia Braga¹²⁶ e da professora Clélia¹²⁷. A professora Tânia é formada em Filosofia, mas, muito cedo se

¹²⁶

Tânia Maria Figueiredo Braga professora da Universidade Federal do Paraná.

¹²⁷

Clélia Tavares Martins.

dedicou às questões da Matemática. Convivi com ela durante um tempo, no trabalho da Equipe de Currículo. Ela é qualificadíssima, a começar pela formação em Filosofia que lhe dotou de uma capacidade reflexiva ímpar, de alta qualidade. Além disso, o zelo e o cuidado profissionais são virtudes que ela preserva até hoje. E a Clélia... Lembro de ótimas referências sobre ela. Mas, eu tive um tempo menor de convivência com a Clélia. As informações que tenho é que ela era uma profissional de alto nível. E, quando, por alguma razão – que eu não sei qual foi – ela deixou de participar da elaboração de materiais, lembro que ouvi pessoas lamentando...

Bom, voltando às questões do nosso trabalho na Equipe, me recordo que depois que os consultores estavam definidos, havia reuniões com eles. Lembro de casa cheia no começo do trabalho! Havia reunião com as pessoas das várias áreas para fazer um ajustamento das várias expectativas, digamos assim, porque havia uma decisão prévia, por parte da equipe, de que o trabalho deveria ser orientado por certos parâmetros, que o trabalho deveria ser relativamente padronizado, mas eram respeitadas as particularidades de cada área. Lembro de consultores dizendo: “Na minha área tais coisas são necessárias”... Depois dessas reuniões iniciais, em geral, os consultores faziam o trabalho deles fora da Secretaria de Educação. Mas, eles iam à Secretaria com certa frequência, até com uma grande frequência, para prestar contas. Havia um acompanhamento do trabalho porque havia sempre a preocupação com o cumprimento das metas... Além disso, pensava-se que as escolas, de alguma forma, se beneficiariam com a posse desse material. Então havia, digamos assim, uma pressão, entre aspas, no sentido de que o trabalho fosse bem executado. É lógico que é um trabalho em que a produção tem que ser qualitativa... Não se trata de procedimento automático e mecânico... Você lida com pessoas e não só com meios materiais. Então, obviamente, havia problemas no andamento dos trabalhos. Mas, nada que fosse tão significativo a ponto de chamar atenção... Até porque, geralmente, eram consultores habituados a aquele padrão de trabalho e que cumpriam suas tarefas de maneira bastante satisfatória. Bom, aí os consultores elaboravam o material e, em geral, duas ou três pessoas da Equipe ficavam encarregadas de fazer uma espécie de primeira avaliação crítica do material. Então, os consultores entregavam um esboço do trabalho e essas pessoas faziam uma leitura e, depois, a pessoa ia à Secretaria para uma conversa. Às vezes, o pessoal da Equipe fazia recomendações quanto a ajustes no material. Mas, as recomendações eram no sentido de enriquecimento do material e, algumas vezes,

coisas no tocante à forma da linguagem, porque a linguagem deveria permitir um acesso adequado por parte dos professores que utilizariam o material.

Inclusive, é importante frisar que os consultores se preocupavam com a renovação do material. Lembro que nas áreas de Matemática e Ciências existia uma expectativa de mudança, de melhorias, de renovação... Nessa época, ecoavam ainda, por exemplo, as proposições e os efeitos em torno da atualização e modernização dos processos e linguagem da matemática e de outras ciências. Havia muita preocupação no sentido de que os conteúdos deveriam ser, de fato, decodificados pelos docentes a ponto de que eles conseguissem veicular esses conteúdos em sala de aula. Um dos temas de debate era o seguinte: O professor dá conta de fazer a adequada compreensão e, depois, utilização pedagógica desse material? Eu, por não ser especialista da área, não conseguiria identificar em que medida esse processo de renovação da Matemática traduziu-se no material elaborado pelos consultores. Porém, isso frequentava o debate... Era uma das tônicas do debate.

Mas, veja, temos que pensar que uma estrutura educacional pública é desigual. Por mais que, às vezes, se tente estabelecer certo padrão de uniformidade, ele, na realidade, não é alcançado. Então é possível se afirmar que, nesse período, havia setores mais progressistas e mais conservadores. Eu acho que a Equipe de Currículo era mais acessível à perspectiva de mudança. Havia certa disponibilidade, uma forte preocupação no sentido de pensar uma escola que fosse mais ágil, mais moderna, mais competente. E acreditava-se que a Equipe de Currículo poderia contribuir para tanto. Por razões de honestidade intelectual, eu acredito importante assinalar aqui que tratava-se de um período histórico de muito cerceamento político e cultural da sociedade brasileira como um todo, cujos desdobramentos, talvez não de maneira muito explícita, atingiram as estruturas e os órgãos de ensino.

Voltando ao trabalho da Equipe de Currículo... O material elaborado era publicado na Revista Currículo. Quando eu conheci essa revista, ela já estava em pleno andamento. Acredito que ela, de alguma forma, representou o resultado de uma compreensão de que o trabalho de elaboração das diretrizes – um trabalho exaustivo, cansativo, demorado, cuidadoso, rigoroso – merecia um adequado veículo de distribuição... Daí a opção pelo formato das revistas, que eram encaminhadas às escolas, distribuídas aos docentes e encaminhadas a outras

secretarias de ensino do País. Então, cada vez que um material da Equipe de Currículo era finalizado, publicava-se esse material na Revista Currículo. Assim, essa revista veiculou as diretrizes gerais para as áreas de ensino por parte da SEED.

E, depois do material publicado na Revista Currículo, aconteciam os cursos para os professores e/ou para os coordenadores, supervisores. Nessa época também se fraciona a Pedagogia, então em alguns momentos chama-se de coordenador pedagógico e em outros momentos se chama de supervisor escolar, supervisor de ensino... Enfim, os cursos, geralmente, aconteciam no CETEPAR e tinha-se lá sempre um grande número de pessoas. Lembro de períodos com o CETEPAR cheio! Conseguia-se trazer os professores da área rural, conseguia-se recurso para que os professores viessem diretamente para cá, para que não ficasse o contato só com as coordenações pedagógicas. Então havia o trabalho voltado ao contato direto com os professores, destinado ao seu aperfeiçoamento pedagógico.

No caso das Escolas Consolidadas, além dos cursos para professores, realizavam-se, com certa frequência, seminários e reuniões com os coordenadores pedagógicos, e, às vezes, dependendo do número de pessoas, organizavam-se esses encontros em locais menores e mais próximos da SEED.

Vou explicar rapidamente como funcionava o trabalho com o pessoal das Escolas Consolidadas... Havia doze unidades de Escolas Consolidadas, mas apenas oito ou nove escolas foram confirmadas quanto à participação inicial desse projeto. Então, definiu-se uma coordenação aqui em Curitiba – que eu vou chamar de central, não se dava nome, mas vou chamar assim só para servir de organograma aqui – e coordenações regionais, envolvendo as equipes municipais de ensino. E essas coordenações regionais faziam as ligações diretas com as escolas do seu município, com as escolas das áreas rurais, localizadas nos distritos rurais. Havia pelo menos um membro, às vezes, dois membros dessas equipes de ensino que vinham a Curitiba para as reuniões. Outras vezes, o caminho era inverso: a coordenação central é que ia para outras cidades. Isso acontecia por causa da ideia de descentralização. Então, por exemplo, os primeiros seminários aconteceram em Curitiba e depois passaram a ser feitos regionalmente. E aí os coordenadores dos outros municípios se deslocavam para o município sede do seminário e permaneciam ali por alguns dias da semana. Assim, visitava-se e conhecia-se a experiência da escola, debatiam-se as suas ações e fazia-se uma

avaliação crítica sobre os resultados alcançados e assim por diante. Desenvolveu-se uma dinâmica em que o processo ia sendo definido, debatido nos seminários e reorganizado até sua finalização. Dinâmica similar manteve-se no período de implantação das diretrizes. As diretrizes foram estabelecidas, foram debatidas com as coordenações regionais e com as escolas por via desses seminários e também pela convocação de encontros com os docentes. Como esses seminários aconteciam também nos municípios que receberam as Escolas Consolidadas, acredito que se instalou uma espécie de acompanhamento mais reflexivo, em que, não só conhecíamos a realidade, como também fazíamos algum debate sobre essa realidade. A ideia era de envolver a troca de experiência e não só de viabilizar o contato com o material produzido pela SEED.

A FUNDEPAR¹²⁸ havia construído essas escolas – ou financiado a construção delas – especialmente para esse projeto e eram escolas com uma estrutura bem funcional, com várias salas de aula, o que destoava um pouquinho do padrão que vigorava no meio rural – se não em todos os lugares, pelo menos nos lugares mais pobres, é preciso lembrar que o Paraná tem uma situação regional bem diversificada, bem desigual. Então cria-se outro tipo de escola para o meio rural e esse novo formato chamava atenção, embora fosse uma escola bastante modesta. Como era a estrutura dessa escola? Ela tinha uma cozinha, um pequeno refeitório, banheiro, biblioteca, almoxarifado, e, pelos menos, quatro ou cinco salas de aula. Era um prédio recém-construído, bem cuidado, que provocava uma relação de troca, no sentido do zelo. A escola era bem cuidada pelos seus professores e era olhada com bons olhos por parte da comunidade, que a tratava com muito respeito. Na época, houve o reconhecimento de que a comunidade, de alguma maneira, se sentiu valorizada por receber uma escola de melhor padrão, tanto físico e material, quanto pedagógico. Havia material próprio para as escolas, qualificação para os docentes que ali atuavam e assim por diante. E é preciso registrar que havia um engajamento muito grande das equipes municipais, que foram decisivas nos resultados alcançados. É lógico que tivemos altos e baixos... Havia dificuldade de acesso... Mas, as avaliações, em geral, eram positivas.

Você quer saber se havia diálogo entre os Conselhos de Educação e a Secretária de Educação... Bom, não sei muito sobre isso. Aliás, lembro que com o

¹²⁸ Fundação Educacional do Estado do Paraná.

Conselho Estadual havia uma relação sempre muito forte e de grande proximidade. Conselho e SEED definiam, às vezes, situações de parcerias, sobretudo quando se tratava do processo de elaboração e divulgação do material curricular. O Conselho sempre deu um grande apoio. É possível que tenham acontecido altos e baixos, situações que desconheço... Mas, de qualquer maneira, os materiais eram encaminhados ao Conselho para que este fizesse a apreciação sobre os mesmos. E havia muita estimulação por parte do Conselho no sentido de que essa produção fosse mantida, fosse sustentada. Então, a relação com o Conselho Estadual era entendida como uma relação positiva. Havia certa proximidade física, os dois estão em Curitiba, em prédios diferentes, mas... Os coordenadores das equipes iam com grande frequência ao Conselho. Às vezes, dependendo do assunto tratado no Conselho, nós éramos estimulados a acompanhar as reuniões, não como integrantes, mas como ouvintes para acompanhar as discussões. Mais ou menos assim: “O Conselho hoje vai discutir as diretrizes, então vamos lá?”. E íamos lá, pelo menos dois ou três representantes da Equipe, para fazer o acompanhamento da discussão...

Já o Conselho Federal de Educação estava, em grande medida, voltado à implantação da lei de forma rigorosa... Eu, sinceramente, não sei explicitar em que medida houve um intercâmbio, uma troca, relativamente a essa tarefa específica da elaboração de diretrizes curriculares. Ou até se houve algum diálogo... É até provável que tenha tido algo do ponto de vista do cumprimento da lei porque é um período em que a lei desdobra-se numa grande quantidade de pareceres, resoluções, deliberações e normatizações, etc. E há uma tônica que é, talvez, até excessiva, que eu vou chamar de legalismo, entre aspas. Não a preocupação com a legalidade, que eu acho positiva, afinal é necessário que o País dê conta das suas leis... Mas, no legalismo, às vezes, a esfera legal se sobrepõe excessivamente às outras esferas. E, por exemplo, esse foi um período em que não se debatem as políticas educacionais, até por causa do clima dominante no País. Mas, em compensação, há muito debate sobre a questão legal, inclusive nos cursos para os professores a questão legal sempre aparecia. Então, o que é ruim? É ruim quando o conteúdo legal se sobrepõe aos outros conteúdos – anulando, desqualificando, desmerecendo ou tirando a importância dos outros assuntos.

Quanto ao Ministério da Educação, lembro que havia acompanhamento periódico de um técnico do MEC¹²⁹. Recebia-se, a cada espaço de tempo, a visita de um técnico, que trazia as informações do MEC, da estrutura central, e também avaliava as ações implementadas. É um período em que há muita exigência de que o trabalho fosse cumprido, de que o trabalho fosse executado... Enfim, o técnico permanecia aqui por alguns dias... Era um período em que o grupo se preparava para o recebimento da visita: cada qual fazia um balanço da sua área, das informações que precisavam ser passadas. E tudo era passado com muito realismo! Era um tratamento realista da situação, as dificuldades eram apontadas e a tônica era, sem dúvida, a execução das metas. É possível que houvesse algum outro canal, que eu desconheço...

Bom... Eu vou me dar o direito de também pensar um pouquinho na época... Esse é um dos períodos conflituos e também mais férteis vividos pela sociedade brasileira, do ponto de vista da sua vida política e cultural. E também do ponto de vista da questão educativa, do tratamento da questão educativa...

No final dos anos setenta, a APP¹³⁰ organiza duas grandes greves com vistas às melhorias de condições de trabalho, de salário, melhoria das condições da escola e coisas desse tipo, cumprindo adequadamente seu papel. Esse é o papel de sindicato que atua na área educacional: A busca de melhorias das condições de trabalho e da ação pedagógica e educativa.

Os estudantes retomam a UNE¹³¹, reassumem as suas entidades, que haviam permanecido fechadas durante o período correspondente ao ciclo militar.

E os educadores reinauguram um organismo civil que havia sido referencial no passado: a Conferência Brasileira de Educação. E, a partir disso, são realizados encontros em que se tinha grande participação docente e discente. A história começa em Campinas, onde acontece o Encontro Zero. Depois, acontecem encontros em São Paulo, Niterói, Goiânia. E, esse encontro em Goiânia desencadeou nacionalmente o processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Digamos que tudo isso era uma espécie de desdobramento de acontecimentos que vinham ocorrendo desde o final dos anos setenta: a anistia,

¹²⁹ Ministério da Educação.

¹³⁰ Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

¹³¹ União Nacional dos Estudantes.

com a volta de muitos educadores que estavam no exílio, inclusive o Paulo Freire – que é um dos nomes mais expressivos de toda a história da educação nacional –, o reestabelecimento dos movimentos estudantis, a volta das mobilizações da sociedade civil em várias esferas – o movimento de mulheres, o movimento de negros, entre outros. Fala-se muito em cidadania nessa época...

No campo político tivemos o movimento das Diretas Já, que foi um dos mais importantes movimentos de manifestação da sociedade civil, com grandes mobilizações de pessoas. E Curitiba foi um dos palcos desse processo.

Além disso, a não aprovação da proposta do mecanismo de eleições diretas, resultando naquele contexto por meio do qual o Congresso elegeu o Tancredo Neves¹³², que, por consequência, constituiu-se como o pano de fundo para, com a morte de Tancredo Neves, a posse de José Sarney¹³³.

Considere-se que essa conjugação de situações propicia e estimula os projetos de mudança, de ruptura, de busca de mais cidadania, de vida mais plenamente democrática, de melhoria das condições de saúde e de trabalho. É um pano de fundo, ainda, para o debate ecológico, de busca de condições ambientais também mais adequadas. E esses grupos ligados aos vários temas estão se estruturando nessa fase. E há muita ação também no campo da educação e da cultura.

Em 1987, 1988, se compõe o Congresso Constituinte Nacional, que desemboca na aprovação da Constituição Brasileira de 1988, em 5 de outubro de 1988. E, nós, aqui do Paraná, nos organizamos efetivamente para o acompanhamento do processo constituinte. E o acompanhamos de ponta a ponta: nos reunimos periodicamente para trocar impressões, para aferir as notícias que vinham de Brasília.

De alguma forma, estávamos acompanhando essas coisas. Às vezes, ao vivo, quando se tratavam de coisas aqui da cidade. Às vezes, de longe, pela imprensa e pelos nossos sindicatos – havia forte participação sindical.

Também temos que lembrar da confecção da Constituição do Estado do Paraná, em que nós – educadores, estudantes e organismos educacionais – estivemos envolvidos. Nós elaboramos, com a chancela do deputado relator na

¹³² Tancredo de Almeida Neves (1910-1985) foi eleito presidente do Brasil, mas não chegou a ser empossado.

¹³³ José Ribamar Ferreira de Araújo Costa (1930-) foi presidente do Brasil no período de 15/03/1985 a 15/03/1990.

época, um processo bastante democrático com as indicações que compuseram a seção de educação da Constituição do Estado do Paraná.

Em 1986, se a memória não me foge, por sugestão das entidades ligadas à sociedade civil e que atuavam na área educacional, criamos um processo de agrupamento das mesmas, convidando educadores, sindicalistas e partidos. Nessa etapa estava em desenvolvimento o processo de preparação das eleições para escolha do novo governador do Estado. A proposição das entidades era de construção coletiva de uma espécie de carta de intenções e de reivindicações que seria apresentada aos vários candidatos ao governo – independentemente de partidos. Nos reunimos e compusemos a carta e alguns dos pontos eram sugestões no tocante ao estabelecimento de medidas com vistas à universalização da escola, à oferta da escola pra todos. Esse propósito foi uma constante nas discussões ocorridas durante os anos oitenta. Isso sempre era tema de debate no Paraná: A necessidade de universalização da escola, uma vez que as práxis escolares eram ainda acanhadas, não correspondiam à oferta de uma escola universal, para todos, com gratuidade. E, também, a preocupação com a qualidade, ou seja, a garantia de uma aprendizagem que fosse mais efetiva, que os alunos não só chegassem às escolas, mas chegassem às escolas tirando o melhor proveito do ponto de vista da aprendizagem. É um período em que se debatem muito os números e as taxas escolares, isso era uma constante nos textos da época: Os números sobre evasão, reprovação, repetência, etc. Há uma preocupação de ultrapassar aquilo que vinha sendo chamado de seletividade escolar, com a construção de formas mais efetivas e mais qualitativas de aprendizagem. Então essas ideias pontuaram e marcaram os debates desse conjunto de educadores formando um fórum de entidades – nós não adotamos um apelido, não tínhamos um apelido específico. Nos reuníamos a partir de uma pauta previamente definida e debatíamos temas como: Democratização, evasão, repetência... E, entre outras coisas, daí resulta a proposição de criação, nas escolas do Paraná, do chamado Ciclo Básico de Alfabetização, que tratava-se da experiência já desenvolvida pela Prefeitura de São Paulo, na época em que o prefeito de São Paulo era o Mário Covas¹³⁴ e a Secretária de Educação era a Guiomar Namó de Mello, professora da PUC-SP¹³⁵. Todo esse debate social e

¹³⁴ Mário Covas Júnior (1930-2001) foi prefeito de São Paulo no período de 11/05/1983 a 01/01/1986.

¹³⁵ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

pedagógico sofria decisiva e positiva influência dos educadores de cuja produção nasceu a chamada pedagogia histórico-crítica, e, que teve como grande mentor, meu queridíssimo ex-professor, professor Demerval Saviani – devo muito a ele e a outros também, uma vez que me beneficiei muito das ideias desses educadores que estavam lecionando, escrevendo e publicando os seus textos nessa época.

Enfim, essa carta de intenções foi apresentada aos vários candidatos ao Governo do Paraná – esse Fórum era apartidário, não elegeu nenhum candidato preferencial. Ocorreu que o Álvaro Dias ganhou as eleições e alguns integrantes da sua equipe acabaram se comprometendo com algumas das ideias daquela carta. E uma delas se converteu em uma política, que foi de fato efetivada, que foi a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização para as escolas do Paraná. Eu imagino que nem todos conheçam essa origem – uma das origens, na verdade. É bastante provável que tenham ocorrido outras causas das quais decorreram essa política... Enfim, o debate de origem, em parte, está associado a esse fórum! Eu acho que depois a responsabilidade da política foi da esfera governamental, pois o Fórum era apenas de âmbito civil, não tinha participação governamental. Nesse momento implantou-se o Ciclo Básico de Alfabetização abrangendo 1ª e 2ª séries – aquela primeira experiência de ciclo – e, digamos que, a preocupação era de rompimento com aquele círculo vicioso representado pela reprovação seguida do abandono: Reprovação, abandono, mais reprovação, mais abandono e assim sucessivamente. Uma experiência que foi importante, embora quando transformada em política, correspondeu à efetivação de apenas parte dos pontos que compunham aquela carta apresentada pelo fórum de entidades. Alguns pontos foram selecionados e não o conjunto de pontos como gostaríamos que tivesse acontecido... De qualquer maneira, acompanhando um movimento que se deu nacionalmente, o Paraná também efetivou ações nesse âmbito e com a preocupação de alargamento da oferta da escola pública, melhorando seu padrão de qualidade, combatendo alguns dos seus mecanismos mais perversos, entranhados no interior da escola em geral, mas também no âmbito da escola pública e representados, por exemplo, pela reprovação e pela evasão.

Ainda em 1988, nós criamos, aqui no Paraná, o Comitê de Defesa da Escola Pública, que contou com a participação significativa da APP, do Setor de Educação

da Universidade Federal do Paraná, do SISMMAC¹³⁶, da Universidade Estadual de Maringá, da Universidade Estadual de Londrina, da UNIOESTE¹³⁷ – de Cascavel – e da Universidade Estadual de Ponta Grossa e de dezenas de outros organismos da sociedade civil. Criamos também o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Universal e Gratuita, a mais abrangente congregação de organismos educacionais, na esfera civil, de nosso Estado. E é nesse terreno em que se assenta o debate das diretrizes: muita fermentação, muita ebulição, muitos encontros, trocas de ideias... Eu, vez ou outra, falo aos meus alunos: “Olha, já fomos muito menos conformistas do que somos agora. Fomos muito mais vivos do ponto de vista do debate de ideias e de apresentação de proposições”.

Aproveito para mencionar o seguinte também: É um período importante no debate sobre a avaliação escolar. É, de alguma forma, o período histórico que pode ser considerado como marco – é lógico que havia debate no passado, mas não com a abrangência e intensidade com que se faz nessa época – no sentido de ruptura com o paradigma que estava associado à concepção pedagógica que convencionamos chamar de educação tradicional. Nesse período, em vários locais e cidades, acontecem debates, às vezes em universidades, mas também fora das universidades, por meio das secretarias de ensino, dos fóruns ligados à Escola Pública e de Defesa da Escola Pública. Esses fóruns também se disseminam pelo país todo. O Paraná teve uma das mais importantes e uma das mais pioneiras experiências, mas o Maranhão teve também uma experiência precoce e bastante significativa. Em outros estados, como São Paulo e Minas Gerais, há uma espécie de disseminação de experiências que se não são iguais, pelo menos são assemelhadas àquelas constituídas aqui pelo nosso Fórum de Defesa da Escola Pública. É esse debate avaliativo, essa reflexão mais crítica sobre a avaliação que estimulará o desenvolvimento de ideias que hoje estão, de alguma forma, consagradas nas escolas. Esse é um período que eu considero mais conflitivo e de transição, mas é quando o país passa a debater coisas como o conceito de avaliação diagnóstica com a contribuição primeira – pioneira e insubstituível – do professor Cipriano Luckesi, professor da Universidade Federal da Bahia. E, um pouco mais adiante, o conceito de avaliação mediadora com a contribuição da professora Jussara Hoffmann, de Porto Alegre, do Rio Grande do Sul. E, ainda, o

¹³⁶

Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba.

¹³⁷

Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

conceito de avaliação emancipatória resultado de uma proposição, de uma sistematização, criada e elaborada pela professora Ana Maria Saul, da PUC-SP. Daí tem outras coisas, estou me lembrando, também dos textos e palestras do Celso Vasconcellos e de outros educadores que hoje estão, mais ou menos, envolvidos com o debate e a prática do processo avaliativo, cuja origem se dá também nesse momento. Tratava-se de um contexto que nos levava à reflexão e à ação, não só do ponto de vista social mais geral, como também do ponto de vista educativo.

Então, desse cenário todo vem duas importantes experiências de reformulações curriculares: primeiro na Prefeitura de Curitiba e depois no Estado do Paraná. O processo da Prefeitura culminando com a publicação do Jornal Escola Aberta e o do Estado culminando com o processo de oficialização e publicação do Currículo Básico do Paraná.

Eu me atrevo a pensar que o debate em torno da criação e depois da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, em nosso Estado, também pode ser considerado como uma espécie de ponto de partida, embora remoto, indireto, difuso, no que diz respeito às discussões dos currículos básicos, no âmbito da Prefeitura e no âmbito do Estado.

Como você está interessada somente nas diretrizes estaduais, vou comentar principalmente sobre o processo de elaboração do Currículo Básico do Estado – currículo que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e adotado oficialmente como referencial curricular para o conjunto das escolas do Estado do Paraná no que diz respeito ao Ensino Fundamental.

Da minha ótica, a aprovação do Currículo Básico tratou-se de uma das mais significativas experiências de elaboração, composição e desenvolvimento de um mecanismo de sistematização de ideias curriculares, de orientações curriculares. Imagino que essa foi uma das mais importantes experiências do Paraná, e, talvez, do Brasil... Isso pela sua natureza abrangente, pela forma democrática como o processo foi definido e encaminhado. E também pela preocupação com o fato de que um processo dessa índole não deve estar vinculado apenas aos órgãos dirigentes, mas é preciso que ele se relacione vivamente com as escolas, que ele se refira às escolas e aos professores como agentes vivos, como agentes significativos, como agentes principais de desenvolvimento do trabalho educativo.

O processo de composição do Currículo Básico deu-se por meio de uma equipe ligada ao Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED na segunda metade

dos anos oitenta, durante o transcurso do Governo Álvaro Dias¹³⁸. Aproveitou-se, eu acho que até em grande medida, de uma experiência similar que havia sido desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, pela Equipe de Ensino do Município de Curitiba, no transcurso dos anos oitenta. Naquele momento, propôs-se um processo de elaboração de diretrizes curriculares esboçado inicialmente por dirigentes da área educacional, representantes das escolas que integravam a Rede de Ensino e por consultores que eram convidados pela equipe municipal e que elaboravam uma proposta inicial. Esses consultores eram especialistas em cada área dos conteúdos de ensino. Depois o processo passava por uma discussão pela via de congressos. Foram convocados vários congressos, em que se debatiam as proposições apresentadas inicialmente pelos especialistas. Esse processo todo resultou na publicação de algumas edições do Jornal Escola Aberta, que era o jornal oficial da Secretaria Municipal de Ensino.

Depois, alguns desses educadores paranaenses, ligados a esse processo da Prefeitura, estando lotados no Departamento de 1º Grau do Estado, adotaram a proposta de reedição, de uma maneira bastante ampliada, de um processo análogo no âmbito do Estado. Então, tratava-se da tarefa de elaboração de uma proposta de diretrizes curriculares para o conjunto das escolas do Ensino Fundamental do Estado do Paraná. Assim, montou-se uma equipe pedagógica inicial, cuja tarefa era de coordenar o processo como um todo e a partir daí deu-se o convite aos consultores das várias áreas de conteúdo de ensino: Matemática, História, Geografia, Educação Física e assim sucessivamente. E dois consultores do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná: Professora Jussara Puglielli Santos e eu, professor Odilon Carlos Nunes. A solicitação da Equipe de Ensino da Secretaria de Educação era de que fizéssemos um debate pedagógico com as várias áreas de ensino, contribuindo no sentido de articulação das áreas, para que o todo, de alguma forma, se constituísse de modo mais unitário, com perfil pedagógico mais explícito e crítico. Esse era o espírito que permeava toda a equipe de trabalho: uma orientação menos seletiva e mais progressista! Buscava-se uma escola mais voltada para o atendimento das necessidades educacionais e sociais do conjunto da população, com uma perspectiva de mudança e transformação e menos vinculada ao passado elitista e conservador.

¹³⁸ Álvaro Fernandes Dias (1944-) foi governador do Paraná no período de 15/03/1987 a 15/03/1991.

Esse processo de desenvolvimento do Currículo Básico deu-se por vários meses. Esses consultores, organizados por área, passaram a desenvolver uma proposta de organização curricular na forma de um esquema inicial em que se fazia a definição dos pressupostos teóricos para as diretrizes – que seriam apresentadas naquela área –, a delimitação dos conteúdos, a apresentação de indicações e de recursos de natureza mais metodológica e a demarcação de orientações para a avaliação. E as equipes de cada área elaboravam suas sugestões e depois apresentavam essas propostas ao grupo. Foram sucessivos seminários em que consultores das várias áreas enunciavam as suas contribuições para fins de discussão e avaliação. Foi assim com a Matemática, com a História, com a Geografia, enfim, com os conteúdos de ensino de cada área. E isso resultou em um primeiro documento submetido a duas grandes discussões coletivas antes de ser encaminhado para aprovação do Conselho Estadual de Educação.

Mas, quando estava sendo iniciado o processo de vinculação com as escolas, visando a implantação dessas diretrizes curriculares, houve o encerramento do mandato governamental, a transição para o novo período governamental. Isso, de alguma forma, afetou a continuidade desse processo.

E aí você me pergunta porque os professores aparentemente esqueceram as diretrizes curriculares da década de 1970... Eu vou levantar hipóteses, não muito mais do que isso... Hipóteses que podem ser completamente equivocadas... É possível que tenha acontecido falha no processo de distribuição do material, de tal maneira que a distribuição não tenha atingido o conjunto do Estado. Havia uma preocupação quanto a isso, que as escolas fossem atingidas como um todo... Agora, se a tarefa foi completada, não há como assegurar. O material era enviado e os professores e coordenadores vinham para cursos em Curitiba e participavam também dos cursos regionais... Mas, de qualquer maneira, não há como não admitir que, se hoje ainda há problemas dessa ordem – de logística – é provável que houvesse esse tipo de problemas naquela época também. Outra coisa que pode ter acontecido é uma mudança grande na composição dos grupos docentes e das equipes pedagógicas... Eu acho que talvez uma coisa que deve ter pesado é o seguinte: houve uma mudança de padrão pedagógico. Nos anos 1960, nos anos 1970 e até meados dos anos 1980, estávamos sobre a rubrica do tecnicismo: Leis, pareceres, resoluções, decretos, decretos-leis, uma grande quantidade de medidas normativas. Um forte conteúdo legalista. Uma visão educativa que se orientava por

critérios que, às vezes, eram critérios mais da área econômica do que do âmbito propriamente educacional e pedagógico, que são especificidades do tecnicismo. Então, nos anos 1980 viveu-se uma espécie de rebuliço. O Brasil foi posto do avesso! Foram muitos acontecimentos, os quais eu já mencionei. Então, veja, nos anos 1970 predominou um padrão aquietado, um padrão técnico, sob a ótica da competência, da legalidade, do cumprimento de regras... Embora, muitas vezes, o trabalho fosse executado, como eu mencionei, com muito cuidado, com muito rigor, com muito zelo... E, depois, nos anos 1980 a ótica orientou-se por um sentido mais social... É a perspectiva da mudança, da ruptura, da busca de outros caminhos para o país e para a educação... O tom deixou de ser técnico e passou a ser social. Então, eu acho que o passado, às vezes, é esquecido... O passado foi deixado de lado na ânsia de construir outro rumo, outra perspectiva. Eu acho que os contextos, com as suas diferenças – é lógico que tem sequências, tem continuidades também – são fortemente explicativos. Não só das mudanças, das rupturas, mas também da prevalência de um ou de outro padrão. Eu lembro do início dos anos 1980: às vezes, até mesmo as palavras eram evitadas! Por exemplo: a palavra competência. Evitávamos! As coisas ligadas ao tecnicismo eram recusadas – explícita ou tacitamente. Digamos que elas não eram recomendadas. Era mais ou menos assim: “Isso era coisa do tecnicismo, não convém!”. Há um esforço também para se apagar a memória. No entanto, convém adotar a ideia que a história se supera, mas ela se supera amalgamando o passado, absorvendo, incorporando o passado. Agora esse esforço de apagar de modo absoluto e não dialético é negativo! Você não pode apagar as coisas que aconteceram. Eu lembro que num dado ponto, tentamos fazer a localização de um material, era um esforço também de memória, desse material das diretrizes... E, na época, não tivemos sucesso de encontrar.

É uma pena que esse material tenha sido deixado de lado... A memória que eu tenho é que o processo de elaboração desses materiais era um processo de muito trabalho e de muita celebração. Lembro das pessoas contentes quando se chegava ao encerramento do processo. Além disso, era um trabalho realizado com sentimento de muita colaboração: Um tentando ajudar o outro! Tenho lembranças positivas desse trabalho. Lamentavelmente, é um período em que as circunstâncias não eram as mais favoráveis e não tínhamos a melhor Pedagogia. Era antes a pedagogia da técnica e do mercado do que a pedagogia das escolas e da educação.

3 IMPRESSÕES SOBRE OS DOCUMENTOS CURRICULARES

Ao contrário da memória direta (que em si já é suspeita), a história depende dos olhos e da voz de outrem; vemos por intermédio de um intérprete que se interpõe entre os acontecimentos passados e a leitura que deles fazemos.

A história sempre dá nova feição às coisas. Ela muda ou exagera aspectos do passado.

De maneira muito literal, não existem duas leituras idênticas. (Por vezes, fazemos anotações à margem de um texto e, voltando a elas tempos depois, não conseguimos lembrar do que se tratava. No entanto, são exatamente as mesmas palavras na mesma página. Assim, como é que significados conservam significado?) Portanto, nenhuma leitura, ainda que efetuada pela mesma pessoa, é passível de produzir os mesmos efeitos repetidamente. Isso quer dizer que os autores não têm como impingir suas intenções/interpretações ao leitor. Inversamente, os leitores não têm como discernir por completo tudo que os autores pretendiam. Ademais, o mesmo texto pode inserir-se primeiro num discurso amplo e depois em outro; não existem limites lógicos, e cada leitura é um escrito diferente. Esse é o mundo do texto desconstrucionista, um mundo no qual qualquer texto, em outros contextos, pode significar muitas coisas. Está aí “um mundo de diferença”.

A História Repensada (p. 32, p. 34 e p. 49)
Keith Jenkins

Sem dúvidas, este foi o capítulo que exigiu mais cuidado. Antes de começar a escrevê-lo foi necessário pensar e repensar como ele deveria ser escrito. Ou melhor, foi preciso refletir sobre o modo que eu faria a leitura (ou releitura) dos textos curriculares e das entrevistas dos colaboradores desta pesquisa. E uma dúvida permanecia: “*Que lentes utilizar?*”¹³⁹.

Para responder esta questão, consultei alguns trabalhos (artigos, dissertações e teses sobre assuntos relacionados à Educação Matemática) na tentativa de identificar as lentes utilizadas por seus respectivos autores. A partir

¹³⁹ Algumas vezes, inclusive nas aulas do mestrado, ouvi a metáfora dos *óculos*, que diz que a nossa visão de mundo (ou de algo específico) depende dos óculos que utilizamos. Neste texto uso o termo *lente* (bem como o plural “*lentes*”) com um significado semelhante ao da metáfora dos óculos. Para mim, as lentes representam possíveis formas de olhar, ler e interpretar o material coletado para esta pesquisa.

disso, vi possíveis caminhos para a elaboração deste capítulo. Neste sentido, apresento dois textos resultantes dessas leituras. Cabe ressaltar que estes textos mostram possíveis formas de olhar para o material coletado (ou seja, os documentos curriculares paranaenses encontrados e as entrevistas realizadas, além de pareceres e resoluções do CEE e do CFE). Acredito que outra pessoa (ou eu mesma, em outro momento), olhando para o mesmo material poderia chegar a conclusões distintas daquelas que apresento neste momento.

A primeira lente utilizada foi delineada a partir de um esboço da Hermenêutica da Profundidade (HP). Previne-se o leitor que aqui não se faz uso desta ferramenta teórica; O que se faz é apenas um esboço de interpretação inspirado pela leitura de um trabalho que utiliza esta ferramenta. Trata-se da tese de doutorado de Virginia Cardia Cardoso, orientada pelo professor Antonio Miguel e defendida na UNICAMP em 2009¹⁴⁰.

Cardoso (2009) utilizou dois referenciais metodológicos em seu trabalho: o Paradigma Indiciário (Carlo Ginzburg) – para constituir suas fontes e procurar indícios que levam a tendências – e a Hermenêutica da Profundidade (John B. Thompson) – para descrever e analisar o material estudado naquela pesquisa. A partir da leitura do texto de Cardoso (2009), entendo que a Hermenêutica da Profundidade (HP) é uma maneira de interpretar formas simbólicas a partir do seu contexto de produção e também da forma simbólica em si. A HP constitui-se por três dimensões de análise: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação/re-interpretação. A dimensão da análise sócio-histórica tem como objetivo a reconstituição das condições sociais e históricas de produção das formas simbólicas estudadas e também como elas foram apropriadas pela sociedade da época. A dimensão da análise formal ou discursiva estuda a forma simbólica em si mesma, ou seja, examina a sua estrutura interna (no caso de textos podem ser feitas, por exemplo, análises de discurso ou de conteúdo). E a dimensão da interpretação/re-interpretação consiste, basicamente, em uma síntese das duas outras dimensões da HP, onde apresenta-se uma explicação interpretativa da forma simbólica estudada. É necessário salientar aqui que em meu exercício de leitura (ou esboço de análise) não aparecerão separadamente as três dimensões da HP.

¹⁴⁰ Cardoso estudou alguns documentos curriculares, do Ensino Médio, que foram elaborados de acordo com a legislação educacional posterior à Lei 9394/96.

A segunda lente utilizada foi delineada a partir de um esboço da Análise de Conteúdo (AC). Previne-se o leitor que aqui não se faz uso desta ferramenta teórica; O que se fez foi apenas um esboço de interpretação inspirado pela leitura de um trabalho que utiliza esta ferramenta. Trata-se do artigo de Plínio Cavalcanti Moreira, Helena Noronha Cury e Carlos Roberto Vianna, publicado na Revista Zetetiké (da UNICAMP) em 2005.

Moreira, Cury e Vianna (2005) utilizaram a análise de conteúdo (Laurence Bardin) para interpretar as respostas obtidas em sua pesquisa (que trata de questões relativas à disciplina de Análise Real no curso de Licenciatura em Matemática). A partir da leitura deste artigo entendo que a análise de conteúdo (AC) é um conjunto de técnicas de análise. As seguintes etapas constituem a AC: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise é o momento de organizar os dados a partir dos documentos disponíveis e dos objetivos do estudo. Na fase de exploração do material as unidades de análise são definidas e, em seguida, classificam-se tais unidades em categorias. Na etapa de tratamento dos resultados apresentam-se as conclusões do estudo. Em meu exercício de leitura (ou esboço de análise) apresento um texto contendo as considerações sobre as unidades de análise que resultaram da leitura dos documentos curriculares e das entrevistas dos colaboradores desta pesquisa.

Nas duas próximas seções estão os exercícios de leitura, sendo que o primeiro foi inspirado na tese de Cardoso (2009) e o segundo foi inspirado no artigo de Moreira, Cury e Vianna (2005).

3.1 A PRIMEIRA LENTE

Para construir este exercício de leitura, reli os documentos curriculares paranaenses elaborados e publicados na década de 1970 e também as entrevistas realizadas com os colaboradores desta pesquisa. A partir dessa releitura, escrevi o texto que apresento a seguir.

A época de interesse desta pesquisa é a década de 1970. No entanto, na tentativa de compreender o que acontecia na área educacional no início dos anos 1970, julguei necessário olhar também, mesmo que brevemente, para alguns

aspectos educacionais da década de 1960. Por isso, consultei a legislação educacional vigente naquele período e também alguns exemplares das revistas *Criteria* e *Documenta*, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) e do Conselho Federal de Educação (CFE), respectivamente.

Como já mencionado no Capítulo 1 desta dissertação, em 1961 foi sancionada, no Brasil, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61¹⁴¹). Três anos depois, Ney Braga¹⁴², então governador do Paraná, assinou a Lei nº 4978¹⁴³ que estabelece o Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Pode se dizer que esta lei estadual, de certo modo, reproduz parte do conteúdo da LDB nacional e trata das particularidades do sistema educacional paranaense. Além disso, ela cria o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná e relaciona suas competências.

Nas duas leis mencionadas acima há pouco conteúdo sobre assuntos curriculares. Sobre isso, um dos aspectos abordados na 4024/61 diz respeito ao número de disciplinas escolares: no ciclo ginásial deveriam ser ministradas nove disciplinas, sendo que cabia ao CFE indicar até cinco disciplinas obrigatórias e ao CEE sugerir as disciplinas obrigatórias complementares e as optativas para este ciclo de ensino. Esta Lei estabelece ainda que, além das práticas educativas¹⁴⁴, não poderiam ser ministradas menos de cinco, nem mais de sete disciplinas em cada série, sendo que destas, uma ou duas deveriam ser optativas e escolhidas pelo estabelecimento de ensino.

De acordo com a Resolução 26/65¹⁴⁵ do CEE – que estabelece as bases curriculares do Ensino Médio para os estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino do Paraná – o CFE indicou as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia como obrigatórias e o CEE, por sua vez, sugeriu oito pares de disciplinas obrigatórias complementares para o ciclo ginásial. Deste modo,

¹⁴¹ A fim de evitar repetições, em alguns momentos omitirei a palavra *Lei* e apenas indicarei o número correspondente a ela. O mesmo vale para as demais leis que serão citadas.

¹⁴² Ney Aminthas de Barros Braga (1917-2000) foi governador do Paraná no período de 31/01/1961 a 17/11/1965 e de 15/03/1979 a 14/05/1982.

¹⁴³ Lei estadual assinada em 5 de dezembro de 1964.

¹⁴⁴ Atividades que deveriam atender as necessidades dos adolescentes e que visam criar hábitos. Eram consideradas práticas educativas no ginásio: Educação Física (obrigatória, de acordo com a Lei 4024/61), Educação Moral e Cívica (esta passou a ser obrigatória – e também a ser considerada tanto disciplina quanto prática educativa – pelo Decreto-Lei nº 869/69, de 12 de setembro de 1969), Educação Artística, Educação Técnico-Manual, Educação para o Lar, Higiene.

¹⁴⁵ O material referente ao CEE citado nesta dissertação tem como fonte a Revista *Criteria* e as suas referências estão disponíveis nas referências documentais desta dissertação.

os estabelecimentos de ensino paranaenses deviam escolher entre: Desenho e Organização Social e Política Brasileira (OSPB); Desenho e uma língua estrangeira moderna¹⁴⁶; Desenho e uma língua clássica¹⁴⁷; Desenho e uma disciplina específica¹⁴⁸; OSPB e uma língua estrangeira moderna; OSPB e uma língua clássica; OSPB e uma disciplina específica; Uma língua estrangeira moderna e uma disciplina específica. A Resolução ainda esclarece que as optativas deveriam ser escolhidas dentre as línguas estrangeiras modernas e clássicas e as disciplinas específicas. E, se o estabelecimento de ensino quisesse incluir alguma outra optativa, deveria consultar o CEE. Além disso, é necessário recordar que a 4024/61 tornou a Educação Física obrigatória nesse nível de ensino.

Ainda sobre as questões curriculares, a 4978/64 menciona que a SEEC fixaria e escolheria as práticas educativas e as disciplinas complementares e optativas para os estabelecimentos oficiais de ensino, respeitando as disposições das leis 4024/61 e 4978/64, bem como as indicações do CEE – órgão que aprovaria (ou não) os currículos. Ademais, afirma-se que qualquer estabelecimento de ensino poderia propor alterações curriculares à SEEC, desde que as justificasse.

Em síntese, pode se dizer que as duas leis anteriormente mencionadas determinaram o cenário educacional paranaense desde suas respectivas publicações até o início da década de 1970. No entanto, em agosto de 1971 o cenário mudou repentinamente com a assinatura da Lei 5692/71.

Como já mencionado no Capítulo 1 desta dissertação, esta Lei alterou o sistema de ensino nacional e exigiu mudanças e atitudes relativamente rápidas por parte das secretarias estaduais de educação. Acredito que a principal *novidade* era a organização do Ensino de 1º Grau de oito anos, que unia o Ensino Primário e o

¹⁴⁶ A língua estrangeira moderna poderia ser escolhida entre: espanhol, francês, italiano, inglês ou alemão.

¹⁴⁷ A língua clássica poderia ser latim ou grego.

¹⁴⁸ A disciplina específica poderia ser escolhida entre as seguintes: 1) De orientação comercial: Prática de Comércio, Prática de Escritório, Documentação Comercial e Noções de Comércio, Iniciação aos Estudos Contábeis e Fiscais, Mecanografia, Datilografia, Estenografia, Propaganda e Vitrinismo; 2) De orientação agrícola: Iniciação à Agricultura, Criação de Animais Domésticos e Noções de Veterinária, Noções de Conservação do Solo, Oficina Rural, Higiene Rural e Socorros de Urgência, Desenho Técnico, Jardinagem e Floricultura; 3) De orientação industrial: Alfaiataria, Artes Gráficas, Cerâmica, Trabalho em Couro e Similares, Eletricidade e Eletrônica, Fotografia, Trabalho em Madeira, Mecânica, Mecânica de Automóvel, Trabalho em Metal, Desenho Técnico, Artes Aplicadas, Pesca; 4) De orientação pedagógica: Iniciação à Educação, Artes na Educação, Folclore, Relações Humanas, Puericultura; 5) De educação doméstica: Artes Femininas, Corte e Costura, Culinária, Decoração do lar, Noções de Higiene, Puericultura e Enfermagem, Relações Humanas; 6) De cultura artística: Arte Dramática e Declamação, Artes Plásticas Coreografia, Folclore, Música, Relações Humanas.

Ciclo Ginásial do Ensino Médio. É preciso notar que isso não se tratava de uma simples alteração de nomenclatura. Para que essa mudança se consolidasse era necessário pensar, inclusive, na estrutura física das escolas. Até aquele momento as crianças que concluíam o Ensino Primário e almejavam continuar seus estudos eram obrigadas a realizar o exame de admissão para que, se aprovadas, pudessem cursar o Ciclo Ginásial e, posteriormente, o Ciclo Colegial do Ensino Médio. Como consequência da 5692/71 houve a abolição do exame de admissão e, teoricamente, todas as crianças que concluíssem o antigo Ensino Primário poderiam cursar o Ciclo Ginásial. Para isso, entre outras coisas, era essencial que houvesse um número maior de salas de aula e também de professores. No entanto, as escolas e as secretarias estaduais de educação não estavam preparadas para essas novas exigências. Mas, apesar disso, era necessário cumprir a Lei!

É relevante observar também que a 5692/71 estipulava prazos para a implantação do novo regime de ensino: as secretarias estaduais de educação deveriam elaborar um planejamento prévio em sessenta dias e um Plano Estadual de Implantação da Reforma de Ensino em duzentos e dez dias a partir da data de assinatura da referida Lei.

Diante de tais exigências, em meados de novembro de 1971, a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Estado do Paraná enviou um grupo de professores – de diferentes disciplinas – ao Rio Grande do Sul para acompanhar o processo de implantação da Reforma de Ensino naquele Estado, que, segundo os colaboradores desta pesquisa, já estava em processo adiantado de implantação da Reforma. Os professores que faziam parte desse grupo trabalhavam na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná e/ou na Universidade Federal do Paraná. Esses professores permaneceram em Porto Alegre cerca de um mês – com as despesas pagas pela SEEC – para conhecer a estrutura física das escolas da capital gaúcha e para participar de atividades diversas a fim de conhecer a realidade educacional daquele Estado. Quando esses professores voltaram ao Paraná formou-se um novo grupo¹⁴⁹, denominado Grupo de Assessoria de Planejamento (GAP). A finalidade do GAP era estudar a legislação educacional vigente e elaborar documentos que fundamentassem a implantação da Reforma de Ensino no Paraná

¹⁴⁹ O Grupo de Assessoria e Planejamento foi composto por algumas pessoas que foram a Porto Alegre e também por outros profissionais que foram agregados ao grupo a fim de suprir as necessidades daquele momento.

e, que, de alguma forma, auxiliassem as escolas paranaenses no processo de implantação da reforma educacional.

A produção de pareceres e deliberações pelos CEE e CFE era intensa naquele período e, por isso, era necessário que os integrantes do GAP estivessem atentos às publicações dos conselhos. Um dos pareceres mais importantes daquela época é o Parecer 853/71 que tem como anexo a Resolução nº 8 que fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. De acordo com esta Resolução, o núcleo comum abrangia as matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. E essas matérias incluíam os seguintes conteúdos específicos: Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa; Estudos Sociais – Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil; Ciências – Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. Além disso, também eram obrigatórios: Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso (obrigatório para os estabelecimentos de ensino e facultativo para os alunos). Esta Resolução ressalta ainda que as matérias indicadas deviam constituir atividades¹⁵⁰, áreas de estudo¹⁵¹ e disciplinas¹⁵², sendo que de 5ª a 8ª série devia predominar o trabalho com as áreas de estudo. A partir do exposto no Parecer 853/71, o CEE publicou, em fevereiro de 1972, a Deliberação 2/72 que fixava diretrizes gerais para a elaboração do currículo pleno por estabelecimento de ensino de 1º grau e dava a relação das matérias da parte diversificada¹⁵³ que poderiam ser escolhidas pelas escolas.

¹⁵⁰ Nas atividades, a aprendizagem se fará predominantemente mediante experiências vividas pelo educando no sentido de que ele atinja, gradativamente, a sistematização do conhecimento.

¹⁵¹ Nas áreas de estudo, a aprendizagem se dará a partir de situações de experiências que tendem a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos.

¹⁵² Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos.

¹⁵³ A parte diversificada das matérias que poderiam ser escolhidas pelos estabelecimentos de ensino foi dividida da seguinte forma:

I – Formação Geral: A – Comunicação e Expressão: 1. Língua estrangeira moderna; 2. Arte dramática e declamação; 3. Artes plásticas; 4. Arte musical; 5. Expressão e dança; 6. Expressão gráfica: desenho, desenho técnico, desenho geométrico, desenho de propaganda; 7. Artes aplicadas; 8. Fotografia. B – Estudos Sociais: 1. Economia; 2. Folclore; 3. Geografia Geral; 4. História Geral; 5. Relações Humanas; 6. Geografia do Paraná; 7. História do Paraná. C – Ciências: 1. Física; 2. Química; 3. Geo-ciências; 4. Biologia; 5. Ecologia; 6. Botânica; 7. Mineralogia.

II – Sondagem de Aptidões e Iniciação às Técnicas do Trabalho: 1. Prática de Comércio; Prática de Escritório; Documentação Comercial e Noção de Comércio; Iniciação aos Estudos Contábeis e Fiscais; Mecanografia; Datilografia; Estenografia; Propaganda e Vitrinismo. 2. Iniciação à Agricultura; Criação de Animais Domésticos e Noções de Veterinária; Noções de Conservação do Solo; Oficina Rural; Higiene Rural e Socorros de Urgência; Desenho Técnico; Jardinagem e Floricultura. 3. Alfaiataria; Artes Gráficas; Cerâmica; Trabalho em Couro e Similares; Eletricidade e Eletrônica; Fotografia; Trabalho em Madeira; Mecânica; Mecânica de Automóvel; Trabalho em Metal; Desenho Técnico; Artes Aplicadas; Pesca. 4. Iniciação à Educação; Artes na Educação; Folclore; Relações Humanas; Puericultura; Artes Femininas; Corte e Costura; Culinária; Decoração do Lar; Noções de Higiene; Enfermagem.

Além de atender as exigências da 5692/71 e dos pareceres e das deliberações dos conselhos de educação, o GAP deveria se preocupar com as questões de planejamento das escolas. Por isso, nos primeiros momentos de trabalho, o GAP instalou-se nas dependências da FUNDEPAR, pois o grupo precisava do auxílio dos técnicos que ali trabalhavam e preocupavam-se com os assuntos referentes a planejamento.

O primeiro texto elaborado pelo GAP foi o documento *Sugestão para estrutura curricular adaptada para 5ª série em 1972*, publicado pela FUNDEPAR em 1972. Como o próprio título evidencia, este texto preocupa-se especificamente com as questões referentes à 5ª série. Isso é compreensível, pois, como já mencionado, a abolição do exame de admissão garantiu, teoricamente, o acesso de um número maior de alunos às séries do antigo curso ginasial.

Na apresentação do documento elaborado pelo GAP, o então Secretário de Educação e Cultura ressaltou que

Caracteriza-se o processo de reforma educacional ora em curso, pela transformação e reelaboração contínua dos planos curriculares, desde o nível mais alto (as normas e diretrizes dos Conselhos Estaduais de Educação) até ao nível dos estabelecimentos de ensino. E será da dinâmica destas transformações e amadurecimento que dependerá o maior ou menor êxito dos sistemas de educação na implantação do regime preconizado pela Lei Federal nº 5692.

Certos da validade deste postulado, educadores paranaenses dedicaram-se, a partir do Planejamento Prévio para a implantação, no Paraná, do ensino de 1º e 2º graus, à construção de um sistema de planejamento pedagógico que permitisse a contínua produção de modelos curriculares, para orientação dos estabelecimentos de ensino e dos docentes na elaboração de seus próprios planos de ensino (COSTA, 1972, grifos do original).

Percebe-se, desde a apresentação do documento, a grande preocupação daqueles profissionais em atender a legislação educacional. No texto há várias menções à Lei 5692/71 e vários recortes da mesma. Isso acontece também com o Parecer 853/71 do CFE. Este documento inspira-se ainda nas teorias de Piaget, tratando dos estádios¹⁵⁴ de desenvolvimento humano.

O documento em questão afirma que o currículo deve ser flexível a fim de que possa atender as necessidades de todos os alunos. Quanto ao papel do professor, destaca-se que este precisa motivar o aluno, conduzindo-o ao *aprender a*

¹⁵⁴ De acordo com esclarecimentos da professora Maria Lucia Faria Moro o termo *estádio* é uma tradução do termo francês *stade* usado por Piaget em alguns trabalhos.

aprender. No que se refere à avaliação ressalta-se que esta deve contemplar o processo como um todo e que não é aconselhável que o ato de avaliar fique restrito apenas a provas escritas. Quanto à área de Ciências, e especificamente à disciplina de Matemática, percebe-se a preocupação com o método científico e aconselha-se que os professores estimulem a capacidade de observação dos alunos a partir dos fenômenos naturais.

Ainda no ano de 1972, o GAP publicou o documento *Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5^{as} e 6^{as} Série do Ensino de 1º Grau)*. Um fato curioso sobre este documento é que ele foi elaborado pelo GAP da SEEC do Paraná e publicado na Revista do Ensino que era a revista da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Isso aconteceu devido ao contato estabelecido entre paranaenses e gaúchos por ocasião da visita de professores paranaenses a Porto Alegre em 1971. De acordo com os colaboradores desta pesquisa, naquela época o Rio Grande do Sul estava publicando muitos materiais para os seus professores e, por isso, os gaúchos tinham interesse em publicar também o que se produzia pela SEEC do Paraná.

Do mesmo modo que no documento anterior, neste texto é possível identificar a preocupação em atender as disposições da 5692/71. No entanto, este documento trata de questões mais específicas da área de Ciências, como, por exemplo, metodologia e avaliação.

É pertinente ressaltar que o trabalho do GAP não era apenas elaborar os textos curriculares: era necessário também trabalhar com os professores. Na época, os cursos para os docentes eram chamados de *treinamento* e tinham como finalidade discutir assuntos relacionados à Reforma de Ensino. Na tentativa de descentralizar as responsabilidades dos assuntos educacionais, trabalhou-se com a ideia de professores *multiplicadores* envolvendo, inclusive, algumas faculdades do interior do Estado. Assim, os professores multiplicadores se deslocavam até Curitiba, participavam dos cursos oferecidos pela SEEC e, posteriormente, trabalhavam esses conteúdos em suas regiões. Deste modo, evitava-se o deslocamento de um grande número de professores até a capital paranaense e reduziam-se os gastos.

Entretanto, em 1973 esse cenário começa a mudar: deixa-se de trabalhar com a ideia do grupo tarefa (grupo *temporário* que realizava tarefas conforme as necessidades da SEEC) e algumas pessoas são convidadas a integrar um grupo *permanente* que estudaria a legislação educacional e elaboraria os textos

curriculares paranaenses. Este grupo permanente recebeu o nome de Equipe de Currículo e passou a trabalhar nas dependências da SEEC.

No entanto, ainda em 1973, Pedro Viriato Parigot de Souza, então governador do Paraná, faleceu e, por isso, o deputado Emílio Hoffmann Gomes assumiu o Governo do Estado do Paraná. E, como é usual nesses momentos, ocorreram mudanças também no âmbito da SEEC. Assim, em 1973, muda-se o Secretário da Educação e boa parte da sua equipe. Essas alterações atingem também a Equipe de Currículo e poucos integrantes permanecem na nova equipe. Contudo, apesar das mudanças na estrutura do grupo era necessário publicar, ainda naquele ano, novas orientações curriculares. E, nessa fase, a SEEC começa a publicar a Revista Currículo, que, embora tenha recebido o nome de *revista*, não era um periódico propriamente dito, pois não mantinha regularidade nas publicações. A Revista Currículo foi criada para veicular os textos curriculares paranaenses e outras publicações destinadas aos professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

Assim, em dezembro de 1973 foi publicada a Revista Currículo (Ano 1, nº 3) contendo as *Primeiras sugestões de diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau*. De acordo com a introdução do documento,

A Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná, através do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Equipe de Currículo, apresenta as primeiras sugestões de diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau, numa tentativa de definir as matérias com as quais trabalha a escola de 1º grau, colocar seus princípios e caracterizar a metodologia, atendendo à fundamentação teórica e legal, à estrutura básica das matérias e do desenvolvimento do aluno (PARANÁ – SEEC, 1973, p. 9).

Da mesma forma que os textos anteriores, este também ressalta alguns pontos da legislação educacional vigente. O diferencial deste documento é que ele traz os objetivos de cada área de estudo de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série. Além disso, como o próprio título sugere, este é o primeiro texto curricular paranaense que traz a grade curricular das disciplinas escolares de 5ª a 8ª série. No entanto, é pertinente observar que apesar do título prometer *diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau*, ele trata apenas das diretrizes de 5ª a 8ª série – sobre 1ª a 4ª série apresentam-se apenas os objetivos das áreas de estudo. Cabe ressaltar ainda que este texto traz poucas informações sobre a área de Ciências e é necessária certa habilidade para ler (e compreender) a grade curricular sugerida para a

disciplina de Matemática, sendo preciso reorganizar os conteúdos (e objetivos) para que se tenha uma visão geral do que é sugerido para cada série.

Sobre o ano de 1974 nada se pode afirmar a respeito de documentos curriculares paranaenses neste estudo, pois não encontrei revistas Currículo publicadas naquele ano e, coincidentemente, os colaboradores desta pesquisa não trabalharam na SEEC naquele ano.

Sobre 1975 cabe destacar que houve transição de governadores (Jayme Canet Júnior¹⁵⁵ assumiu o Governo do Estado do Paraná) e é provável que, com isso, tenham ocorrido mudanças também no âmbito da SEEC, inclusive na Equipe de Currículo.

Em abril daquele ano foi publicada uma nova Revista Currículo (Ano 2, nº 15) que contém alguns textos sobre Geometria. Este fato é curioso porque, como pode ser constatado em Pires (2008) e Soares (2001), alguns autores afirmam que a Geometria foi tratada com *indiferença* no período do Movimento da Matemática Moderna. No entanto, em um dos textos publicados neste número da Revista Currículo, encontra-se a seguinte afirmação:

Com a introdução da matemática moderna, alguns professores receavam que a Geometria fosse eliminada dos programas. Sabemos que isto é impossível, porque justamente a matemática moderna vem contribuir para a abertura de novos horizontes e sua estrutura e nova orientação em sua metodologia (SOUZA e BRAND, 1975, p. 23).

Então, parece-me que no Estado do Paraná a geometria continuou a fazer parte dos programas de matemática, pelo menos *oficialmente*. Isso se torna evidente pela preocupação em elaborar e publicar textos sobre o ensino de geometria, tratando, inclusive, dos conteúdos de geometria propriamente ditos (como ilustração, cito: sólidos geométricos e estudos sobre retas). Acredito que os textos publicados nesta revista tinham a intenção de suprir, de alguma forma, a carência de materiais didáticos disponíveis naquela época. De acordo com a apresentação destes textos, as professoras Maria Josefina Franco de Souza e Yolanda Brand (as autoras do material) não tinham a pretensão de ensinar geometria aos professores, mas tinham a intenção de apresentar aqueles conteúdos sob alguns aspectos que, talvez, os professores desconhecassem. Além disso, Souza e Brand pretendiam preparar

¹⁵⁵ Jayme Canet Júnior (1925-) foi governador do Paraná no período de 15/03/1975 a 15/03/1979.

outras publicações onde trabalhariam com dobraduras e construções. No entanto, acredito que tais estudos não foram publicados pela SEEC. Isso pode ter acontecido, até mesmo, por novas alterações no quadro de profissionais da Equipe de Currículo.

Em âmbito nacional, em dezembro de 1975, o CFE publica o Parecer 4833/75 que trata do núcleo comum e da organização curricular em nível de 1º grau. Tal parecer foi motivado pela necessidade de documentos adicionais que esclarecessem alguns pontos da Lei 5692/71 e do Parecer 853/71¹⁵⁶. O parecer 4833/75 afirma que os professores brasileiros viviam uma fase de transição: “Antes, acostumado aos rígidos ‘programas de ensino’, o professor vê-se agora com liberdade de planejar, ele próprio, o currículo pleno para seus alunos” (BRASIL – CFE, 1975, p. 81). Em suas conclusões, o parecer indica os mínimos desejáveis em cada matéria do núcleo comum. Para matemática os mínimos indicados são:

Usar o pensamento lógico:

- estabelecendo relações e descobrindo suas propriedades;
- comunicando ideias matemáticas com objetivo, clareza e precisão;
- interpretando e resolvendo problemas.

Demonstrar habilidades de:

- Calcular
- Medir

Construir, consultar e interpretar tabelas e gráficos.

Acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico:

- identificar a influência de tecnologia em sua vida;
- fazendo uso inteligente dos produtos de tecnologia

(BRASIL – CFE, 1975, p. 89).

Assim, após as novas exposições do CFE a respeito da legislação educacional brasileira, no início de 1976 foi publicada uma nova Revista Currículo (ano 2, nº 20) contendo o documento *Material de Apoio para Operacionalização das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau (Ciências – 5ª a 8ª série)*. Este texto traz somente as programações curriculares e os objetivos gerais das disciplinas de Matemática e de Ciências Físicas e Biológicas e não há discussões sobre as disciplinas ou mesmo a respeito da área de Ciências. O diferencial deste documento em relação aos anteriores é que ele apresenta os conteúdos de matemática acompanhados de seus objetivos e indica algumas estratégias que podem ser adotadas pelos professores em sala de aula. Entre elas estão indicadas: trabalhos

¹⁵⁶ Note-se que já havia passado quatro anos da publicação desses documentos e as dúvidas referentes a eles ainda permaneciam.

em grupos, resolução de problemas, utilização de material concreto e dramatização. O documento traz também uma sugestão de projeto para ser trabalhado na 5ª série envolvendo os conteúdos de conjuntos. O curioso é que, apesar de no índice encontrarmos uma *promessa de sugestões de projetos*, só há *uma* sugestão de projeto e ela é destinada a uma única série do Ensino de 1º Grau.

Em 1977, publicou-se nova Revista Currículo (ano 3, nº 31) contendo o documento *Diretrizes Curriculares de Matemática – 1ª a 6ª séries (Orientações para o planejamento curricular nas escolas rurais atingidas pelo Programa de Cooperação Estado – Município)*, que, como é evidente pelo título, destinava-se às escolas rurais paranaenses que foram construídas e equipadas com recursos de um convênio firmado entre a SEEC e o MEC para execução do programa de Cooperação Estado – Município. Tais escolas ficaram conhecidas como Escolas Consolidadas e o objetivo do projeto era fechar escolas isoladas¹⁵⁷ das áreas rurais e concentrar os alunos dessas escolas em uma única escola que – pretendia-se – fosse localizada numa área de fácil acesso aos estudantes da região. As Escolas Consolidadas foram planejadas para que tivessem um número maior de salas de aulas, permitindo assim que as crianças fossem separadas por série. Além disso, almejava-se que os professores tivessem preparo específico para atuar nessas escolas. Para que isso fosse possível, a Equipe de Currículo elaborou diretrizes próprias para essas escolas e oferecia cursos de treinamento para os professores. Nesses cursos discutia-se o material disponibilizado pela SEEC e também as práticas docentes daqueles professores, permitindo assim a troca de experiência entre os profissionais que atuavam nas Escolas Consolidadas.

Neste documento curricular encontra-se preocupação com a seleção de conteúdos que iriam compor a programação curricular daquele texto. Dizia-se que era necessário selecionar conteúdos que fornecessem o maior número possível de informações aos alunos durante o tempo que eles permanecessem na escola e que, além disso, fossem mais significativos e tivessem aplicações práticas para os alunos.

O diferencial deste documento é que ele traz um capítulo denominado *Material de apoio*, onde há orientações para os professores a cerca dos conteúdos de matemática e também algumas sugestões de atividades. Parece-me que este

¹⁵⁷

Escolas que, geralmente, tinham uma única sala de aula e atendiam turmas multisseriadas.

texto é uma espécie de *manual* para os professores. Acredito que o documento tem esse formato porque muitos dos docentes que trabalhavam nas escolas rurais não tinham formação acadêmica e, além disso, havia certa dificuldade de acesso a materiais didáticos que auxiliassem na preparação de suas aulas. Porém, é preciso ressaltar que este documento traz alguns erros conceituais que prejudicam a qualidade do material disponibilizado aos professores. Como ilustração, trago os seguintes recortes:

1) As dificuldades em trabalhar com medidas vão aparecer, em geral, quando o aluno precisa fazer conversões de unidades (múltiplas e submúltiplas de DECIMAIS de ÁREA e VOLUME. É difícil compreender que 1 m^2 tem 100 cm^2 , que 1 m^3 tem 1000 dm^3 ou que, para converter unidades de medida de superfície (unidades de área), a vírgula “anda” de duas em duas casas; quando com medidas de volume, a vírgula “anda” de três em três casas (p. 114)

2) É necessário e importante que, antes de pensar e trabalhar no sistema métrico decimal, a criança atravesse as primeiras dificuldades (de distinguir as grandezas e compreender o que é medi-las) de forma isolada e graduada. Para isto é importante que MEÇA muitas superfícies com superfícies quaisquer (de objetos a seu alcance, de materiais concretos elaborados para este fim), que cubra um retângulo com dois quadrados iguais, um quadrado com quatro quadradinhos iguais, um quadrado de 1 m^2 com 100 quadradinhos de 1 cm^2 (veja ATIVIDADES, a seguir, onde aparecem mais atividades graduadas) (p. 115)

3) ATIVIDADE 7 – SUPERFÍCIE

- Medir quadrados de papelão com 4, 9, 25 ... 100 quadradinhos (preparar para $1 \text{ m}^2 = 100 \text{ cm}^2$) (p. 118)

4) Neste capítulo se introduz o conceito de quantidades NEGATIVAS e os processos de cálculo com elas. Muito dificilmente teremos exemplos de quantidades negativas inteiras; o mais usual é encontrá-los em Q , Q^+ e Q^- – serão números fracionários (em geral, decimais) relativos (p. 125).

Quando li o recorte 1 pela primeira vez pensei que se tratava de um erro de datilografia. No entanto, como houve repetição da relação *incorreta* em outras páginas, considero pouco provável que se trate de apenas um erro de datilografia. Não foi possível descobrir se esses erros foram *corrigidos* durante os cursos de capacitação que foram oferecidos aos professores. Acredito que, como a *intenção* do texto era auxiliar o trabalho docente, os consultores deveriam ter sido mais cuidadosos na revisão do texto a fim de evitar a veiculação de um material contendo erros conceituais (que poderiam ser reproduzidos em sala de aula).

Ainda cabe salientar que este documento sugeria que os professores consultassem os livros: *Ensino Moderno da Matemática – 2º volume* – do NEDEM e *Aprendizado Moderno da Matemática* de Zoltan Dienes. As sugestões estavam relacionadas ao aprofundamento, respectivamente, do conteúdo de dízimas periódicas e ao uso de materiais concretos em sala de aula. Parece-me que esses dois títulos indicam referências ao Movimento da Matemática Moderna. Cabe ressaltar que os documentos curriculares paranaenses da década de 1970 foram elaborados por professores ligados ao NEDEM: Clélia Tavares Martins, Maria Josefina Franco de Souza, Roberto Antonio Busnardo e Yolanda Brand (nomes que aparecem nos documentos consultados). Sendo assim, é provável que as discussões sobre ensino de matemática que ocorriam no NEDEM tenham influenciado, de alguma maneira, na elaboração dos textos curriculares paranaenses da década de 1970.

Não encontrei informações sobre a data em que a Equipe de Currículo deixou de existir no quadro da SEEC. Também não tenho informações a respeito de outros materiais que podem ter sido elaborados pela Equipe de Currículo.

É válido lembrar que na década de 1970 vivia-se sob o regime da ditadura militar e que no início da década de 1980 aconteceu a chamada abertura democrática. Então, é provável que as cobranças quanto ao cumprimento das leis educacionais estivessem relacionadas a esse fato. Segundo os colaboradores dessa pesquisa, havia, em certos momentos, uma cobrança exagerada nesse sentido: Além do que estava posto nos documentos curriculares, trabalhavam-se alguns pontos da Lei 5692/71 também nos cursos que eram oferecidos aos professores. E, com isso, chegava-se a correr o risco de sobrepor os aspectos legais às questões dos conteúdos escolares e das metodologias de ensino.

Apesar de ter olhado para documentos elaborados na mesma década, não encontrei referências de um documento em outro. A impressão é que a cada documento que se elaborava, superava-se totalmente o anterior e este era descartado. Ou seja, tem-se a impressão de um processo descontínuo e de rupturas. Creio que isso pode ser explicado pelas transições de governo estadual e consequentes alterações no quadro da SEEC.

Inclusive, conta-se que, no início da década de 1980, em uma transição de governo estadual houve uma ordem para eliminar todo o material que foi produzido pela Equipe de Currículo na década de 1970 alegando-se que tal material continha

os resquícios da ditadura militar e que, por isso, deveria ser eliminado. Talvez esse fato explique a dificuldade de acesso a esses documentos. Os poucos exemplares que encontrei, em universidades e escolas, foram doados às bibliotecas por professores que trabalhavam na rede estadual de ensino na década de 1970. Na biblioteca da UFPR, por exemplo, não há exemplares da Revista Currículo que contém o documento *Material de Apoio para Operacionalização das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau (Ciências – 5ª a 8ª série)*, nem do documento *Sugestão para estrutura curricular adaptada para 5ª série em 1972*. Inclusive, vale registrar que o acesso a este documento de 1972 só foi possível graças ao arquivo pessoal da professora Maria Lucia Faria Moro – colaboradora desta pesquisa.

Assim, parece-me evidente a influência do contexto político e social nas questões curriculares. Tenta-se apagar parte da história educacional baseando-se em um argumento político. Felizmente, algumas pessoas tiveram bom senso e não atenderam às ordens que receberam dos seus superiores. E, por isso, ainda é possível consultar alguns exemplares dos textos curriculares elaborados na década de 1970 pela Equipe de Currículo da então Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Paraná.

3.2 A SEGUNDA LENTE

Antes de expor este segundo exercício de leitura acredito que é conveniente explicar como ele foi organizado. No primeiro momento reli os documentos curriculares paranaenses elaborados e publicados na década de 1970 e também as entrevistas realizadas com os colaboradores desta pesquisa. A partir da releitura do material, fiz recortes¹⁵⁸ nos textos e estabeleci cinco unidades de análise: currículo, documentos curriculares (elaboração e divulgação), ensino de ciências e de matemática, influências políticas e prática docente. É pertinente ressaltar aqui que alguns dos recortes se encaixam em mais de uma das unidades de análise. Depois

¹⁵⁸ Ao todo foram cem recortes. Esses recortes estão disponíveis nos anexos desta dissertação e foram organizados da seguinte forma: 1) Textos curriculares: na ordem em que aparecem nos textos originais e seguindo as datas de publicação; 2) Entrevistas: na ordem em que aparecem nesta dissertação.

dessa organização, reli os recortes de cada unidade de análise para que fosse possível fazer considerações sobre os mesmos. E, em seguida, elaborei o texto.

Espero que, com as unidades de análise estabelecidas para esse exercício, seja possível:

- observar como o termo *currículo* era tratado pelos profissionais que elaboraram os textos curriculares na década de 1970;
- descrever o processo de elaboração e divulgação dos *documentos curriculares* paranaenses no período em questão;
- destacar alguns pontos a respeito das discussões sobre o *ensino de ciências e de matemática* na década de 1970;
- identificar possíveis *influências políticas* no trabalho da SEEC;
- ressaltar alguns pontos sobre as discussões referentes a questões que norteiam a *prática docente*.

Apresento, a seguir, as minhas impressões a respeito de cada uma das unidades de análise.

Currículo¹⁵⁹:

No Estado do Paraná o trabalho com *currículo* se inicia na década de 1970. Anteriormente trabalhava-se apenas com a ideia de *programas*. Esse fato provocou discussões sobre o tema e isso pode ser constatado nos documentos *Sugestão para estrutura curricular adaptada para 5ª série em 1972* e *Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau)*, ambos publicados em 1972.

O que motivou os debates iniciais sobre o assunto foi a tarefa do GAP de elaborar documentos curriculares e essas primeiras discussões foram norteadas pelas concepções contemporâneas de currículo, que tinham influências dos clássicos americanos e europeus.

De acordo com os documentos anteriormente citados, o currículo deveria ser planejado a partir de um levantamento social e econômico da região em que a escola estava localizada a fim de contribuir, inclusive, na melhoria das condições de vida dos alunos e da comunidade. Além disso, afirmava-se que era necessário elaborar um currículo flexível, que considerasse o processo de desenvolvimento e

¹⁵⁹ Nesta unidade encaixam-se vinte e um recortes. São eles os recortes: 2, 3, 4, 8, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 42, 43, 74, 81, 83, 87 e 90.

aprendizagem dos indivíduos, atendendo todos os tipos de alunos¹⁶⁰. Destacava-se também que ao planejar os conteúdos programáticos de 5ª e 6ª séries é importante analisar os planejamentos das séries anteriores a fim de complementar o que os alunos já estudaram. Deste modo, o currículo seria mais amplo que os programas e o seu estudo permitiria identificar a problemática e a dinâmica da escola.

As discussões a respeito das concepções de currículo e de planejamento curricular apareceram somente nos dois documentos curriculares paranaenses publicados em 1972.

Documentos curriculares (elaboração e divulgação)¹⁶¹:

O processo de elaboração dos documentos curriculares paranaenses na década de 1970 foi desencadeado pela Lei 5692/71. A partir de sua publicação, a SEEC precisou organizar um grupo de professores para auxiliar no estudo da legislação educacional e na implantação da Reforma de Ensino.

A primeira responsabilidade desse grupo tarefa (GAP) era organizar um texto que auxiliasse no processo de transição do regime de ensino (quando o Ensino Primário e o Ciclo Ginásial do Ensino Médio passaram a constituir o Ensino de 1º Grau, que tinha duração de oito anos). Como consequência da Reforma de Ensino, o exame de admissão foi abolido e um número maior de alunos poderia ingressar na 5ª série. Esse fato demandava uma transformação no cenário educacional, desde as questões burocráticas até a estrutura física das escolas.

Assim, em 1972, o GAP publicou seus primeiros documentos (entre eles: *Sugestão para estrutura curricular adaptada para 5ª série em 1972* e *Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau)*) e ofereceu cursos de treinamento¹⁶² aos professores paranaenses. Nesses cursos eram repassadas informações a respeito da Lei 5692/71 e esclarecidas as dúvidas dos docentes. Além disso, discutiam-se e divulgavam-se os documentos produzidos pelo GAP. Até então o GAP era uma equipe *temporária* que tinha a finalidade de realizar tarefas específicas quando

¹⁶⁰ Os alunos *normais*, os mais *lentos* e os mais *rápidos* (termos utilizados no texto *Sugestão para estrutura curricular adaptada para 5ª série em 1972*).

¹⁶¹ Nesta unidade encaixam-se trinta e cinco recortes. São eles os recortes: 1, 42, 50, 51, 56, 62, 65, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99 e 100.

¹⁶² Nomenclatura utilizada na época.

surgiam necessidades também específicas no âmbito da SEEC. Contudo, em 1973, esse grupo torna-se *permanente* e passa a ser chamado de Equipe de Currículo.

No entanto, naquele mesmo ano houve alterações no quadro da Equipe de Currículo em virtude de uma transição de governo estadual. Sobre a equipe que assumiu o trabalho nessa época eu não consegui maiores informações e o que se pode dizer é que seus integrantes deram continuidade ao processo de elaboração de materiais, publicando o documento *Primeira sugestões de diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau*, ainda em 1973.

Neste ano inicia-se também a publicação da Revista Currículo que veiculava os textos elaborados pela Equipe de Currículo. Entretanto, apesar do nome recebido, a Revista Currículo não era um periódico propriamente dito, pois suas publicações ocorriam somente quando a Equipe de Currículo concluía a elaboração de algum material.

Em 1975 acontece nova transição de governo estadual e, provavelmente, ocorreram alterações na Equipe de Currículo. Neste ano foram publicados alguns textos tratando de conteúdos de geometria na Revista Currículo. Aparentemente, os objetivos desses estudos eram discutir a metodologia de ensino de geometria e fornecer um material de apoio aos professores de matemática.

Em 1976 foi publicado o documento *Material de Apoio para Operacionalização das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau (Ciências – 5ª a 8ª série)*. Esse texto trazia, além dos conteúdos e objetivos, algumas indicações de estratégias para serem utilizadas pelos professores em sala de aula. Nesta época, também se realizam cursos para os docentes com o intuito de divulgar os materiais elaborados pela Equipe de Currículo. O diferencial é que, neste período, os consultores não permaneciam na SEEC: eles eram contratados para realizar o trabalho e periodicamente dirigiam-se até a SEEC para apresentar os progressos na elaboração do material *encomendado*.

Em 1977 publica-se o documento *Diretrizes Curriculares de Matemática – 1ª a 6ª séries (Orientações para o planejamento curricular nas escolas rurais atingidas pelo Programa de Cooperação Estado – Município)*, destinado, exclusivamente, às Escolas Consolidadas. O processo de elaboração desse material assemelhou-se a aquele descrito no parágrafo anterior. No entanto, neste projeto havia, no meu entendimento, um acompanhamento mais próximo dos impactos de implantação das diretrizes curriculares, pois era realizado um trabalho periódico com os professores

que atuavam nas Escolas Consolidadas. Quanto a esse documento cabe registrar que ele parece-me um manual de como trabalhar a disciplina de matemática em sala de aula. Contudo, o texto traz alguns erros conceituais que podem ter prejudicado o trabalho docente, visto que alguns dos professores que atuavam nessas escolas não tinham formação docente específica.

Um ponto em comum entre todos esses textos curriculares é que eles tinham o objetivo de oferecer diretrizes curriculares às escolas. O que estava proposto nos documentos deveria ser usado como subsídio para a elaboração do currículo de cada estabelecimento de ensino.

No entanto, em um determinado momento – que não foi possível identificar com esta pesquisa –, esses documentos curriculares passaram a ser utilizados como referência pela SEEC e pelo CEE para aprovação dos currículos propostos pelos estabelecimentos de ensino paranaenses. Deste modo, o material disponibilizado pela Equipe de Currículo, que a princípio era apenas uma sugestão, passou a ser visto, de certo modo, como imposição. Ou seja, se os currículos apresentados pelos estabelecimentos de ensino não estivessem de acordo com as *sugestões* dos documentos curriculares eles não eram aprovados pelos órgãos competentes.

Outro ponto que considero relevante é que o documento *Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau)* afirma que para pensar nos conteúdos programáticos de uma série é importante olhar para os planejamentos das séries anteriores a ela a fim de complementar o que os alunos estudaram anteriormente. Apesar dessa afirmativa é interessante notar que os textos publicados pela própria SEED não fazem menções aos documentos curriculares anteriores a eles, o que evidencia certa descontinuidade do trabalho.

Ensino de ciências e de matemática¹⁶³:

A área de estudo *Ciências* compreendia as disciplinas de Matemática e de Ciências Físicas e Biológicas. Essa área tinha como princípio contribuir para a formação integral dos indivíduos e seus objetivos eram: Desenvolver no aluno as

¹⁶³ Nesta unidade encaixam-se trinta e sete recortes. São eles os recortes: 11, 21, 22, 23, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 79 e 98.

capacidades de observação, raciocínio, criatividade, comparação e síntese; Desenvolver o método científico, a autoconfiança na sua atividade, o espírito de cooperação e de discriminação de valores; Orientar sua observação em correlação com o real. Sendo que, no final da 8ª série do 1º Grau, a disciplina de matemática deveria oferecer as condições necessárias para que os educandos fossem capazes de raciocinar logicamente e trabalhar com metodologia científica.

Para que isso fosse possível sugeria-se que os professores apresentassem suas matérias como problemas e estimulassem a capacidade de observação dos alunos, tendo por base os fenômenos naturais. Em síntese, pregava-se que os professores deveriam transformar suas salas de aula em laboratórios.

Especificamente no caso da disciplina de matemática incentivava-se a utilização de materiais concretos e indicava-se que tais materiais fossem organizados – com a ajuda dos alunos e da direção da escola – em um laboratório de aprendizado da matemática, que permitiria aos estudantes as ações de observar e experimentar.

No entanto, o texto *Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau)* é realista e admite que, com raras exceções, o ensino de *Ciências* não acontecia dessa forma. O que de fato ocorria era um ensino orientado apenas pela transmissão de conhecimentos e desvinculado da realidade dos alunos. Além disso, neste documento, denuncia-se que, na maioria das vezes, os professores limitavam-se a desenvolver programas pré-fixados e que, geralmente, estavam associados aos livros didáticos adotados. O texto afirma ainda que a *situação ideal* seria aquela na qual o conteúdo programático fosse elaborado a partir dos interesses dos alunos e que estes estivessem envolvidos em situações de aprendizagem que lhes despertassem o interesse. Já o documento *Diretrizes Curriculares de Matemática – 1ª a 6ª séries (Orientações para o planejamento curricular nas escolas rurais atingidas pelo Programa de Cooperação Estado – Município)*, publicado em 1977, afirma que a preocupação com os cálculos matemáticos deve existir, mas não deve ser a única inquietação dos professores. Salienta-se que “Ensinar a calcular não deve ser o objetivo maior da matemática” (PARANÁ – SEEC, 1977, p. 3).

Cabe destacar que o documento anteriormente citado destinava-se ao trabalho nas Escolas Consolidadas, onde alguns professores não tinham formação docente. Acredito que, por esse motivo, o documento assemelha-se a um manual de

como ensinar matemática. No entanto, este texto traz alguns erros conceituais que podem ter dificultado o trabalho docente e/ou propagado erros.

Nos textos publicados sobre geometria (*Estudos sobre a geometria atual* encontrados na Revista Currículo ano 2, nº 15), em 1975, afirma-se que se os conteúdos geométricos poderiam deixar de ser uma tortura e seu estudo poderia ser prazeroso, para isso bastava que tais conteúdos fossem apresentados aos alunos a partir do trabalho com materiais concretos. Ainda sobre a geometria é interessante notar que se assegura que o Movimento da Matemática Moderna não aboliu a geometria dos programas.

Sobre o MMM pode se dizer também que é possível identificar algumas influências suas nas elaborações das sugestões curriculares paranaenses da década de 1970. O documento *Diretrizes Curriculares de Matemática – 1ª a 6ª séries (Orientações para o planejamento curricular nas escolas rurais atingidas pelo Programa de Cooperação Estado – Município)* indica que os professores consultem textos de Zoltan Dienes e do NEDEM. Além disso, nas referências bibliográficas de alguns documentos encontram-se referências sobre Dienes e Papy, entre outros. Além disso, é interessante observar que alguns dos consultores da disciplina de matemática eram integrantes do NEDEM. Entre eles: Clélia Tavares Martins, Maria Josefina Franco de Souza, Roberto Antonio Busnardo e Yolanda Brand. Além disso, os colaboradores dessa pesquisa fizeram referências aos nomes das professoras Gliquéria Yaremtchuk e Henrieta Dyminsky Arruda que teriam trabalhado na elaboração dos materiais curriculares destinados às séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também eram integrantes do grupo citado. Ademais, em uma entrevista, houve menção ao nome do professor Osny Antonio Dacol, coordenador do NEDEM. Este professor não teria participado oficialmente como consultor dos documentos curriculares, mas, de qualquer modo, ele era um professor influente naquela época e recorria-se a ele quando surgiam dúvidas sobre o ensino de matemática.

É importante notar também que algumas das discussões *atuais* sobre o ensino de matemática já eram questões de debate na década de 1970. E, parece-me que pouco se avançou em tais discussões nesse período.

Influências políticas¹⁶⁴:

As questões de influências políticas ficaram mais evidentes nas entrevistas dos colaboradores desta pesquisa. No entanto, essas influências podem ser visualizadas também na composição da Equipe de Currículo, quando os documentos trazem essas informações.

O que se pode constatar é que nos momentos de transição de governo há uma tendência em alterar o quadro de funcionários que trabalham nas equipes da Secretaria de Educação. E, com isso, muitas vezes, o trabalho que estava sendo desenvolvido no âmbito da Secretaria é abandonado e começa-se um novo trabalho, apoiado, às vezes, em outros teóricos. Assim, tem-se um processo descontínuo, onde ignora-se o que estava posto até aquele momento, como se o material elaborado na gestão anterior não tivesse nenhuma importância. Um traço disso pode ser constatado nos próprios documentos curriculares: em nenhum dos documentos estudados há menção aos documentos anteriores a eles.

Um fato que torna evidente a influência política nas questões educacionais é a história do início da década de 1980, quando eliminou-se grande parte do material produzido pela Equipe de Currículo na década anterior.

Outra questão política que pode ser evidenciada é a história das Escolas Consolidadas: por força de questões políticas e sociais elaboram-se documentos curriculares específicos para as escolas da área rural paranaense na segunda metade da década de 1970.

Prática docente¹⁶⁵:

Os documentos *Sugestão para estrutura curricular adaptada para 5ª série em 1972* e *Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau)* trazem uma extensa discussão sobre algumas questões educacionais, entre elas: aprendizagem, metodologia de ensino e avaliação.

Nas discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento mental esses textos curriculares apoiam-se nas teorias desenvolvidas por Piaget e por Bloom. Destaca-

¹⁶⁴ Nesta unidade encaixam-se sete recortes. São eles os recortes: 77, 82, 86, 91, 95, 96 e 100.

¹⁶⁵ Nesta unidade encaixam-se trinta e dois recortes. São eles os recortes: 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 33, 34, 36, 37, 38, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 55, 59 e 67.

se, entre outras coisas, que o processo de aprendizagem é dinâmico e que os professores devem estimular os alunos a aprender a pensar.

Afirma-se que é necessário utilizar vários métodos com os alunos, entre eles: resolução de problemas, pesquisas, trabalhos individuais e em grupos. Os textos também fazem referência à utilização de laboratórios para que se proporcionem momentos de experimentação aos estudantes. No entanto, há cuidado em dizer que as atividades desenvolvidas em laboratórios precisam estar aliadas a objetivos específicos e que devem acontecer somente mediante o acompanhamento atento dos professores. Caso essas condições não sejam obedecidas, adverte-se que não há motivos para levar os alunos aos laboratórios.

Outra questão abordada nos textos refere-se à avaliação. Os documentos afirmam que a avaliação deve ser um processo contínuo que atue antes, durante e depois da aprendizagem, focando a formação integral do indivíduo. E, sendo a avaliação um processo permanente, é necessário que o professor observe atentamente seus alunos e tenha anotações sobre os mesmos. O documento *Sugestão para estrutura curricular adaptada para 5ª série em 1972* destaca que os propósitos da avaliação são: revelar ao professor as condições dos seus alunos, motivar o aprendizado, servir de base para melhorar o currículo e revelar os avanços obtidos pelo programa escolar. Esse texto defende a criação de Conselhos de Classe para que a tarefa de avaliar seja dividida também com os responsáveis pelo planejamento pedagógico e com os orientadores educacionais. Sobre os métodos de avaliação aconselha-se que os docentes utilizem várias técnicas a fim de garantir um diagnóstico mais preciso a respeito dos pontos fortes e fracos da aprendizagem em si, da metodologia utilizada em sala de aula e até mesmo do currículo.

Nesta unidade identificou-se que algumas das discussões *atuais* sobre as práticas docentes já eram questões de debate na década de 1970.

3.3 AS DUAS LENTES

Acredito que as duas lentes apresentadas neste capítulo são complementares. Parece-me que a primeira lente consegue mostrar um panorama geral do contexto de elaboração dos documentos curriculares, bem como dos

próprios textos. Já a segunda lente mostra aspectos mais específicos sobre os temas que foram selecionados como unidades de análise. Deste modo, creio que o resultado do segundo exercício depende da forma como se olha para o material coletado, ou seja, ele depende dos recortes feitos nos textos e das unidades de análise escolhidas. De modo que, se mudarem as unidades de análise o resultado desse exercício *pode* ser outro.

Neste momento, eu poderia apresentar as possíveis convergências e divergências presentes nos dois exercícios de leitura. No entanto, acredito que isso é desnecessário. Prefiro deixar que os possíveis leitores do meu texto façam essas relações, caso as julguem interessantes.

Espero que o uso dessas duas lentes tenha cumprido o papel de evidenciar que é possível fazer leituras diferentes do mesmo material. Se esse objetivo foi cumprido, creio que isso mostra também que não trato aqui de contar a história do processo da elaboração dos documentos curriculares paranaenses na década de 1970, mas sim *versões* dessa história. Além disso, é importante lembrar que estes textos tiveram como base tanto as fontes escritas (os documentos curriculares impressos) quanto as fontes orais (as entrevistas).

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Só conhecemos o futuro através do passado nele projetado. Nesse sentido, a história é tudo que temos.

Porém o passado, por sua vez, é algo que nunca poderemos possuir. Porque quando percebemos o que aconteceu, os fatos já estão inacessíveis para nós: não podemos revivê-los, recuperá-los, ou retornar no tempo como em um experimento de laboratório ou simulação de computador. Só podemos *reapresentá-los*.

Paisagens da História (p. 17)
John Lewis Gaddis

O passado que “conhecemos” é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio “presente”. Assim como somos produtos do passado, assim também o passado conhecido (a história) é um artefato nosso. Ninguém, não importando quão imerso esteja no passado, consegue despojar-se de seu conhecimento e de suas pressuposições.

A História Repensada (p. 33)
Keith Jenkins

Chegou o momento de apresentar a síntese desta pesquisa. Tarefa que se mostra fácil e difícil ao mesmo tempo. Fácil porque consigo visualizar todo o meu processo de pesquisa. Difícil porque não estou certa se consegui expressar em meu texto o que aprendi neste período.

De certa forma exibo aqui uma terceira lente de leitura... Uma lente elaborada a partir da minha visão do todo na circunstância de estar concluindo a minha dissertação de mestrado... Uma visão do todo que pode se modificar antes mesmo que eu marque o ponto final deste texto. E, assim, estas considerações não são as *finais*. Embora elas encaminhem uma finalização da investigação, espero que elas também mostrem a possibilidade de abertura a novas interpretações... Possibilidades de novas possibilidades!

Relembro, neste momento, que desde o início desta pesquisa percebi que teria que fazer escolhas durante o seu desenvolvimento e que era necessário ser flexível em alguns pontos. À medida que os meses foram passando o projeto de pesquisa foi se alterando e se transformou no texto que hoje estou concluindo (e surge uma dúvida: será que estou realmente concluindo?).

Em síntese, pode se dizer que o processo de elaboração dos documentos curriculares paranaenses da década de 1970 foi desencadeado pela Lei 5692/71. A partir de sua publicação, a SEEC precisou organizar um grupo que auxiliasse as escolas paranaenses a implantar a Reforma de Ensino. Este grupo consolidou-se, pouco tempo depois, na Equipe de Currículo da SEEC que, além de organizar a elaboração dos documentos curriculares, estudava a legislação educacional vigente, acompanhava – de alguma forma – o que estava acontecendo no cenário educacional nacional e oferecia cursos de treinamento aos professores da rede estadual de ensino.

Os textos curriculares paranaenses que encontrei e as entrevistas realizadas mostraram-me que algumas questões *atuais* da educação já eram discutidas na década de 1970. Como ilustração, cito os seguintes assuntos: formação de professores, interdisciplinaridade, metodologia de ensino, contextualização dos conteúdos, e avaliação.

Quanto aos conteúdos programáticos de matemática acredito que poucas foram as alterações e muitas foram as permanências. Sobre isso é relevante ressaltar que, já em 1972, afirmava-se que “a situação ideal seria aquela em que o conteúdo programático surgisse do interesse do aluno, colocado em situações de aprendizagem que lhe *despertassem* o interesse” (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 55-56). No entanto, tenho a impressão que isso continua sendo apenas a *situação ideal*, almejada por alguns professores e educadores matemáticos.

Ainda em relação aos conteúdos de matemática é pertinente registrar que esta pesquisa apresentou-me algo que vai de encontro com as minhas leituras anteriores sobre o assunto. Eis a surpresa: os conteúdos de geometria, pelo menos *oficialmente*, não foram abolidos dos documentos curriculares (ou *deixados de lado*) como alguns autores afirmam em seus trabalhos. Contudo, fica a ressalva: nada posso afirmar sobre isso com relação ao que aconteceu na prática em sala de aula.

Acredito que é interessante destacar que, enquanto eu pesquisava, comecei a perceber que, neste trabalho, não bastava olhar para os documentos curriculares paranaenses elaborados na década de 1970. Por isso, realizei as entrevistas. E, assim, fontes orais complementaram as fontes escritas. Quanto a isso, é pertinente ressaltar que enquanto as entrevistas complementavam os documentos escritos, eu percebia que os documentos facilitavam as lembranças dos colaboradores desta pesquisa. Isso ficou evidente porque depois que encontrei os textos curriculares

passsei a levá-los nas entrevistas e deixei que os colaboradores folheassem esses documentos pelo tempo que eles quisessem. E, com isso, os professores visualizavam nomes dos seus colegas de Equipe de Currículo e relembavam alguns momentos daquele trabalho. Era comum ouvir frases assim: “Olha isso aqui! Isso era uma marca daquela época”; “Viu como as coisas não são tão recentes assim?”; “Poxa, não me lembrava disso!”.

Também é importante registrar que só foi possível trabalhar com os documentos *Sugestão para estrutura curricular adaptada para 5ª série em 1972* e *Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau)* porque a professora Maria Lucia Faria Moro tinha cópias desses dois textos e as disponibilizou. Logo, se eu não tivesse conversado com a professora Maria Lucia, talvez não tivesse encontrado tais documentos. Além disso, a visita dos professores paranaenses ao Rio Grande do Sul, em 1971, apesar de ter sido o início da estruturação do GAP, não está registrada nos documentos curriculares paranaenses. Ou seja, mais uma informação que só foi obtida a partir das entrevistas.

Cabe dizer também que os aspectos complementares desta pesquisa não se encerram na relação documentos–entrevistas! As próprias entrevistas tiveram dois momentos: fichas e questionário, sendo que a segunda entrevista tinha a função de complementar a primeira entrevista. Ainda sobre as entrevistas é interessante notar que as contribuições dos colaboradores se complementaram entre si.

Além disso, apresentei, como um desafio, dois exercícios de leitura do material coletado para esta pesquisa. Vejo que as duas lentes utilizadas foram complementares. Espero que com isso tenha ficado claro que a forma de ler o material coletado depende das lentes que utilizamos e dos momentos em que realizamos tais leituras. Sobre isso, cabe dizer ainda que se a minha pesquisa fosse iniciada *hoje* ela teria, certamente, resultados distintos desses que apresentei.

E, falando sobre o início da pesquisa, é pertinente dizer que não foi possível pesquisar tudo o que eu gostaria de ter estudado nesse período. Assim, aponto aqui alguns pontos que poderiam ser focalizados em outras pesquisas:

- busca e estudo dos programas (elaborados pelo CEPE) utilizados nas escolas paranaenses até a década de 1970;
- estudo dos documentos curriculares referentes às outras disciplinas e que foram elaborados na década de 1970;

- estudo comparativo entre os documentos curriculares da década de 1970 e o Currículo Básico;
- estudo comparativo entre os documentos curriculares da década de 1970 e as atuais diretrizes curriculares paranaenses;
- busca e estudo dos documentos curriculares referentes às séries iniciais elaborados na década de 1970;
- busca e estudo dos documentos curriculares referentes ao 2º Grau (vale registrar que, apesar dos colaboradores terem apontado que tais documentos existem, eu não encontrei nenhum exemplar deles);
- pesquisa com professores que atuavam em sala de aula na década de 1970 para ver *o outro lado* da divulgação e implantação das diretrizes curriculares naquela década;
- pesquisa com professores que atuaram nas Escolas Consolidadas do Estado do Paraná;
- estudo dos materiais didáticos de matemática elaborados pelo NEDEM;
- estudo dos materiais didáticos de matemática elaborados e utilizados na década de 1970.

Além desses pontos creio que poderiam ser realizadas outras pesquisas tendo como base os documentos curriculares da disciplina de matemática que tratei brevemente nesta pesquisa.

Após escrever essas considerações sinto que ainda *falta algo!* Talvez o que falta seja dizer como me sinto olhando para minha pesquisa *hoje*. Recordo os dias em que elaborei a primeira versão do meu projeto de pesquisa de mestrado... Lembro-me das primeiras sessões de orientação, quando começamos a definir melhor a minha pesquisa... Surgem as lembranças das entrevistas e das conversas não-gravadas que tive com os colaboradores desta pesquisa... Recordo o período que procurei os documentos curriculares paranaenses da década de 1970... Lembro-me dos momentos de angústia quando, sentada em frente ao computador, as palavras teimavam em *sumir* e eu não conseguia escrever... Surgem as lembranças dos *emails* e dos momentos de orientação quando eu lia ou ouvia palavras que iluminavam algumas *sombras* e me impulsionavam a continuar.

Empresto aqui as palavras de Garnica (2010, p. 560): “A memória filtra, reordena, fantasia. A memória interpreta, redimensiona, inventa, complementa”. Concordo com essas afirmações e ousou dizer que as minhas memórias juntamente

com as memórias dos meus colaboradores me permitiram desenvolver esta pesquisa e escrever este texto. As lembranças dos colaboradores desta pesquisa me ensinaram muitas coisas que não estão escritas nos livros, nas teses, nas dissertações, nos artigos e, nem mesmo, no meu texto. Afinal, é praticamente impossível registrar tudo o que vivemos e sentimos. No processo de elaboração deste trabalho, realizei entrevistas que provocaram emoções tanto nos colaboradores da pesquisa quanto em mim e, certamente, todas estas emoções não transpareceram nas textualizações que foram apresentadas nesta dissertação. Cabe dizer ainda que foi nesse caminhar que comecei a aprender – na prática – o que é uma entrevista e como devo agir em uma entrevista. E descobri – também na prática – que quanto mais sabemos sobre as pessoas que vamos entrevistar e sobre o tema que queremos aprofundar, mais fácil se torna o nosso trabalho de ouvintes!

Apreendi, no desenvolvimento desta pesquisa, que “Tudo ocorre entre alterações e permanências. Nada se desenvolve linearmente e nada pode ser explicado de modo definitivo” (GARNICA, 2010, p. 556).

E, assim, hoje olho para o meu texto e percebo que ele está muito distante do que eu imaginei que ele seria! As condições de trabalho, os obstáculos e as descobertas deste período moldaram o trabalho e o transformaram. Do mesmo modo, vejo que a Silvana que escreve estas palavras hoje é muito diferente da Silvana que iniciou esta pesquisa... Acredito que todas as mudanças que ocorreram eram necessárias para que um *sonho* se configurasse em uma *realidade*!

TEXTOS COMPLEMENTARES

O que está escrito em mim / Comigo ficará guardado / Se lhe dá prazer / A vida segue sempre em frente / O que se há de fazer...
Só peço a você / Um favor, se puder / Não me esqueça / Num canto qualquer...

O Caderno
Toquinho / Mutinho

Sei que, às vezes, uso / Palavras repetidas, / Mas quais são as palavras / Que nunca são ditas?

Quase sem querer
Dado Villa-Lobos / Renato Russo / Renato Rocha

No processo de elaboração desta pesquisa estudei alguns assuntos que tinham algumas relações com o tema central desta pesquisa. A partir desses estudos, escrevi alguns textos que julgo importantes, mas que, ao mesmo tempo, não fazem parte do *dissertar* sobre o tema desta pesquisa. Talvez esses textos sejam úteis para algum leitor... Talvez sirvam como fonte de inspiração para novas pesquisas... De modo que decidi deixá-los aqui como textos complementares.

TEXTO 1 – MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA

Lembro que, no início da década de 1990, eu costumava *brincar* com dois livros didáticos de Matemática dos meus irmãos, que cursaram o Ensino de 1º Grau no início da década de 1980. Não lembro quem era(m) o(s) autor(es) ou a(s) autora(s) dos livros, mas lembro que eram livros da 3ª e 4ª série do 1º Grau. Nesses livros havia algumas páginas destinadas aos conteúdos de Conjuntos e tenho impressão que quase todos os conteúdos estavam relacionados, de alguma maneira, ao conteúdo de conjuntos. Se eu não estou enganada, havia pouco conteúdo de Geometria, mas as figuras geométricas apareciam em diversos momentos (por exemplo, como elementos de conjuntos). Infelizmente não posso conferir essas informações porque os livros não estão mais comigo... Outro detalhe:

Nas capas desses livros estava escrito: *Matemática Moderna*. E eu ficava pensando: “Por que ‘matemática moderna’? Será que antes a matemática era diferente?”.

Enquanto brincava, reforçava o que eu via na escola. Mas, nem sempre eu encontrava, nesses livros, os conteúdos que eu *aprendia* na escola. Por algum motivo, não usávamos livros didáticos na escola. As professoras tinham seus livros, passavam os conteúdos no quadro e os alunos copiavam. Isso me intrigava! Por que os meus irmãos (que estudaram na mesma escola que eu) tinham livros didáticos e eu não? Não encontrei resposta para essa pergunta!

O tempo passou e decidi cursar Licenciatura em Matemática. No primeiro ano do curso estudei Teoria dos Conjuntos. Depois, não sei ao certo em que ano, lembro que as professoras fizeram alguns (raros) comentários sobre Matemática Moderna. Confesso: não relacionei nada disso com os livros que eu brincava na minha infância.

Quando comecei a trabalhar como professora, eu não entendia como os alunos de Ensino Médio podiam dizer que não lembravam ou que não conheciam os símbolos utilizados nas operações de conjuntos. O que mais me angustiava é que eles tinham muitas dificuldades em entender as operações entre conjuntos (e, provavelmente, a linguagem que eu utilizava em sala de aula). Lembro que eu perguntava se eles não tinham estudado conjuntos no Ensino Fundamental e eles respondiam: “Não!”. Por algum tempo duvidei dessa resposta... Imaginava que eles apenas não recordavam do que tinham estudado nos anos anteriores. Apesar de ficar intrigada com isso, nunca conversei com os outros professores de Matemática sobre esse assunto... Com o tempo, na busca de melhorar minha prática docente, comecei a ler sobre Educação Matemática e Ensino de Matemática. Enfim, encontrei algumas respostas: Movimento da Matemática Moderna.

Segundo minhas leituras (BORGES, 2005; BÚRIGO, 1989; FRANÇA, 2007; PIRES, 2000; SOARES, 2001), na década de 1950 os matemáticos de vários países começaram a se reunir para discutir o ensino de Matemática em seus respectivos países. De acordo com Soares (2001, p. 27),

havia consenso por parte de matemáticos, professores e educadores de vários países de que o ensino de Matemática não ia bem. O ensino precisava de novas diretrizes para que pudesse atender melhor às necessidades tanto dos alunos quanto dos professores. Pretendia-se modernizar o currículo e o ensino de Matemática para adequar a formação

matemática dos estudantes ao desenvolvimento científico e tecnológico que as nações ocidentais testemunhavam.

Depois do lançamento do *Sputnik*¹⁶⁶, em 1957, os países ocidentais aumentaram a preocupação com o seu atraso tecnológico. Ao mesmo tempo, o mundo pós-guerra vivia um momento de expansão industrial. Esses fatos contribuíram para que as discussões se intensificassem e para que o movimento de reforma da Matemática¹⁶⁷ merecesse mais atenção, tanto que “A Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE) criou, em 1958, um departamento com o objetivo de tornar mais eficaz o ensino de Ciências e Matemática” (PIRES, 2000, p. 10). E, em 1959, a OECE “promoveu uma sessão de estudos, em Royaumont, dedicada à reforma do ensino da matemática no secundário” (BÚRIGO, 1989, p. 72). Desse modo, “A partir do final de 1959, com a realização da convenção da OECE, de Royaumont/França, e da convenção de Dubrovnik/Iugoslávia, em 1960, teve início o movimento Matemática Moderna” (PIRES, 2000, p. 10).

De acordo com Búrigo (1989, p. 76), “O discurso da crescente importância do ensino de matemática face ao progresso técnico e da necessidade de adequá-lo à nova realidade social criada no pós-guerra esteve presente no movimento praticamente desde o início”. É relevante ressaltar que o MMM provocou discussões e alterações curriculares em diversos países, inclusive no Brasil, pois

ainda sob os auspícios da OECE, foi elaborado o Programa Moderno da Matemática para o Ensino Secundário, publicado em 1961 com o título de “*Mathématiques Nouvelles*”, sob a coordenação de Marshall H. Stone e com a participação de vários especialistas (PIRES, 2000, p. 10)

De acordo com Pires (2000), no final da década de 1960 o movimento de reforma ganhou forças internacionalmente com o colóquio “Como ensinar a Matemática para que ela seja útil” e do primeiro Congresso Internacional para o Ensino de Matemática, ambos realizados pela *Commission Internationale pour l'Enseignement Mathématique* – CIEM.

¹⁶⁶

Primeiro satélite artificial da Terra, lançado pela União Soviética.

¹⁶⁷

A reforma não ficou restrita à disciplina de Matemática, pois, de acordo com Sacristán (2000, p. 40), “A partir da crise do Sputnik (em 1957), volta a ênfase aos conteúdos e à renovação das matérias nas reformas curriculares, que tinha enfraquecido à custa das colocações da educação ‘progressista’ de conotações psicológicas e sociais. Uma consequência disso foi a proliferação de projetos curriculares para renovar seu ensino e a revisão de conteúdos como pontos-chave de referência nos quais as políticas de inovação se basearam”.

E, segundo Borges (2005, p. 66), “As preocupações do MMM explicitadas pelos matemáticos que dele participaram, foram congregadas aos currículos e ações dos países envolvidos nessa reforma unânime do ensino de Matemática”.

Nesse movimento, uma das preocupações era quanto aos conteúdos que deveriam permanecer nos currículos. Búrigo (1989, p. 84) destaca que

A “matemática moderna” tinha, como ponto de partida, as preocupações relativas a conteúdo. Desde o início, no entanto, manifestaram-se nos vários projetos curriculares preocupações relativas a método de ensino, e no início dos anos 60 a “matemática moderna” era apresentada como uma concepção inteiramente nova, global, do ensino da matemática no secundário. Em vários dos projetos, a participação ativa do aluno na construção de conhecimento, a ideia de que aprender matemática é aprender a “fazer matemática” (o que muitas vezes significava aprender a aplicar o método dedutivo), o estímulo à descoberta e à capacidade de resolução de problemas eram apresentados como objetivos explícitos.

Quanto aos conteúdos indicados pelo MMM, é relevante destacar que

Em termos de desenvolvimento de novas áreas e conceitos que eram referência para as inovações curriculares, podem ser destacados: o desenvolvimento da teoria dos conjuntos a partir de Cantor, a definição dos números naturais baseada no conceito de conjunto, o desenvolvimento das geometrias não-euclidianas a partir de Lobatchevski e Riemann, a evolução da álgebra abstrata e o estudo das estruturas algébricas, o desenvolvimento da álgebra linear e da topologia e na área das funções de variável complexa. Além da introdução de tópicos dessas disciplinas no secundário, também se propunha o ensino de “mais matemática” de um modo geral, como preparação à universidade, e daí a proposta também de introduzir no secundário o estudo do cálculo diferencial e integral e das equações diferenciais simples (BÚRIGO, 1989, p. 82)

Quanto à teoria dos conjuntos, Soares (2001, p. 47-48, grifos do original) explica que

Talvez o conceito matemático central da reforma – pelo menos aquele a que foi dada maior ênfase e ao qual o Movimento da Matemática Moderna tenha ficado mais associado – foi a noção de conjunto. Pretendia-se que a teoria dos conjuntos fosse ensinada aos alunos de todos os níveis de escolaridade, desde o ensino primário até à universidade. A ênfase nos conjuntos era fundamentada no fato de ser um conceito básico da Matemática, além de uma poderosa ferramenta para a *unificação* da disciplina, que no século XIX era considerada como “as Matemáticas”.

Ainda sobre os conteúdos, Soares (2001, p. 11) afirma que

Além do estudo da teoria dos conjuntos os modernistas defendiam uma abordagem dedutiva da Matemática aliada a uma maior precisão na

linguagem utilizada. Para a Geometria, defendia-se uma reestruturação no seu ensino e a inclusão no currículo de outras abordagens, diferentes da euclidiana, explorando as noções de espaço vetorial e da álgebra linear.

As justificativas da modernização do ensino eram as seguintes: necessidade de um número maior de cientistas e técnicos qualificados (para atender o crescimento da economia) e necessidade de uma formação científica moderna para os cidadãos em geral (para integração a uma sociedade que a cada dia utiliza mais os recursos da tecnologia) (BÚRIGO, 1989, p. 76). Porém, algumas críticas foram feitas em relação a isso, pois não havia preocupação com a compreensão global do processo produtivo e havia uma tendência em desconsiderar as diferenças entre as necessidades em diferentes países e a dimensão do currículo mais articulada com a questão cultural (BÚRIGO, 1989, p. 78-79).

Assim, aos poucos, o movimento foi perdendo campo no cenário internacional. Segundo Pires (2000, p. 12), “Embora seja comum apontar o segundo congresso da *International Commission on Mathematical Instruction*, realizado em 1972, como marco do fim da Matemática Moderna, o refluxo do movimento se iniciara antes”. Vários foram os motivos pelos quais isso aconteceu. Dentre eles, destacam-se: valorização dos conteúdos em relação aos métodos, primeiras discussões sobre resolução de problemas, debates sobre uso de calculadoras e de outros materiais de ensino (PIRES, 2000).

Pois bem, tudo isso aconteceu no cenário internacional. Mas, e no Brasil? Acredito que é pertinente entender também como o MMM aconteceu no Brasil e quais foram suas consequências para o ensino da Matemática. Na tentativa de encontrar as respostas para isso procurei materiais que tratam desse assunto.

De acordo com Soares (2001, p. 2, grifos do original),

No Brasil, o **Movimento da Matemática Moderna** teve seu início no começo dos anos 60 e durante mais de uma década mobilizou educadores, professores de Matemática, pais e alunos em prol da renovação do ensino de Matemática do país.

Além disso, Soares (2001, p. 12) ainda destaca que

No Brasil, o Movimento da Matemática Moderna chegou com a intenção de ser uma alternativa para superar as dificuldades existentes no ensino tradicional e fazer com que a maioria dos alunos tivesse um bom aproveitamento em Matemática, “democratizando” o saber matemático, até então privilégio de uma minoria.

Búrigo (1989, p. 118-119) afirma que, no Brasil,

A ênfase não era, como em outros países, a de oferecer uma matemática de melhor qualidade e maior profundidade aos alunos mais capazes, com a meta da ampliação acelerada da formação de técnicos e cientistas. Tampouco havia, nesse período, uma argumentação muito clara no sentido de preparar os alunos para que pudessem entender a matemática ensinada nos cursos universitários. A necessidade de modificar a matemática ensinada no secundário aproximando-a da matemática ensinada nas universidades e utilizada nas pesquisas era uma preocupação incorporada do discurso norte-americano, e que ia ao encontro da tendência academicista e bacharelesca que sempre predominara no ensino secundário brasileiro.

Quanto à divulgação do movimento, Pires (2000, p. 31) afirma que a Matemática Moderna foi “Veiculada principalmente nos livros didáticos, sem adequada preparação dos educadores nem suficiente discussão de seus propósitos”. Ainda segundo Pires (2000, 2008), as primeiras manifestações do MMM, no Brasil, aconteceram nos Congressos Brasileiros do Ensino de Matemática, realizados entre as décadas de 1950 e 1960.

Porém, Soares (2001, p. 12) relata que

Embora as ideias da Matemática Moderna estivessem presentes nesses congressos, ainda que timidamente nos primeiros, e mais fortemente nos últimos, o Movimento da Matemática Moderna não foi desencadeado como consequência destes.

França (2007, p. 32) também ressalta que “apesar de se apresentarem como grandes oportunidades para discussões e trocas de experiências entre professores de Matemática dos diversos graus e modalidades de ensino”, tais congressos não foram os principais divulgadores do movimento, pois apenas os dois últimos congressos trouxeram objetivamente as ideias do movimento. E, como essas ideias do MMM estavam sendo disseminadas,

A partir de 1961 foram criados grupos de estudo do Ensino da Matemática em vários estados brasileiros, sendo pioneiro, o grupo do Estado de São Paulo, o GEEM – Grupo de Estudos do Ensino da Matemática, cujo principal idealizador foi Oswaldo Sangiorgi; o NEDEM – Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática no Paraná, coordenado pelo Professor Osny Antonio Dacol; e um pouco mais tarde, no Rio Grande do Sul o GEEMPA – Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre, coordenado pela Professora Esther Grossi (FRANÇA, 2007, p. 31).

De acordo com França (2007), como esses grupos estavam espalhados por vários estados brasileiros, eles teriam sido os principais divulgadores do MMM no Brasil, através de encontros, cursos e palestras ministrados por seus integrantes.

No Paraná não foi diferente. O NEDEM teve grande colaboração na difusão do MMM nas décadas de 1960 e 1970, através da publicação de livros¹⁶⁸ e da prática em sala de aula¹⁶⁹, principalmente no Colégio Estadual do Paraná, onde trabalhava a maioria dos integrantes do grupo (FRANÇA, 2007; SEARA, 2005). Além disso, os professores do NEDEM ofereciam cursos de orientação aos professores, tanto em Curitiba quanto no interior do Estado. No entanto, apesar dos esforços dos professores do NEDEM, o MMM enfrentava severas críticas também no Paraná. Segundo França (2007, p. 39),

O que se criticava na Matemática Moderna, não só no Paraná, mas em outros estados brasileiros, era a ênfase dada à linguagem formal e ao rigor, voltado para a formação de cientistas e inapropriado para o ensino elementar e secundário.

Dessa forma, acredito que, quanto aos conteúdos e aos métodos indicados pelo MMM, no Brasil, é importante destacar que

Na prática, o que se consolidou foi o trabalho com os conjuntos no início de todas as séries, reprisando sempre os mesmos exemplos e buscando “concretizar” ideias bastante abstratas como as de conjunto, conjunto vazio, conjunto unitário etc. A resolução de problemas com apoio da álgebra foi proposta desde as séries iniciais. Entre os professores ficaram conhecidos como “problemas de quadradinho” porque na equação que traduzia o problema, a incógnita era representada por um quadradinho no lugar de uma letra. A Geometria e as Medidas foram relegadas a segundo plano, ou melhor, a Geometria era tratada como tema ilustrativo dos conjuntos ou da álgebra (PIRES, 2008, p. 20).

Sobre isso, Soares (2001, p. 11) explica que

no Brasil, a má interpretação de frases como a do matemático Jean Dieudonné com seu *Abaixo Euclides!*, terminou por causar o abandono da Geometria. O ensino por meio do estudo das transformações lineares e espaços vetoriais não teve muito lugar na prática. A falta de preparo dos professores e a liberdade que a Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1971 dava às escolas quanto à decisão sobre os programas das diferentes

¹⁶⁸ O NEDEM publicou a Coleção Ensino Moderno da Matemática, composto por oito livros, destinados ao Ensino Primário e Ginásial da época (década de 1970). Maiores informações sobre a coleção podem ser encontradas em SEARA (2005).

¹⁶⁹ De acordo com França (2007), foram criadas, em 1962, no Colégio Estadual do Paraná, as chamadas Classes Experimentais (na época chamadas classes integrais). Nessas classes, os professores utilizavam a proposta paranaense centrada na Teoria de Conjuntos e Funções.

disciplinas, fez com que muitos professores de Matemática, sentindo-se inseguros para trabalhar com a Geometria, deixassem de incluí-la em sua programação. Os que continuaram a ensiná-la o faziam de modo precário. Os próprios livros didáticos passaram a parte de Geometria para o final do livro, o que fez com que durante o Movimento da Matemática Moderna a Álgebra tivesse um lugar de destaque.

No entanto as duas afirmações acima sobre Geometria vão de encontro com a seguinte afirmação de Souza e Brand (1975, p. 23):

Com a introdução da matemática moderna, alguns professores receavam que a Geometria fosse eliminada dos programas. Sabemos que isto é impossível, porque justamente a matemática moderna vem contribuir para a abertura de novos horizontes e sua estrutura e nova orientação em sua metodologia.

Vale ressaltar que Souza e Brand eram integrantes do NEDEM e trabalhavam como consultoras na SEEC no Estado do Paraná. Inclusive, olhando para os documentos curriculares paranaenses da década de 1970 observa-se a indicação de conteúdos de geometria. Então, *oficialmente*, a geometria não foi abolida dos programas de matemática, pelo menos no Estado do Paraná.

Sobre os livros didáticos da época, Soares (2001, p. 58) ressalta que

Com a chegada da Matemática Moderna às escolas, autores e editores de livros didáticos sentiram a necessidade de reformular seus livros em função dos novos conteúdos e das novas tendências do ensino. Os novos livros publicados ganharam no aspecto gráfico. Tornaram-se mais atraentes, com a presença de ilustrações, destaque para definições, cores novas e tamanho novo, entre outras inovações.

No entanto, Soares (2001, p. 59, grifos do original) afirma que “apesar das mudanças de visual – com certeza também importantes – muitas pessoas compartilham da opinião de que muito pouco mudou nos livros didáticos além do adjetivo ‘moderno’ acrescentado na capa”. Além disso, é conveniente observar que “O despreparo dos professores frente às verdadeiras ideias da Matemática Moderna e o desconhecimento da matéria fizeram que o livro didático se tornasse mestre tanto do aluno quanto do professor” (SOARES, 2001, p. 59). Desse modo, pode-se dizer que “No Movimento da Matemática Moderna, o livro didático desempenhou também um papel fundamental. Ele foi responsável em grande parte pelos ‘exageros’ cometidos em nome da Matemática Moderna” (SOARES, 2001, p. 58).

Mas, embora tenham ocorrido alguns equívocos no período, sobre os métodos e materiais didáticos, Pires (2008, p. 20) destaca que

Positivamente, o que ocorreu foi a preocupação em tornar a aula de Matemática mais atraente, com o uso de jogos, de materiais didáticos (como o Material Dourado Montessori, os Blocos Lógicos, a escala Cuisenaire, entre outros).

Apesar dos pontos positivos acima apresentados, acredita-se que é provável que o fracasso do MMM no Brasil esteja relacionado com as poucas informações que os professores recebiam. Pois,

Do mesmo modo que não houve preparação adequada para a entrada dos professores no Movimento Matemática Moderna, também não houve discussão suficiente para que pudessem entender o que estava sendo criticado no trabalho com os conjuntos ou nos prejuízos acarretados pelo excesso de algebrismo, abandono da Geometria, falta de vínculos com o cotidiano (PIRES, 2008, p. 20).

Desse modo, “Os esforços de renovação do ensino de matemática no Brasil sofreram um esvaziamento em meados dos anos 1970” (BORGES, 2005, p. 66). Assim, embora não se possa precisar a data do fim do MMM no Paraná (e no Brasil), pode-se afirmar que o movimento entrou em declínio na década de 1970 (BORGES, 2005; BÚRIGO, 1989; FRANÇA, 2007; SOARES, 2001). Por coincidência (?) o NEDEM também foi extinto nesse período.

Antes de encerrar esta seção, acredito que é importante destacar que

Na origem, a expressão “matemática moderna” ou “matemáticas modernas” referia-se à evolução interna da própria disciplina, nos últimos 100 anos e em especial a partir do trabalho do grupo Bourbaki. Mas o “moderno” também tinha outras conotações. Uma delas era o sentido de atualizar o ensino adequando-o às exigências de uma sociedade em acelerado progresso técnico. Outra referia-se às pesquisas mais recentes no campo da psicologia e da didática das quais o ensino de matemática deveria nutrir-se. De um modo geral, é possível dizer que “moderno” significava “eficaz”, “de boa qualidade”, opondo-se a “tradicional” em vários momentos. Enfim, era uma expressão carregada de uma valoração positiva, numa época em que o progresso técnico ele mesmo era depositário, no modo de pensar dominante, das expectativas de resolução dos principais problemas econômicos e sociais e de conquista do bem-estar material para o conjunto da sociedade (BÚRIGO, 1989, p. 75-76).

Depois de ler esses materiais, volto a pensar naqueles livros dos meus irmãos... Realmente, eles fazem parte da história do MMM no Brasil.

TEXTO 2 – CURRÍCULO BÁSICO

O documento *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* foi o primeiro documento curricular paranaense que eu li e, por isso, esse texto ficará aqui registrado.

O processo de elaboração do Currículo Básico aconteceu na segunda metade da década de 1980 e foi influenciado pelas diversas discussões que aconteceram no período da abertura democrática brasileira.

De acordo com a introdução desse documento,

A reestruturação curricular de pré a 8ª série é resultado de um trabalho desencadeado a partir de 1987, o qual envolveu educadores das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais e da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (RICHTER e GABARDO, 1990, p. 13).

Destaca-se ainda que o primeiro passo para a reestruturação do currículo de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino foi a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização¹⁷⁰ em 1988. Segundo Mainardes (1995, p. 35),

A implantação do Ciclo Básico surgiu como uma proposta inovadora na área da alfabetização, pois a proposta pedagógica que o fundamentava e as medidas que a partir dele seriam introduzidas (eliminação da reprovação na 1ª série e outras) distanciavam-se do que estava estabelecido. Os projetos desencadeados na Rede Estadual de Ensino do Paraná, na década de 70 e início da década de 80, foram extremamente episódicos e as discussões teóricas veiculadas entre os professores baseavam-se numa concepção mecanicista de alfabetização.

Como a alfabetização foi repensada, era conveniente – e necessário – repensar o trabalho nas demais séries do Ensino de 1º Grau. Então, a partir disso e também das mudanças ideológicas que ocorreram pelas alterações políticas da época, o Currículo Básico foi elaborado.

E para que a reestruturação da proposta curricular se tornasse realidade, a SEED desencadeou uma série de ações a fim de discutir assuntos pertinentes às questões curriculares:

¹⁷⁰ Maiores informações sobre o Ciclo Básico de Alfabetização podem ser encontradas em Mainardes (1995).

Estudos, cursos de atualização e assessoramentos subsidiaram e possibilitaram o aprofundamento das questões relativas à concepção, aos conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação de cada disciplina. [...] Através do envolvimento de professores da rede Estadual e Municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições do Ensino Superior, em uma sequência de encontros, foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta (RICHTER e GABARDO, 1990, p. 13).

O Currículo Básico critica o uso da escola como meio de políticas assistencialistas à população e afirma que

O desvirtuamento da escola de sua especificidade só pode ser entendido na medida em que se compreenda que numa sociedade capitalista, em especial, de capitalismo periférico, como a nossa, as contradições nela postas implicam na oferta quantitativa da escola, embora insuficiente e, ao mesmo tempo no seu esvaziamento de conteúdo (SANTOS e NUNES, 1990, p. 15).

Após as críticas, o texto segue defendendo a escola pública, gratuita e de qualidade. O documento afirma ainda que a escola visa a mediar a transição do conhecimento parcial que a criança apresenta no início do processo de alfabetização para um conhecimento sistematizado ao final de sua escolarização. Desse modo,

a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado passa a ser o foco da construção do saber escolar, portanto, o conhecimento científico deve ser tomado como o elemento básico de referência para a organização do ensino. Caberia apontar para o entendimento do significado do saber científico. Claro está que não se trata de qualquer saber, trata-se da forma mais articulada, de maior capacidade explicativa, daquele saber através do qual se dá a explicação mais orgânica dos elementos que compõe a prática social. Se almejamos que o aluno, ao final de sua escolarização elementar, possua os instrumentos necessários (conhecimentos) para compreender, elaborar e expressar uma visão de mundo mais articulada, menos mágica e folclórica do que aquela que detém no início deste processo, não será com o domínio de um conhecimento que dê conta de explicar a parte, sem articulá-la com o todo, que iremos dar qualidade ao ensino (SANTOS e NUNES, 1990, p. 16).

Ou seja, havia preocupação em oferecer uma educação que privilegiasse a visão global do conhecimento em detrimento do ensino compartimentalizado.

Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem, o documento indica que

A avaliação contínua da aprendizagem dos alunos e da organização do saber escolar são dimensões indissociáveis no processo de avaliação na

escola. Assim avaliar o grau de domínio das noções ensinadas, em cada área do conhecimento, por parte dos alunos, só tem sentido se servir de parâmetros para a revisão do próprio saber escolar e da condução pedagógica do professor (SANTOS e NUNES, 1990, p. 17).

Quanto aos papéis dos professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, o Currículo Básico ressalta-se que

para a pedagogia histórico-crítica, é fundamental considerar que os agentes sociais presentes na relação de ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos e determinados socialmente. Ou seja, professor e alunos estão inseridos numa mesma prática social global, embora, ocupem, relativamente ao processo pedagógico, funções diferenciadas. A compreensão do professor, por suposto, deve ser mais articulada que a do aluno, isto é, ele deve deter uma leitura mais orgânica da prática social, em que ele e o aluno estão inseridos. No entanto, esta compreensão do professor não está acabada e pronta, pois ele continua a ser desafiado por conhecimentos e experiências novas, inclusive aquelas ligadas ao ensino. A leitura do professor sobre a compreensão da prática social por parte dos alunos, no momento anterior ao início do trabalho pedagógico, é precária. Ele vai incorporando a ela novos elementos a partir do contato com os alunos e da avaliação consequente das ações encetadas na direção do ensino.

A compreensão da prática social pelos alunos, não pressupõe, ao menos no início do processo de ensino, os elementos por ele determinados. Se os detivessem não estariam na condição de alunos, o que não implica em desconsiderar que detenham conhecimentos e experiências que o professor deve considerar no ensino. A partir desse ensino os alunos deverão incorporar novos conhecimentos e experiências de forma a irem gradativamente, ampliando, aprofundando e articulando sua compreensão da prática social (SANTOS e NUNES, 1990, p. 17).

Desse modo, o professor, de certa forma, é o detentor do conhecimento e o aluno está na escola para se apropriar dos conhecimentos transmitidos pelos docentes. Apesar disso, é preciso valorizar o conhecimento prévio do aluno e estar ciente da necessidade de atualização do professor para que este possa ampliar sua compreensão da prática social.

Após tratar de questões gerais sobre educação, o Currículo Básico está dividido nos seguintes tópicos: Pré-Escola, Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Organização Social e Política Brasileira – OSPB, Ensino Religioso. Cabe frisar que neste estudo só há preocupação com o tópico de Matemática.

O texto referente à Matemática está subdividido em: pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico, conteúdos e avaliação. É pertinente ressaltar que são indicados os conteúdos desde a Pré-Escola até a 8ª série.

No tópico referente aos pressupostos teóricos há uma discussão sobre o que aconteceu com o ensino de Matemática em razão do MMM. Destaca-se que ocorreram algumas alterações nos conteúdos (em todos os níveis de ensino) e que foram propostas mudanças de metodologias nos congressos que aconteceram na época. No entanto, afirma-se também que

Apesar das críticas à Matemática Tradicional (assim chamada por não incorporar os avanços da Ciência Matemática ocorridos principalmente durante o século XIX) e ao ensino mecânico dessa disciplina caracterizada por uma Pedagogia Tradicional (que enfatizava a memória em detrimento da compreensão) a concepção de Matemática continuou fundamentalmente inalterada durante e após o Movimento de Matemática Moderna (VIANNA et al., 1990, p. 63).

Na sequência, justifica-se esse fato pela visão formalista e platônica que os professores de Matemática têm sobre a sua disciplina e afirma-se que a proposta curricular apresentada almeja “por em discussão a CONCEPÇÃO DE MATEMÁTICA que as pessoas têm” (VIANNA et al., 1990, p. 65). Com isso esperava-se mudar também os conteúdos e metodologias adotadas.

Quanto à organização da proposta curricular encontra-se o seguinte:

Historicamente o fazer matemático nas várias sociedades esteve permeado pela inter-relação entre as medidas, os números e a geometria. É com base nas noções sobre o desenvolvimento histórico do conteúdo a ser ensinado, na lógica de sua sistematização e em suas utilizações fora do âmbito escolar que os três eixos que norteiam a proposta foram estabelecidos (VIANNA et al., 1990, p. 65).

Além disso, ressalta-se que o professor deve lembrar que a escola se relaciona com um ambiente social mais amplo. E, por esse motivo, sua prática deve ser constantemente repensada e avaliada. Pois,

Nessa proposta, aprender Matemática é muito mais do que manejar fórmulas, saber fazer contas ou marcar x na resposta correta: é interpretar, criar significados, construir seus próprios instrumentos para resolver problemas, estar preparado para perceber estes mesmos problemas, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de conceber, projetar e transcender o imediatamente sensível (VIANNA et al., 1990, p. 66).

Depois, no tópico referente ao encaminhamento metodológico, apresentam-se críticas à forma como a Matemática era (é) trabalhada: predomínio dos exercícios baseados em modelos e resolução de problemas apenas nos finais dos conteúdos

estudados. Contudo, afirma-se também que não se condena a repetição de exercícios, mas que esta deve ser usada apenas para fixação e não para construção de conhecimento. O documento ainda destaca que os conceitos matemáticos devem ser iniciados a partir de situações *reais*. Quanto à utilização dos problemas, indica-se que eles sejam usados durante todo o período: para desenvolver conceitos básicos, como desafios e como sistematização dos conteúdos.

Não apresentarei aqui a lista dos conteúdos indicados para cada série¹⁷¹. Apenas ressalto que no Currículo Básico foram retirados os conteúdos relativos a conjuntos e raízes imaginárias e que o estudo do Conjunto dos Números Inteiros passou a ser estudado na 6ª série (no documento *Material de Apoio para Operacionalização das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau (Ciências – 5ª a 8ª série)* – 1976 – este conteúdo era indicado para a 5ª série).

Quanto ao processo avaliativo, afirma-se que ele deve ser contínuo, observando a construção do conhecimento e trabalhando os erros cometidos pelos alunos. Além disso, destaca-se que a avaliação deve envolver os quatro temas dos conteúdos (números, operações, medidas e geometrias).

O Currículo Básico permaneceu como subsídio para os professores estaduais por mais de dez anos, sendo substituído pelas *Diretrizes Curriculares Estaduais*, que tiveram seus textos finais publicados em 2008 e não serão abordadas nesta pesquisa.

¹⁷¹

A lista de conteúdos pode ser consultada nos anexos digitais desta dissertação.

REFERÊNCIAS ACADÊMICAS

ÁLVARO Fernandes Dias – Casa Civil do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/casacivil/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=87>>. Acesso em: 19/06/2011.

BORGES, R. A. S. **A Matemática Moderna no Brasil: As primeiras experiências e propostas de seu ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BÚRIGO, E. Z. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil: Estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

CARDOSO, V. C. **A cigarra e a formiga: Uma reflexão sobre a educação matemática brasileira da primeira década do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CUNHA, A. M. O. *et al* (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

EMÍLIO Hoffmann Gomes – Casa Civil do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/casacivil/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=80>>. Acesso em: 19/06/2011.

EVANGELISTA, O. **Organização da Sociedade Civil e Educação Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

FERNANDO Henrique Cardoso. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/infger_07/presidentes/FHC-1.htm>. Acesso em: 07/09/2011.

_____. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/infger_07/presidentes/FHC-2.htm>. Acesso em: 07/09/2011.

FRANÇA, I, S. **Um olhar histórico sobre as práticas avaliativas ao tempo do Movimento da Matemática Moderna**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

FUNDAÇÃO Mario Covas – Mario Covas. Disponível em: <<http://www.fmcovas.org.br/site/index.php?page=perfil>>. Acesso em: 07/09/2011.

GADDIS, J. L. **Paisagens da História: Como os historiadores mapeiam o passado**. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 2003.

GALERIA dos Presidentes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/infger_07/presidentes/gale.htm#>. Acesso em: 07/09/2011.

GARNICA, A. V. M. Presentificando ausências: a formação e a atuação dos professores de matemática. In: CUNHA, A. M. O. *et al* (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

GARRASTAZU Médiçi. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/infger_07/presidentes/emilio_medici.htm>. Acesso em: 07/09/2011.

HAROLDO Leon Peres – Casa Civil do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/casacivil/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=77>>. Acesso em: 19/06/2011.

INSTITUTO de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. Disponível em: <<http://www.ieppepoficial.kit.net/erasmopilotto.htm>>. Acesso em: 07/09/2011.

JAYME Canet Júnior – Casa Civil do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/casacivil/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=81>>. Acesso em: 19/06/2011.

JENKINS, K. **A história repensada**. 3. ed. 3. reimp. São Paulo, SP: Contexto, 2011.

JOÃO Goulart. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/infger_07/presidentes/joao_goulart.htm>. Acesso em: 07/09/2011.

_____. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/infger_07/presidentes/joao_goulart1.htm>. Acesso em: 07/09/2011.

JOSÉ Richa – Casa Civil do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/casacivil/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=85>>. Acesso em: 19/06/2011.

JOSÉ Sarney. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/infger_07/presidentes/jose_sarney.htm>. Acesso em: 07/09/2011.

LÖCCO, L. A. **A Supervisão Educacional do Paraná: Uma análise crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

MAINARDES, J. **Ciclo Básico de Alfabetização: Da intenção à realidade (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

METADE – Oswaldo Montenegro. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/oswaldo-montenegro/72954/>>. Acesso em: 25/09/2011.

MOREIRA, P. C; CURY, H. N.; VIANNA, C. R. Por que análise real na licenciatura?. **Zetetiké**. Campinas, SP, v. 13, n. 23, p. 11-42, jan/jun 2005.

NEY Aminthas de Barros Braga – Casa Civil do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/casacivil/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=59>>. Acesso em: 19/06/2011.

O Caderno – Toquinho. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/toquinho/87320/>>. Acesso em: 25/09/2011.

PAIM, A. R. **Uma história da proposta curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e textos**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PARANÁ – ARQUIVO PÚBLICO. **História administrativa do Paraná (1948 – 1998): criação, competências e alterações das unidades administrativas do Estado**. Curitiba, Pr: Imprensa Oficial/DEAP, 2002. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/HistoriaAdministrativaParana_1948a1998.pdf>. Acesso em: 23/01/2011.

PARRA, S. **O processo de conversão da ideia de Projeto Político Pedagógico em Política Educacional Pública no Estado do Paraná (1983-2002)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PEDRO Viriato Parigot de Souza – Casa Civil do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/casacivil/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=78>>. Acesso em: 19/06/2011.

PERÍODO Republicano – Casa Civil do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=95>>. Acesso em: 19/06/2011.

PIRES, C. M. C. **Currículos de matemática: da organização linear à ideia de rede**. São Paulo, SP: FTD, 2000.

_____. Educação Matemática e sua Influência no Processo de Organização e Desenvolvimento Curricular no Brasil. **Boletim de Educação Matemática – BOLEMA**. Rio Claro, SP, ano 21, n. 29, p. 13-42, 2008.

QUASE sem querer – Legião Urbana. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/legiao-urbana/46972/>>. Acesso em: 25/09/2011.

RAMOS, L. M. P. C. **As “Escolas Consolidadas” paranaenses: Mito e realidade**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1987.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. (reimp. 2008). Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SEARA, H. F. **Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática – NEDEM – Não É Difícil Ensinar Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SOARES, F. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil: Avanço ou retrocesso?**. Dissertação (Mestrado em Matemática Aplicada), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

TANCREDO Neves. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/infger_07/presidentes/tancredo_neves.htm>. Acesso em: 07/09/2011.

VIANNA, C. R. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ZOLTAN Dienes. Disponível em: <<http://www.zoltandienes.com>>. Acesso em: 13/08/2011.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL – CFE. **Documenta**. Brasília, DF, n. 133, dez 1971.

_____. **Documenta**. Brasília, DF, n. 181, dez 1975.

BRASIL. Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=178916>>. Acesso em: 01/05/2011.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 26/01/2011.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 26/01/2011.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 26/01/2011.

COSTA, R. L. Apresentação. In: FUNDEPAR. **Sugestão para estrutura curricular adaptada para 5ª série em 1972**. Curitiba, PR, 1972.

FUNDEPAR. **Sugestão para estrutura curricular adaptada para 5ª série em 1972**. Curitiba, PR, 1972.

PARANÁ – CEE. **Criteria**. Curitiba, PR, n. 1-2, jan/jun e jul/dez 1965.

_____. **Criteria**. Curitiba, PR, n. 14, jan/jun 1972.

_____. **Criteria**. Curitiba, PR, n. 27, ago/dez 1978.

PARANÁ – SEEC. Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau). **Revista do Ensino**. Porto Alegre, RG, n. 147, suplemento especial n. 4 – Educação no Paraná –, 1972.

_____. Ciências e Matemática. **Currículo**. Curitiba, PR, ano 2, n. 15, 1975.

_____. Diretrizes Curriculares de Matemática – 1ª a 6ª séries (Orientações para o planejamento curricular nas escolas rurais atingidas pelo Programa de Cooperação Estado – Município). **Currículo**. Curitiba, PR, ano 3, n. 31, 1977.

_____. Material de Apoio para Operacionalização das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau (Ciências – 5ª a 8ª série). **Currículo**. Curitiba, PR, ano 2, n. 20, 1976.

_____. Primeiras sugestões de diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau. **Currículo**. Curitiba, PR, ano 1, n. 3, 1973.

PARANÁ – SEED. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR, 1990.

PARANÁ. Lei n. 4.978, de 05 de dezembro de 1964. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=12350&codItemAto=138226#138226>>. Acesso em: 22/04/2011.

RICHTER, C. M.; GABARDO, C. L. Introdução. In: PARANÁ – SEED. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR, 1990.

SANTOS, J. M. T. P.; NUNES, O. C. Ensino de 1º Grau: Elementar e Fundamental. In: PARANÁ – SEED. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR, 1990.

SOUZA, M. J. F.; BRAND, Y. Estudos sobre a geometria atual. In: PARANÁ – SEED. Ciências e Matemática. **Currículo**. Curitiba, PR, ano 2, n. 15, 1975.

VIANNA, C. R. *et al.* Matemática. In: PARANÁ – SEED. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR, 1990.

ANEXO 1

Recortes utilizados no exercício de leitura da seção 3.2

1) educadores paranaenses dedicaram-se, a partir do Planejamento Prévio para a implantação, no Paraná, do ensino de 1º e 2º graus, à construção de um sistema de planejamento pedagógico que permitisse a contínua produção de modelos curriculares, para orientação dos estabelecimentos de ensino e dos docentes na elaboração de seus próprios planos de ensino.

O presente documento – primeiro de uma série que se espera longa – constitui o passo inicial deste processo [de reforma educacional]. Foi criado, no início de 1972, com vistas à assistência técnica que prestou o Grupo de Assessoria de Planejamento, aos Núcleos Locais de Orientação e Avaliação sob cuja coordenação se efetiva a instalação do novo regime nas chamadas Áreas de Implantação Piloto da Reforma (os oito centros regionais do Estado). Não se trata, portanto, de uma formulação definitiva; e talvez este caráter seja mesmo incompatível com o próprio princípio de contínua realimentação e revisão do sistema. Foi, melhor dizendo, a formulação possível naquele momento de agudas inquietações e generalizadas dúvidas quanto à operação da reforma de ensino.

Novos documentos estão sendo concluídos e, em boa medida, superarão o atual, de que são um desdobramento e enriquecimento. Entretanto, quando se indagava de que modo haveria a desejada integração entre as séries finais do antigo primário, com a primeira do ginásial, foi este documento que permitiu o desenvolvimento dos primeiros esforços. E aí deve residir seu mérito substantivo. (FUNDEPAR, 1972, apresentação – COSTA, grifos do original)

2) O currículo não é estático; reflete a função da escola e especialmente os propósitos de um sistema educacional. (FUNDEPAR, 1972, p. 3)

3) No planejamento de um currículo, as preocupações não se restringem às matérias que devam ser ensinadas, mas devem residir especialmente na melhoria das condições de vida do indivíduo e da comunidade. (FUNDEPAR, 1972, p. 3)

4) evidencia-se como um dos subsídios primordiais para o planejamento de um currículo, a necessidade de sua estruturação a partir de um esquema de referências de ordem psicopedagógica, cujo enfoque seria o indivíduo em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. (FUNDEPAR, 1972, p. 5)

5) Uma simples conceituação de aprendizagem traz a ideia de modificação a partir de algo anterior; aprender é modificar algo já existente. É a assimilação de novas estruturas a aquisição de novas experiências, do que, conseqüentemente, resultarão modificações de comportamento. (FUNDEPAR, 1972, p. 9)

6) Ao professor compete manipular incentivos, levando progressivamente o educando a desenvolver motivos próprios para aprender, ou seja, auto-motivar-se. A auto-motivação conduziria o aluno ao “aprender a aprender”. (FUNDEPAR, 1972, p. 10)

7) Toda aprendizagem, assim compreendida, apresenta como fatores básicos o esquema hereditário pré-existente e o processo de maturação do organismo (neurônico), resultante da interação contínua entre os fatores internos (hereditariedade) e os fatores externos (ambientais). Considerar o ponto ótimo de maturação é de capital importância para o educador. À medida que ocorre a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro, mais se complexificam as estruturas mentais, o que acarreta formas de aprendizagem mais especializadas, obedecendo a uma sequência ordenada¹⁷². (FUNDEPAR, 1972, p. 10)

8) um currículo deverá possuir estrutura flexível atendendo igualmente ao grupo reconhecido como normal e aos mais lentos e mais rápidos. (FUNDEPAR, 1972, p. 11)

9) ao professor cabe orientar e incentivar o processo psicológico interno do aluno, fornecendo estimulação positiva para que as estruturas de pensamento se construam e que o produto da aprendizagem seja “aprender a pensar”. (FUNDEPAR, 1972, p. 11)

10) Atualmente, a avaliação do rendimento escolar é concebida não mais como julgamento simplista do trabalho do aluno, conforme um padrão único, porém como instrumento para constatar, esclarecer o seu nível de aproveitamento. A avaliação vem a ser um processo também contínuo, atuando antes, durante e após a aprendizagem, sempre em relação aos objetivos, em função do aluno, individualmente considerado. (FUNDEPAR, 1972, p. 11)

11) É necessário, que o professor assuma atitudes experimentais no seu trabalho, a fim de que ele possa se utilizar de métodos de ensino mais eficazes, a fim de se ver, e de que maneira, ele fornece elementos para que o aluno possa formar conceitos e resolver problemas.

Sabe-se que a aprendizagem de maneira geral, na Escola tradicional, consiste em receber grande quantidade de informações prontas; infere-se daí, a necessidade de que essas informações sejam trabalhadas para que ocorra a verdadeira aprendizagem, ou seja, a assimilação de novas experiências, do que resulta uma modificação do comportamento.

Portanto, o professor terá que orientar seus alunos no processamento dessas informações recebidas, tendo em vista que existem alunos com mentes mais indagadoras e alunos com mentes menos indagadoras, o que acarretará maiores ou menores possibilidades de formar conceitos e resolver problemas.

¹⁷² Os documentos curriculares contêm alguns erros gramaticais e ortográficos que serão corrigidos neste texto. Para sinalizar as alterações feitas no original usarei o recurso *itálico*.

As mentes mais indagadoras geram seus próprios problemas; mas como isto não é o caso da maioria dos alunos, cabe, então, ao professor apresentar a matéria como um problema. Como exemplo: dá-se a equipes de 2 a 4 alunos 36 quadrados de 1 dm² cada um, recortados em papelão. Por uma experiência real os alunos procuram, então, qual será a base de um retângulo de 4 dm de altura, construído por meio dos 36 dm². Desta maneira, os alunos descobrem naturalmente as articulações de operações que o professor devia dar na lição tradicional, quando realizam o projeto. Para construir um retângulo de 4 dm de altura, começam por colocar uma faixa de 4 dm². Em seguida continuam a acrescentar faixas, até que os 36 dm² fiquem completos. Veem colocaram 9 faixas, tendo diante deles o resultado concreto da operação; observam, também, que a base do retângulo é de 9 dm. Dessa maneira, a solução representativa (expressa somente por símbolos) é preparada do melhor modo possível. (FUNDEPAR, 1972, p. 21)

12) Poder-se-ia deduzir que [...] a metodologia mais favorável seria o método ativo. Esta metodologia poderia ser acionada, tecnicamente, dentre as diferentes modalidades oferecidas pela didática atual, especialmente através de discussão em comum, pesquisa pessoal do aluno, trabalho em equipes, trabalho individual, redescoberta. (FUNDEPAR, 1972, p. 22, grifos do original)

13) Sendo o método ativo baseado na Psicologia Genética de Jean Piaget, procura ele provocar uma construção progressiva das operações pelos alunos. Visa-se, então, fazer com que o aluno descubra as operações novas por uma pesquisa pessoal que pode ser executada individualmente, em equipes, ou em discussão comum. Essa pesquisa teria de ser sempre orientada para um problema significativo; o professor só poderia intervir se os alunos não pudessem sozinhos levá-la a cabo; porém, durante os exercícios das operações, o professor terá que intervir.

Os problemas devem ser propostos de maneira clara, viva, prática, provocarem a pesquisa do aluno e poderem ser resolvidos por eles, graças a tentativas e manipulações efetivas. (FUNDEPAR, 1972, p. 23)

14) Sendo que, uma das mais importantes mudanças impostas pela Lei 5.692 refere-se ao critério de avaliação, onde agora preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e a eliminação da prova como único meio de avaliação da aprendizagem, a avaliação não pode focalizar apenas o aspecto informativo, mas a formação integral do aluno. (FUNDEPAR, 1972, p. 23)

15) A avaliação que o professor faz do aluno deve ser permanente, não escolhendo dia e hora.

A avaliação permanente se processa de forma contínua, através do contato e da observação cotidiana do aluno.

O professor precisa ter anotações completas em seu poder, refletindo o binômio frequência – conteúdo de cada aluno. Observa-se, assim, que o comportamento de cada aluno é analisado, sendo interessante que as escolas criem os Conselhos de Classe para essa tarefa, a qual não deve recair apenas sobre os ombros do

professor. O Conselho de Classe fará a avaliação em períodos trimestrais, sendo formado pelos professores da turma, os responsáveis pelo planejamento pedagógico e a Orientação Educacional (se houver). [...] A avaliação é um elemento essencial em todas as fases da unidade, desde o início até o final. Para que a avaliação seja eficiente é preciso que se tenha sempre claros no espírito os objetivos de uma unidade para poder avaliá-los como aspectos de comportamento nas mais diversas situações. Devem-se aproveitar os dados obtidos na avaliação para melhorar o planejamento diário, selecionar novas experiências, enriquecer os materiais, atender às necessidades individuais e de grupo.

Todo processo de avaliação pode ser encarado como parte inseparável das atividades individuais ou de grupo empreendidas com o fim de estimular a aprendizagem social.

A avaliação deve ser minuciosa e dar oportunidades ao exame de todos os setores de trabalho.

Avaliar é mais do que testar e medir; inclui todos os procedimentos usados para responder à pergunta: “Em que grau estão sendo alcançados os propósitos da Educação e Instrução?”. [...] Poder-se-ia citar como propósitos gerais da avaliação na escola, os seguintes:

- Revelar ao professor o que está acontecendo a cada aluno.
- Motivar o aprendizado, fornecendo aos alunos informações sobre o sucesso em vários setores do currículo.
- Proporcionar uma base para o melhoramento contínuo do currículo.
- Revelar os avanços que o programa escolar está obtendo no sentido da consecução dos objetivos aceitos. (FUNDEPAR, 1972, p. 24, grifos do original)

16) Na avaliação, o professor ocupa uma posição-chave, uma vez que seu ponto de vista, métodos de ensino, conhecimento das características do crescimento do aluno, seleção de materiais e capacidade para formar juízos inteligentes à luz dos valores democráticos determinam a qualidade da avaliação. (FUNDEPAR, 1972, p. 25)

17) É quase impossível separar a avaliação da instrução na sala de aula. O professor vigilante poderia observar e registrar as necessidades do aluno, introduzir modificações e melhorar o programa à medida que este se desenvolve. (FUNDEPAR, 1972, p. 25)

18) Para que todos os resultados possam ser avaliados, fazem-se necessários muitos instrumentos e técnicas diferentes. (FUNDEPAR, 1972, p. 27)

19) A seleção dos meios avaliatórios depende do objetivo que se está avaliando, das condições em que trabalham os estudantes e do tipo de comportamento em exame. Não se deve empregar um único meio para avaliar cada aspecto da aprendizagem. Uma combinação de meios é, em geral, preferida. (FUNDEPAR, 1972, p. 28-29)

20) Tanto quanto possível, os instrumentos avaliatórios escolhidos devem corresponder aos seguintes critérios:

Validade: Medir efetivamente o que se propõe medir.

Fidedignidade: Medir com exatidão e de forma coerente.

Objetividade: Dar resultados semelhantes, mesmo quando *usados* por diferentes pessoas.

Valor prático: Fácil de ministrar, sem exigir demasiado dispêndio de tempo ou dinheiro.

Pertinência: Relacionar com o programa.

Utilidade: Fornecer dados que possam ser utilizados.

Adequação: Relacionar-se como nível de desenvolvido [desenvolvimento?] do grupo a que se pretende aplicar e enquadrar-se no programa geral de avaliação.

Valor descritivo: Fornecer dados que descrevam o comportamento dos estudantes. (FUNDEPAR, 1972, p. 29, grifos do original)

21) Como princípio, a área é importante contribuição para a formação integral do educando, em termos de capacidade, hábitos e atitudes. Para tanto, o ensino de Ciências deve estimular a capacidade de observação, tendo por base uma realidade concreta, ou *seja*, os fenômenos naturais.

Cabe ao professor, como agente didático-pedagógico, orientar os alunos e estimulá-los a exercitarem esta capacidade, no sentido de descobrirem e redescobrirem o mundo do qual fazem parte, dentro de uma linha científica. (FUNDEPAR, 1972, p. 45)

22) Partindo da observação, deverão ser os alunos levados a uma interpretação do fato, obedecendo-se o seu grau de crescimento, obrigando um raciocínio, mediante atividades práticas, de modo que, gradativamente, possam ser iniciados no método científico.

Dentro desta orientação, torna-se importante o observar, o pensar, o descobrir e o comunicar, dando liberdade à *espontaneidade* e à integração social-criadora, inculcando no aluno os bons hábitos de estudo, trabalho, dentro de uma ordem e método.

O professor contará para si, com a possibilidade de fazer da sala de aula um autêntico laboratório, incentivando a criatividade dos alunos educandos, auxiliando uma atitude científica, honesta e indagadora.

O professor deve, ainda, ter sempre em mente que para um trabalho objetivo e produtivo, não pode afastar-se de uma linha metodológica, através de técnicas que se adaptem para diferentes casos. É necessário que saiba reconhecer, em cada ocasião, as vantagens e desvantagens de uma aplicação, quer em redescoberta como em projeto e problema. (FUNDEPAR, 1972, p. 45)

23) Objetivos Gerais [da Área de Ciências]:

a) desenvolver no aluno:

- capacidade de observação
- capacidade de raciocínio
- capacidade de criatividade
- capacidade de comparação

- auto-confiança na sua atividade
 - espírito de cooperação
 - espírito de discriminação de valores
 - o método científico
 - capacidade de sintetizar
- b) orientar sua observação em correlação com o real.
(FUNDEPAR, 1972, p. 45-46)

24) O currículo escolar é a consubstanciação de todo o planejamento escolar. Nele estão contidos todos os princípios, meios, recursos e fins a que se destina o processo educativo. O seu estudo crítico acabaria por mostrar a problemática e a dinâmica de tudo a que se propõe a escola. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 8)

25) Sendo a ESCOLA, uma instituição que envolve uma equipe especializada, que organiza as situações de ensino aprendizagem, o currículo será um instrumental planejado para a ação educativa. O currículo, portanto, envolve diversos fatores desde a consideração do aluno como um ser em desenvolvimento e suas necessidades bio-psico-sociais, professores, estratégias de ação, administração, até um contexto sócio-cultural. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 8-9)

26) Planejamento de currículo é o momento anterior ao currículo, uma vez que este é a vivência ou o planejamento em ação. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 9)

27) O planejamento Curricular envolve uma fase de diagnóstico da realidade, isto é, o levantamento da situação sócio-econômica da região, bem como dos recursos materiais e humanos da instituição escolar para a tarefa educativa. De posse de dados objetivos e reais, segundo as circunstâncias locais e atuais, temos elementos suficientes para a elaboração de um plano curricular, que implica numa definição operacional de objetivos, seleção de adequadas estratégias de ação e avaliação. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 9)

28) O currículo de 1º grau deverá organizar conteúdo e métodos de ensino, de tal maneira que possibilite o entendimento às fases evolutivas dos alunos, a saber: infância e pré-adolescência.

A organização dos conteúdos e métodos na evolução do currículo, basear-se-á nas atuais teorias da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, quando afirmam que o desenvolvimento mental e a conseqüente possibilidade de aprender partem do concreto para o abstrato, ou seja, do material para o formal.

O currículo deverá prever condições de elaboração de experiência, pesquisas, soluções de problemas que desafiem a iniciativa para um conhecimento inteligente e progressivamente lógico.

A estrutura do currículo de 1º grau se fundamentará verticalmente na seqüência sempre mais complexa do conhecimento e horizontalmente na integração das diversas áreas de estudo.

Como relação ao currículo de 5ª e 6ª séries necessário prever ainda a sondagem de aptidões e consequente orientação para o trabalho. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 9)

29) É de responsabilidade dos sistemas e dos estabelecimentos o equilíbrio e o bom senso nas suas opções curriculares, tanto no sentido *quantitativo* de cargas horárias, áreas de estudos, disciplinas e atividades, de modo a não se tornarem sobrecargas, quanto no sentido *qualitativo*, que é o atendimento aos objetivos das áreas de estudo, atividades e disciplinas.

Nesse aspecto ainda, os sistemas e estabelecimentos devem consultar aos objetivos gerais curriculares de:

1. Ajustamento às realidades regionais;
2. Ajustamento aos interesses e aptidões dos alunos;
3. Ajustamento aos princípios filosóficos do estabelecimento;
4. Adequação aos conteúdos curriculares. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 10, itálicos do original)

30) Fundamentando-se no desenvolvimento dos alunos, isto é, nos níveis de inteligência já atingidos pelos alunos (intuitiva ou operacional), o estabelecimento de ensino, elaborará o seu currículo, abrangendo área de estudos, atividades ou disciplinas. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 12)

31) O currículo do estabelecimento de ensino deverá ser algo que estruture o ambiente da escola, da sala de aula e do aluno, refletindo a própria comunidade, para o crescimento de cada aluno, em função de seu ritmo próprio. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 14)

32) O agir metódico pressupõe uma relação lógica e racional entre meios e fins. Nesta relação entre meios e fins a seleção de conteúdos no planejamento curricular, toma forma diferente daquela que considera o conteúdo o fim a atingir. O conteúdo passa a ser o meio pelo qual se solicita através de estímulos adequados, determinadas operações mentais e comportamentos de quem aprende. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 16)

33) A escola tradicional baseava-se no princípio de impressão passiva de imagens no espírito da criança, aplicando consequentemente, um método que se caracterizava pela memorização de conhecimentos estanques, sem nenhuma correlação e, sem proceder a necessária adaptabilidade ao nível de desenvolvimento mental do aluno, donde uma concepção extremamente simples do processo de aprendizagem.

As teorias modernas de aprendizagem caracterizam este processo como sendo essencialmente dinâmico. Aprender, portanto, não significa somente a assimilação passiva de um fato ou ideia, mas, a capacidade de estruturá-los em função de conhecimentos adquiridos anteriormente, bem como, adaptá-los a novos conhecimentos. O conhecimento se efetiva partindo de uma ação externa que,

interiorizada pelo indivíduo, se estrutura em um novo conhecimento. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 16)

34) Somente é entendida como funcional a avaliação que se torna processual, ou seja, acompanha o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que sua precípua função é a de aquilatar o “quantum” se estabeleceu e, se é suficiente em face do que se deseja que o aluno aprenda em situações posteriores. Cada avanço obtido em aprendizagens específicas atua como fundamento para aprendizagens cada vez mais aprofundadas e diversificadas, assim, tarefa vã se torna dar prosseguimento a qualquer tipo de estudo se aqueles fundamentos não estiverem presentes. Naturalmente nenhum aluno está preparado para ler certos materiais até que a sua experiência prévia lhe tenha oferecido um background apropriado para interpretar os materiais que leu. Ora, a cibernética presenteou a ciência da educação explicando o processo de feedback como corretor dos desvios indesejáveis. Um aprendiz mais eficiente se tornará à medida que for sendo informado de seus progressos e de seus erros. Neste sentido se afigura uma das finalidades da avaliação. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 18)

35) Currículo, na contemporaneidade, deixou de significar o grupo de disciplina que constituem um curso, para denominar a inteira participação das escolas no processo da experiência discente, tendo como fundamento não só as características dos usuários como as necessidades regionais onde a escola se *insere*. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 18)

36) Há diversos métodos e técnicas pelos quais o professor pode avaliar a aprendizagem de seus alunos. Alguns simples, outros mais sofisticados, mas todos devem ter um único objetivo: diagnosticar os pontos fortes e fracos quer na aprendizagem em si, quer na metodologia utilizada ou no currículo de uma forma geral. Todavia, o professor só poderá avaliar eficientemente se tiver noção exata daquilo que pretende, ou seja, se seus objetivos foram traçados de maneira clara e precisa sobre os comportamentos que espera-lhes sejam exibidos pelos alunos. Todo conteúdo transmitido ou estratégia de ação empregada pelo professor ou ainda exercício ou teste de avaliação que não tenham em vista os objetivos propostos implicam em perda de tempo e desgaste de energia dos alunos e do professor. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 19)

37) Com poucas exceções, o ensino de Ciências Físicas e Biológicas e Matemáticas tem sido orientado, unicamente, no sentido de transmissão de conhecimentos. Quase nunca ele se reveste de objetividade, de modo a levar o aluno a uma formação integral. Quando muito, proporciona a aquisição de novos conhecimentos, não relacionados com as atividades diárias do educando. E este correlacionamento não tem sido estimulado através da observação, raciocínio e da compreensão dos fenômenos naturais. A abrangência teórica e a extensão dos programas evidencia que o professor se tem preocupado mais com a sequência lógica dos assuntos do que com uma abordagem ao nível do aluno, de acordo com a etapa do desenvolvimento mental em que se encontra. O professor raras vezes elabora um

currículo em função do aluno, limitando a desenvolver programas pré-fixados, geralmente pelo autor do livro-texto adotado. Não elimina nem acrescenta assuntos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Está mais interessado em que o aluno aprenda “coisas” do que com a estrutura da matéria, ou seja, como se relacionam essas “coisas”. Em matemática essa situação se agrava a partir das 2^{as} séries, em que geralmente o professor desenvolve assuntos que exigiriam conhecimentos anteriores, sem se preocupar em saber se o aluno os aprendeu ou não, e, até mesmo, se foram tratados nas séries anteriores. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 52)

38) A carência ou inadequação de técnicas de ensino não tem permitido que o educando se situe dentro da ciência, sabendo tomar parte no contexto natural. Desde que não se lhe estimule o hábito do raciocínio ordenado ele não terá condições de, por si só, emitir suas próprias hipóteses para uma posterior constatação e, até, comparação com fatos já conhecidos. Ao trabalhar com o aluno, o professor exige que ele acompanhe o raciocínio puramente abstrato mesmo quando ainda só tem condições de operar concretamente.

Esta situação é criada na maioria das vezes, por deficiência na formação de pessoal docente. A falta de estímulos para uma atualização leva o professor a se acomodar em métodos já ultrapassados (p. ex. aula puramente expositiva). Esquece-se ele de que a aprendizagem é uma mudança de comportamento, o que implica em ação do aprendiz.

Mesmo quando esta atualização é possível, aparecem as consequências de uma formação específica na disciplina, ou mesmo em determinados campos dela. Já se tornou comum aos professores a possibilidade de escolherem as turmas com as quais desejam trabalhar. Com frequência observa-se que, durante vários anos, determinado professor assume a responsabilidade de uma série específica, o que, se por um lado lhe dá condições de especialização no assunto abordado, por outro o desvincula do conteúdo global, dificultando o relacionamento com outros campos das ciências e com as disciplinas de outras áreas.

O mesmo ocorre entre professores de 1^o e 2^o ciclos. Embora Biologia, Física, Química, Ciências Físicas e Biológicas e Matemática sejam englobadas dentro de uma mesma coordenação, cria-se uma aparente divisão do corpo docente, na qual professores de ginásio não se entrosam com os de científico. Não há continuidade de raciocínio e aplicação do método científico. O aluno percebe claramente aquelas etapas, sem sentir que uma é consequente da outra. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 53)

39) Desde que as Ciências condicionem observação, formulação de hipóteses, experimentação, não se pode prescindir de atividades práticas em laboratórios. A Biologia, por exemplo, não perde o sentido meramente estático se o estabelecimento não proporciona ao professor condições de uso de um laboratório razoavelmente aparelhado. Na quase totalidade dos casos, a experimentação não tem sido mais do que tentativas improvisadas que, embora bem orientadas, às vezes nem chegam a atingir o objetivo proposto para aquela atividade. Menos se tem feito ainda com relação à matemática, onde raramente se coloca o educando em situações de observação, formulação de hipóteses e experimentação. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 53)

40) o ensino de Matemática e de Ciências Físicas e Biológicas deverá levar o educando a desenvolver o espírito de investigação, invenção e iniciativa, o pensamento lógico e a noção de universalidade das leis científicas e matemáticas, o que implicará numa reformulação metodológica, pois o educando só desenvolverá tais características se for colocado em situações de aprendizagem que o levem a investigar, a criar e tomar iniciativas e a pensar de modo a observar que as leis científicas e matemáticas são universais. Não se poderá dar a ele as coisas prontas e, sim, levá-lo a redescobrir os princípios gerais em relação aos quais o conhecimento é, para cada caso, funcionalmente uma aplicação. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 53)

41) Muito se tem escrito e falado sobre a integração desses dois conteúdos particulares (Ciências Físicas e Biológicas e Matemática). E muitos também têm sido os problemas surgidos nas tentativas realizadas. Se em determinados casos a integração se dá naturalmente, condicionada pela aproximação dos conteúdos programáticos, em outros [casos] isto não se verifica, chegando até a criar sérios transtornos na sequência lógica dos temas abordados, dificultando a aplicação metodológica.

Para analisar algumas das soluções que vêm sendo propostas, pensemos antes nas características comuns a Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, que justificam a sua inclusão na mesma área e nas não comuns que sustentam a distinção entre elas.

Poderíamos afirmar que a característica comum mais evidente é o fato de que tanto na Matemática como nas Ciências Físicas e Biológicas parte-se de premissas, aceitas como verdadeiras, para se chegar a conclusões por meio de argumentos aceitos como legítimos pela lógica. Mas o processo utilizado em cada uma tem características específicas. Enquanto as Ciências Físicas e Biológicas, por serem fatuais, exploram, descrevem, explicam e predizem as ocorrências do mundo em que vivemos, utilizando-se para isto de experimentação, observação sistemática, levantamento de dados, etc., portanto, da evidência empírica, a Matemática para aceitar a veracidade de suas afirmações se vale da evidência lógica, não lhe importando tanto a evidência empírica. Em outras palavras, as Ciências Físicas e Biológicas exigem um primeiro grau de abstração (por lidar diretamente com o real) e a Matemática se encontra já num segundo grau de abstração – embora apoiada nas experiências (geralmente aquelas das C. F. Biol.), não necessita diretamente delas para comprovar suas afirmações. Mas é importante lembrar que as duas caminham juntas e que o progresso de uma depende do da outra. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 54)

42) para a montagem do conteúdo programático de 5ª e 6ª séries, torna-se importante a análise do planejamento das séries anteriores, do trabalho executado, das experiências do educando, do seu interesse e dos objetivos que se busca alcançar.

Não se pretende aqui estabelecer um conteúdo programático definitivo, mas apenas sugerir alternativas para a elaboração de um programa, levando-se em conta a fase de implantação da Reforma de Ensino, quando as 3ªs e 4ªs séries estão ainda sob o regime antigo ou, quando muito, se faz uma tentativa de adaptá-las à Reforma. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 55)

43) Geralmente os programas de Matemática nas escolas primárias têm sido desenvolvidos de maneira a iniciar a criança nos cálculos aritméticos, trabalhando-se nos conjuntos dos números naturais e nos dos racionais absolutos. O estudo das noções de conjunto tem sido feito apenas na 1ª série e, algumas vezes, revisados nas séries seguintes, sem um aprofundamento gradativo. Mas este estudo se faz, geralmente, sem correlação com o dos conjuntos numéricos. É utilizado apenas para a introdução da noção de número.

O conteúdo programático de 5ª e 6ª séries poderia, portanto, ser montado no sentido de se complementar o que foi feito até a 4ª série, partindo-se das noções relativas aos conjuntos e às operações com conjuntos, sublinhando-se as respectivas relações com a lógica. Em seguida viriam as noções sobre relações (ordem, equivalência) e funções, que correspondem a esquemas mentais já formados nesta idade (seu aprofundamento poderá se dar no decorrer das séries seguintes) o que levariam à noção de número como cardinal de um conjunto.

O estudo do número e de suas representações seria seguido dos sistemas de numeração, sendo importante não se restringir ao Sistema Decimal de Numeração, evitando-se assim que a noção de número fique condicionada à representação usada mais comumente e dando-se possibilidade ao aluno de entender o mecanismo desta representação, ao trabalhar com sistemas de bases diferentes de dez.

O estudo de conjuntos numéricos, (naturais, inteiros, racionais) e das operações neles definidas daria ênfase às estruturas algébricas, principalmente a de grupo. A noção de sub-grupo se impõe espontaneamente neste estudo.

Torna-se importante observar ser esta apenas uma das alternativas de conteúdo programático e que o professor deverá elaborar este conteúdo tendo em mente o aluno, dentro do contexto social em que vive; a situação ideal seria aquela em que o conteúdo programático surgisse do interesse do aluno, colocado em situações de aprendizagem que lhe *despertassem* o interesse. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 55-56)

44) Qualquer que seja o conteúdo programático a ser desenvolvido, o professor deverá ter em conta que a inclusão da área de Ciências como uma das matérias do núcleo comum é feita dando-se ênfase “ao desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico e de suas aplicações”, ficando a aquisição de técnicas em 2º plano.

Isto irá implicar na adoção de uma linha metodológica que leve o aluno a demonstrar, a comprovar soluções inventadas pela imaginação. Ora, para que tal se dê, o aluno deverá ser colocado em situações que lhe possibilitem inventar soluções para depois comprová-las. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 56)

45) o aluno terá uma participação ativa, cabendo ao professor a função de orientador da aprendizagem, ou seja, a função de promover situações que levem o aluno a trabalhar e, enquanto este trabalha, orientá-lo para que atinja o objetivo proposto. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 56)

46) o aluno será levado, desde os primeiros momentos da escolarização, a adotar uma atitude científica, criteriosa, honesta, de respeito às ideias alheias, crítica e, a treinar habilidades indispensáveis na pesquisa.

Dentro de um trabalho metodológico, o aluno será estimulado ao raciocínio, adquirindo as noções científicas através da própria ciência e das coisas que a ela se relacionam. Atuando ativamente, o educando será treinado no hábito da observação, tornando-se objetivo na estreita correlação com o real. Neste trabalho, a redescoberta e o método indutivo se tornam facilmente aplicáveis. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 57)

47) Considerando-se que a experimentação é um dos passos do método científico, não se pode deixar de levar em conta a necessidade de ambiente especializado para este tipo de atividade: um laboratório bem aparelhado.

No entanto, é uma realidade a carência de tais ambientes, condicionada por fatores diversos que, na maioria das vezes, fogem da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino que se preocupam em proporcionar aos seus alunos oportunidades de trabalhos práticos.

Por outro lado, deve-se considerar que não basta que um laboratório exista para que cumpra sua finalidade, quando utilizado. É importante que se observe *como* e *quando* isto se dá.

A prática frequente em tais ambientes, sem as devidas orientações, muitas vezes levam os alunos a um decréscimo de generalizações, acostumando-os a restringir toda e qualquer constatação ao laboratório; poucas vezes eles percebem que as atividades ali desenvolvidas são reproduções dos fenômenos que ocorrem na natureza e que poderiam ser constatadas, mesmo numa sala de aula, independentemente do laboratório. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 57)

48) No que se refere a Matemática, existe uma grande variedade de material didático, que permite ao aluno viver experiências em situações diversas e, a partir delas, chegar a sistematização dos conceitos matemáticos. Os mais divulgados atualmente e que podem ser construídos facilmente e sem grande despesa, são os que o professor Zoltan Dienes sugere em várias publicações (ver bibliografia).

Cabe ao professor (com a ajuda da direção da escola e dos próprios alunos) organizar este material, deixando-o à disposição do aluno não apenas durante o período de aula, mas também, fora dele; um laboratório de aprendizado de Matemática estará sendo organizado e o aluno será incentivado à observação e experimentação. (PARANÁ – SEEC, 1972, p. 57)

49) Aebli, Hans – Didática Psicológica, Edit. Nacional, 1971.

Bloom, Benjamim S. – Taxionomia dos Objetivos Educacionais, Edit. Globo, 1972.

Bruner, Jerome S. – O Processo da Educação. Uma Nova Teoria da Aprendizagem, Edit. Bloch, 1969.

Dienes, Z. P. – Aprendizado Moderno da Matemática, Zahar Edit. 1970.

Esteves, Oyara – Objetivos Educacionais, Esteves, 1971.

Fleming, Robert S. – Currículo Moderno, Edit. Libradora, 1963.

Piaget, Jean y otros – La Enseñansa de las Matematicas, Aguilar, 1965.

Piaget, Jean – O raciocínio na Criança – Seis Estudos de Psicologia, Forense, 1969.

Revuz, André – Matemática Moderna, Matemática Viva.

Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 12.11.71.

(PARANÁ – SEEC, 1972, p. 58 - Bibliografia)

50) A Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná, através do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Equipe de Currículo, apresenta as primeiras sugestões de diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau, numa tentativa de definir as matérias com as quais trabalha a escola de 1º grau, colocar seus princípios e caracterizar a metodologia, atendendo à fundamentação teórica e legal, à estrutura básica das matérias e do desenvolvimento do aluno. (PARANÁ – SEEC, 1973, p. 9)

51) Para estabelecer a sequência e seriação curricular específica para o ensino de Ciências, sugerimos que o professor leve em conta os resultados dos diagnósticos da realidade escolar, através de sondagem contínua e do registro sistemático do conhecimento prévio e desempenho do aluno, bem como das suas características e interesse. (PARANÁ – SEEC, 1973, p. 51)

52) Ao final da 8ª série do 1º Grau, o estudo de Ciências oferecerá as condições necessárias para tornar o educando capaz de:

1) interpretar e analisar o mundo que o cerca, pela aquisição de conhecimentos e formação de conceitos sobre os fenômenos da natureza, suas inter-relações, as aplicações da Ciência na vida diária e os efeitos que a Ciência e a Tecnologia tem sobre a nossa cultura;

2) eliminar da sua mente as credices e superstições, procurando formar um comportamento científico, através do emprego de métodos e técnicas de investigação e pesquisa;

3) incorporar atitudes e hábitos que contribuam para a formação do cidadão feliz e útil à comunidade, capaz de influenciá-lo de forma inteligente;

4) fortalecer, através da experimentação, o espírito crítico e a auto-crítica, a capacidade de observação, a perseverança e a valorização do trabalho;

5) reconhecer as possibilidades do aproveitamento das riquezas naturais do País e valorizar os grandes vultos que contribuíram para o progresso da Ciência e o desenvolvimento tecnológico atual do Brasil. (PARANÁ – SEEC, 1973, p. 53)

53) Relacionado aos objetivos 1, 2 e 4 dos objetivos gerais de Ciências [do recorte anterior], no final da 8ª série do 1º grau o programa de Matemática oferecerá, especificamente, as condições necessárias para tornar o educando capaz de:

1) raciocinar logicamente;

2) trabalhar com metodologia científica.

Para tanto deverá:

- adquirir informações e conhecimentos sobre terminologia, simbologia e conceitos para desenvolver: lógica, Teoria dos Conjuntos, Generalizações em Matemática e

Geometria através de intuição e percepção, aplicando os métodos indutivo e dedutivo;

- desenvolver a capacidade de acordo com os níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação;
- formar hábitos de reflexão, estudo, ordem e clareza nos assuntos apresentados para adquirir rigor e precisão, raciocínio, perseverança e crítica;
- formar atitudes corretas de: disposição e satisfação, em responder; aceitação, preferência, comprometimento e conceitualização de um valor;
- adquirir e desenvolver habilidades de utilizar, consultar, adaptar, pesquisar e redescobrir para construir, calcular e resolver problemas. (PARANÁ – SEEC, 1973, p. 54-55)

54) O estudo da Matemática tem por função desenvolver o espírito de investigação, invenção e iniciativa, o pensamento lógico e a noção de universalidade das leis matemáticas.

Para que o ensino da Matemática atinja seus objetivos, deve ser executado tendo em vista os fins formativos.

A Matemática como valor formativo, disciplina a inteligência, porque sua estrutura mental corresponde a um tipo fundamental de raciocínio. Este tipo de raciocínio é de aplicação frequente nas ciências, na técnica, na vida profissional e ainda na vida diária.

Assim, o físico, o astrônomo, o biólogo e demais homens de ciência tratam de dar as suas disciplinas uma estrutura que esteja o mais próximo possível da Matemática; analogamente, o filósofo, o advogado, o sociólogo, o psicólogo, fazem esforços para que suas argumentações tenham uma segurança do tipo matemático, quer dizer, uma força de convicção incontestável. Salta à vista a conveniência de exercitar-se o raciocínio matemático, pois assim se prepara a mente para todo o outro raciocínio. (PARANÁ – SEEC, 1973, p. 55-56)

55) Para que a aprendizagem seja efetiva, os objetivos formulados devem considerar as fases do desenvolvimento mental do aluno.

Numa tentativa de adequar os objetivos ao desenvolvimento mental do aluno, Bloom sugere os seguintes níveis:

- a) de conhecimento
- b) de compreensão
- c) de aplicação
- d) de análise
- e) de síntese
- f) de avaliação. (PARANÁ – SEEC, 1973, p. 145)

56) Não temos a pretensão de ensinar Geometria a professores de Matemática que naturalmente tem mais conhecimento do que nós. Queremos simplesmente apresentar certos assuntos, sob outros aspectos, que talvez alguns desconheçam. A sua aplicação em sala de aula se restringe ao critério de cada um.

Pretendemos em outras publicações, sugerir assuntos a nível de sala de aula, utilizando recursos tais como: dobraduras, movimentos, construções, recortes, etc. (PARANÁ – SEEC, 1975, apresentação – Souza e Brand)

57) A Geometria como todo o seu encanto e misticismo de Pitágoras, tem sido o terror dos estudantes que se veem na necessidade de estudá-la.

E isto por quê? A Geometria *Euclidiana*, brilhante pelas demonstrações, não apresenta atrativo para os alunos que não percebem finalidade no seu estudo, nem relacionamento com sua vida e seu ambiente.

O ensino da Geometria apresentado de maneira objetiva, a partir do concreto, permite ao estudante a oportunidade de redescobrir relações entre as figuras geométricas e criar novos métodos de aprendizagem, tornando o seu estudo um prazer e não uma tortura.

Com a introdução da matemática moderna, alguns professores receavam que a Geometria fosse eliminada dos programas. Sabemos que isto é impossível, porque justamente a matemática moderna vem contribuir para a abertura de novos horizontes e sua estrutura e nova orientação em sua metodologia. (PARANÁ – SEEC, 1975, p. 23)

58) Essa Geometria na sua forma abstrata e com todas as demonstrações dos teoremas, baseadas no método dedutivo, é ensinada ainda hoje em dia a estudantes de 12 a 14 anos, que não estão preparados intelectualmente para tal aprendizado.

Os “Elementos” não foram destinados a estudantes adolescentes, mas a filósofos de apurado raciocínio, o que permite concluir que a deficiência não está nos alunos, mas na forma de apresentar os assuntos, que não pode se a mesma de 20 séculos atrás. (PARANÁ – SEEC, 1975, p. 23)

59) A Psicogenética de Piaget nos tem demonstrado que até os 12 anos a aprendizagem se limita a fase concreta; a partir dos 12 anos é que a aprendizagem começa a se realizar, na forma abstrata; portanto para que a aprendizagem seja eficiente se faz necessário passar gradativamente da fase concreta para a abstrata. Não se deve pretender que os alunos memorizem uma definição ou uma demonstração, mas que compreendam o que vai ser definido e o que deve ser demonstrado. (PARANÁ – SEEC, 1975, p. 23)

60) De momento o primordial é que a Geometria deve ser ensinada tomando como ponto de partida os sólidos geométricos, para se chegar as figuras planas e as linhas, aproveitando para tanto o método intuitivo e as construções geométricas; de tal maneira devem ser explorados esses métodos que não haja necessidade de recorrer ao método dedutivo para a demonstração de um teorema. O método intuitivo dá condições de desenvolver no aluno a observação, de aperfeiçoar a percepção, uma vez que ele próprio pesquisa e estabelece as relações. Também o método indutivo, que vai do particular ao geral, pode ser aplicado proveitosamente para se chegar a uma generalização, pois permite que os alunos descubram as relações por eles mesmos, de modo que se tornam capazes de utilizá-las quando se fizer premente sua aplicação.

Outro recurso que pode ser bem aproveitado para o ensino de Geometria é o que diz respeito aos movimentos. A congruência e semelhança de triângulos, por exemplo, podem ser estudadas tendo por base os movimentos geométricos, evitando-se assim muitas demonstrações artificiais e cansativas que não se prestam ao desenvolvimento do raciocínio.

A técnica das dobraduras pode ser aplicada adequadamente no ensino das perpendiculares, paralelas, ângulos, e polígonos; os recortes também podem ser utilizados para o estudo dos polígonos regulares, inscritos e circunscritos.

A Lógica é grande auxiliar da Geometria pois dá condições ao aluno de estabelecer relações corretas, utilizando o raciocínio lógico por meio do estudo das proposições.

O sistema de medidas vem complementar o estudo da Geometria no que se refere ao cálculo dos elementos de uma figura geométrica, sua área e seu volume.

Como podem observar os professores, ensinar Geometria baseando todo o seu desenvolvimento na descoberta de relações e propriedades das figuras geométricas por meio de situações concretas, acarreta grande satisfação por parte dos alunos. E é isso que pretendemos: que a Geometria seja para os alunos uma fonte de ensinamentos e de prazer. (PARANÁ – SEEC, 1975, p. 23-24)

61) IVAN A. VIEDMA. C de la Universidad de Madrid – Lecciones de Geometria Intuitiva.

F. T. D. – Geometria Elementar.

LUCIENNE FÉLIX – Initiation a la Geométrie.

G. CHOQUET – L’enseignement de la géométrie.

PAPY – Mathématique Moderne.

(PARANÁ – SEEC, 1975, p. 55 – Bibliografia)

62) O presente documento tem por objetivo oferecer subsídios à elaboração dos Planos Curriculares dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino de 1º Grau. Seu contexto encerra diretrizes de apoio e não um conjunto de normas fixas de aplicação; envolve orientação a ser enriquecida e reformulada à medida em que for posta em prática. (SEEC – PARANÁ, 1976, p. 19)

63) OBJETIVOS GERAIS PARA 5ª E 6ª SÉRIES

O ALUNO DEVERÁ:

1 – Estruturar experiências matemáticas transferindo-as do plano das operações concretas para o das operações abstratas.

2 – Concluir e generalizar soluções de problemas valendo-se do pensamento lógico e da aplicação das etapas do método científico.

3 – Transferir as estruturas adquiridas às outras áreas do conhecimento e às situações reais de vida.

4 – Obter de livros, revistas e pessoas, informações necessárias às soluções de seus problemas. (PARANÁ – SEEC, 1976, p. 25, grifos do original)

64) OBJETIVOS GERAIS PARA 7ª E 8ª SÉRIES

O ALUNO DEVERÁ:

1 – Sistematizar os conhecimentos adquiridos nas séries anteriores por meio das generalizações permitidas pela álgebra.

2 – Usar, na resolução de problemas, passos do método científico e o raciocínio lógico.

3 – Descobrir os fenômenos geométricos, objetivamente, por meio de construções e deduções lógicas.

4 – Aplicar os conhecimentos adquiridos na melhoria de suas próprias condições físicas e mentais. (PARANÁ – SEEC, 1976, p. 63, grifos do original)

65) pretendemos que este documento constitua-se em subsídio ou referencial à *iniciativa* escolar e comunitária, em cujo contexto deve realizar-se tanto a adequação do que é proposto, como investigações e experiências originais. Seu caráter é, pois, explicitamente provisório. (PARANÁ – SEEC, 1977, apresentação)

66) O trabalho na Área de Ciências, durante o 1º Grau, tem como objetivos fundamentais o desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico.

Os conteúdos de matemática, portanto, devem ser operacionalizados de tal forma que conduzam o aluno a atividades que exijam o máximo possível de observação e reflexão. Isso permitirá a compreensão dos conceitos que, posteriormente, serão sistematizados. Depois da sistematização, é importante que o conhecimento seja utilizado em situações novas a fim de se produzir uma real assimilação. Ter-se-ão, então, as seguintes fases no aprendizado da Matemática: observação, reflexão, compreensão, sistematização e aplicação. (PARANÁ – SEEC, 1977, p. 2-3, grifos do original)

67) Em função dos objetivos propostos tornam-se necessárias algumas observações relativas à metodologia de trabalho:

1 – é importante que o aluno retire os conceitos matemáticos das atividades que realiza e da manipulação de materiais que permitem a concretização das situações exploradas. É importante que o trabalho conduza à transferência dos conceitos adquiridos para novas situações e, principalmente, para situações da vida do aluno.

2 – Quanto à preocupação com cálculos, é necessário lembrar que ela deve existir sem contudo absorver toda a preocupação do professor. O aluno deve desenvolver suas habilidades de cálculo, inclusive mental, mas sempre tendo conhecimento de como e onde vai aplicá-lo. Ensinar a calcular não deve ser o objetivo maior da matemática. Note-se a pouca produtividade do trabalho com números excessivamente grandes em numeração, menor múltiplo comum, maior divisor comum, contas, expressões aritméticas complicadas, etc...

3 – Atividades centradas em problemas permitem o desenvolvimento da capacidade de analisar e refletir e levam à busca de soluções, tornando o trabalho produtivo e eliminando o aprendizado estéril. Mais eficiência haverá se os problemas traduzirem situações realmente vivenciadas pelo aluno.

4 – O destaque maior deverá ser dado aos conteúdos que tenham maior possibilidade de aplicação pelo aluno na comunidade em que vive. É o caso, por exemplo, do estudo sobre sistema de medidas, regra de três, porcentagem, operações com os naturais. (PARANÁ – SEEC, 1977, p. 3-4, grifos do original)

68) Sobre o trabalho com “dígitos”, que deverá ser desenvolvido em 5ª série, aconselhamos consulta ao livro: Ensino Moderno da Matemática – 2º volume – NEDEM – Ed. Do Brasil S. A.. (PARANÁ – SEEC, 1977, p. 103)

69) As dificuldades em trabalhar com medidas vão aparecer, em geral, quando o aluno precisa fazer conversões de unidades (múltiplas e submúltiplas de DECIMAIS de ÁREA e VOLUME. É difícil compreender que 1 m^2 tem 100 cm^2 , que 1 m^3 tem 1000 dm^3 ou que, para converter unidades de medida de superfície (unidades de área), a vírgula “anda” de duas em duas casas; quando com medidas de volume, a vírgula “anda” de três em três casas. (PARANÁ – SEEC, 1977, p. 114)

70) É necessário e importante que, antes de pensar e trabalhar no sistema métrico decimal, a criança atravesse as primeiras dificuldades (de distinguir as grandezas e compreender o que é medi-las) de forma isolada e graduada. Para isto é importante que MEÇA muitas superfícies com superfícies quaisquer (de objetos a seu alcance, de materiais concretos elaborados para este fim), que cubra um retângulo com dois quadrados iguais, um quadrado com quatro quadrados iguais, um quadrado de 1 m^2 com 100 quadrados de 1 cm^2 (veja ATIVIDADES, a seguir, onde aparecem mais atividades graduadas). (PARANÁ – SEEC, 1977, p. 115)

71) ATIVIDADE 7 – SUPERFÍCIE

- Medir quadrados de papelão com 4, 9, 25 ... 100 quadrados (preparar para $1 \text{ m}^2 = 100 \text{ cm}^2$). (PARANÁ – SEEC, 1977, p. 118)

72) Neste capítulo se introduz o conceito de quantidades NEGATIVAS e os processos de cálculo com elas. Muito dificilmente teremos exemplos de quantidades negativas inteiras; o mais usual é encontrá-los em Q , Q^+ e Q^- – serão números fracionários (em geral, decimais) relativos. (PARANÁ – SEEC, 1977, p. 125)

73) Instruções para o uso de outros materiais concretos (balancinha, por exemplo) e mais detalhes sobre as atividades deste tipo podem ser encontrados no livro “APRENDIZADO MODERNO DA MATEMÁTICA”, de Zoltan Dienes, Editora Zahar, no capítulo sobre Conceitos Algébricos Elementares. (PARANÁ – SEEC, 1977, p. 137)

74) Eu cursei Pedagogia na Universidade Federal do Paraná no período de 1963 a 1966. Nesse curso de Pedagogia eu nunca ouvi falar em teoria do currículo... Embora elas já existissem, eu só estudei teorias do currículo depois da minha graduação. Inclusive, nessa época, nas escolas não se falava em currículo, se falava em programas! No Estado do Paraná, a Secretaria de Educação fornecia os programas para as escolas seguirem: Português, Matemática, História, Geografia... Quem é que fazia esses programas? Era o pessoal do CEPE – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação. E no CEPE tinha gente que pensava bem as coisas, que cuidava bem das coisas... Lembro de duas senhoras respeitáveis: a Edith e a Ruth Compiani. Isso eu lembro do meu tempo de estudante... Nessa época, o Conselho Estadual de Educação ainda não existia. Então, digamos assim, as pessoas do CEPE pensavam, produziam e divulgavam esses materiais sobre formas de ensinar ou qualquer coisa assim. Isso, nós estamos falando dos anos 1960, 1950, não sei te dizer desde quando... No tempo que o

professor Erasmo Pilotto era Secretário de Educação do Paraná tinha publicações sobre alfabetização, tinha publicações sobre isso e aquilo... Ele mandava fazer! Então a história não se inventou na década de 1970... (Entrevista – Maria Lucia Faria Moro)

75) Aí, em 1971, depois que a Lei 5692/71 foi assinada, me colocaram à disposição da Secretaria de Educação e eu fui trabalhar no Grupo Tarefa de Implantação de Planejamento da Reforma de Ensino, que tinha a sigla GAP – Grupo de Assessoria de Planejamento. Esse grupo trabalhava na FUNDEPAR, porque o GAP funcionava com os técnicos da FUNDEPAR, que eram as pessoas que entendiam de planejamento, o Divonzir Gusso, por exemplo. E eles receberam *carta branca* do Secretário de Educação, o Doutor Roberto Linhares da Costa, para compor um grupo tarefa de professores e técnicos de cada área, para que esse grupo formulasse as diretrizes para fazer a transição do sistema anterior à Lei 5692/71 para o sistema posterior. E, formado o grupo, nós tivemos o seguinte encargo: elaborar diretrizes curriculares e as suas bases, os seus fundamentos, para a implantação da Reforma de Ensino da Lei 5692/71. A equipe tinha toda a liberdade na elaboração dos materiais desde que a proposta fosse coerente. Mas, não recebemos orientação específica de como fazer isso. A tarefa dada foi: “Vocês vão elaborar documentos!”. E posso dizer que não tivemos problemas em fazer isso.

A nossa primeira grande tarefa era juntar primário com ginásio. Então a primeira equipe, a equipe de base que começou a trabalhar em 1971 e trabalhou também em 1972, formulou a documentação para resolver esse problema de juntar primário com ginásio para fazer o 1º grau de oito anos. Como organizar isso? Como fazer? Inclusive, havia preocupação do ponto de vista físico – que era o que o pessoal da FUNDEPAR cuidava – precisava pensar que alunos os ginásios iam receber, alunos de que escolas primárias eles, os ginásios, iam receber. Então, naquele momento, o trabalho do grupo tarefa era formular as diretrizes curriculares para fazer essa adaptação – que foi o primeiro documento que elaboramos e publicamos. Nessa fase também foram realizados treinamentos de professores: foi posto muito dinheiro do Estado para orientar os professores, para explicar o que era a Reforma de Ensino – que juntava tudo e mudava tudo. Eu comecei a estudar teorias de currículo nessa fase, por conta dessa tarefa!

Ah... Lembrei uma coisa importante: em novembro de 1971, a Secretaria de Educação mandou um grupo de professores para Porto Alegre, porque o Rio Grande do Sul já estava muito avançado na implantação da Reforma de Ensino – como sempre o Rio Grande do Sul já estava lá na frente. E, além disso, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul trabalhava muito ligada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à Faculdade de Educação. E, o pessoal do Paraná queria que se estabelecesse essa ligação da Universidade Federal com a Secretaria de Educação aqui também.

Por isso, a Secretaria de Educação do Paraná convocou alguns professores e pagou a estadia desses professores lá em Porto Alegre – estadia simples, ficamos hospedados num colégio de freiras, num pensionato de freiras, e as refeições eram no *bandejão* da Universidade Federal. A vida era bem difícil, a gente trabalhava no ritmo dos gaúchos [...] Não tinha descanso: era de segunda a sexta, pelo menos... [...] Bom, nós ficamos um mês em Porto Alegre vendo como as coisas aconteceram e aconteciam lá. (Entrevista – Maria Lucia Faria Moro)

76) Você quer saber como era o nosso trabalho... No começo, lá na FUNDEPAR, a gente tinha reuniões sistemáticas. Eram horas obrigatórias de presença para reuniões sistemáticas de trabalho e em bloquinhos – por área – num espaço que a gente tinha... Em função da Reforma de Ensino, tinham as áreas de estudos: Comunicação e Expressão, Iniciação às Ciências e Estudos Sociais... Nessa época, em 1972, as coordenadoras do grupo tarefa éramos eu e a Nilcéa. Nós dividíamos as tarefas de coordenação e, depois de certo ponto, eu fiquei mais na parte de reciclagem, cuidei do projeto de reciclagem dos professores, e a Nilcéa cuidou mais da parte de compatibilização e redação final daquele primeiro documento que foi publicado pela FUNDEPAR.

Falando na reciclagem dos professores, lembrei que, em julho de 1972, nós tivemos um curso grande, uns quinze dias, aqui na Universidade Federal do Paraná. Esse foi o primeiro curso para formar multiplicadores! Nós trabalhamos com o pessoal que veio do interior... Vou explicar o motivo desse curso: A nossa ideia era que cada região do Estado tivesse, sob a orientação de cada faculdade ou universidade estadual, a sua equipe regional de especialistas para nortear as coisas nas escolas... Nessa época já haviam sido criados nove polos: Londrina, Maringá, Jacarezinho, Paranaguá, Ponta Grossa, Guarapuava, União da Vitória, Campo Mourão e Curitiba, que ficou separado porque tinha o sistema grande. Então, cada polo tinha os responsáveis por cada disciplina.

A ideia era que os especialistas trabalhassem com os núcleos regionais, que as universidades locais trabalhassem com os núcleos regionais e supervisionassem a sua região. Isso porque não tinha cabimento essa equipe central, aqui da Universidade Federal, dar conta do Estado todo. Primeiro que não dava conta, segundo que não tinha sentido... E tinha as histórias regionais também, que deviam ser levadas em conta... A primeira ideia era que as equipes regionais fossem valorizadas, para que elas crescessem como polo de especialistas e que estabelecessem, por conta delas, por conta das universidades, uma programação de extensão permanente para os professores de sua região, que daí ninguém precisava se deslocar para receber formação. Essa era a ideia que existia, mas eu acho que não se realizou, não deu certo. A ideia, em princípio, era bonita, era boa! Colocar a universidade a serviço, com programas de extensão, de forma que o que se fizesse na universidade casasse com o que era preciso se fazer nas escolas. Daí conciliava-se a formação básica, a formação propriamente dita com a extensão, com a formação permanente. Essas ideias de formação permanente do professor a gente já tinha naquela época...

Bom, voltando ao curso que aconteceu em 1972... Ele foi mais ou menos assim: teve um momento que era todo mundo junto, teve um momento que teve até dinâmica de grupo – que estava na moda na época – e também teve horas específicas por área – Ciências e Matemática, por exemplo. Lembro que veio gente de todas as regiões do Paraná, vieram os professores que seriam os multiplicadores em cada região. E, depois do curso, eles saíam para dar os cursos – o que, para começo de conversa, foi bom porque mobilizou muita gente. Mas não era a solução... (Entrevista – Maria Lucia Faria Moro)

77) Bom, em 1973, foi o momento de consolidação da Equipe de Currículo. Nessa época, a Equipe de Currículo já funcionava com o corpo todo na Secretaria de Educação, ou seja, a Equipe saiu da FUNDEPAR fisicamente e foi para a SEED, na Água Verde. Assim, desde o começo de 1973 essa Equipe já era considerada

permanente e devia elaborar toda a parte técnica e teórica das diretrizes. E então tinha reuniões com os bloquinhos das áreas de estudo para compatibilizar coisas, também trabalhava-se em casa na hora de escrever, bolar as coisas... Nessa época, algumas pessoas trabalhavam só meio período na Equipe. E tinha a coordenadora, a Maria Irene Minini, que determinava as tarefas para a semana, metas, porque a gente tinha que produzir o material escrito num determinado prazo, tinha aquele ano para fazer uma reedição de novas orientações.

Aí, lá pelo mês de outubro ou novembro de 1973 eu saí da Equipe. E por que eu e outras pessoas saímos da Equipe? Porque houve uma mudança administrativa no Estado do Paraná... Vamos lembrar um pouco da História do Paraná: Em 1970 o Haroldo Leon Peres foi nomeado governador do Paraná, na época das nomeações, eleições indiretas, mas foi destituído do governo em 1971, por corrupção. Então, o Professor Pedro Viriato Parigot de Souza assumiu o Governo do Estado, mas faleceu em 1973, no exercício de governo... Aí o Deputado Emílio Hoffmann Gomes completou o período de governo, de 1973 a 1975. Então, veja, em 1973, mudou o governador do Estado e o Secretário da Educação, e, com isso, mudou também a diretoria geral, a orientação pedagógica e a Equipe de Currículo da Secretaria de Educação. Foram poucos os membros da Equipe de Currículo que permaneceram nessa fase de mudança. Acho que o novo grupo aproveitou uma parte do material que deixamos e continuou o trabalho de elaboração de diretrizes curriculares do Ensino de 1º Grau. E, logo em seguida, eles publicaram as diretrizes curriculares básicas para as escolas do Estado do Paraná. (Entrevista – Maria Lucia Faria Moro)

78) Eu lembro que algumas coisas mudaram na forma de trabalho da Equipe de Currículo em 1976, 1977... Nessa fase, nós voltamos para a Secretaria de Educação e o nosso espaço de trabalho era mais restrito e poucas pessoas ficavam lá em tempo integral. A Secretaria não conservou tempo integral ou parcial para os especialistas de área, para eles trabalharem juntos. Os especialistas eram convidados a fazer a proposição e a apresentar a tarefa pronta para a equipe de base. Então eles apareciam na Secretaria de Educação de vez em quando... Eles trabalhavam por tarefa, eram contratados por tarefa. E na maior parte dos casos, eram professores do Estado, que recebiam suplemento salarial por essas tarefas. (Entrevista – Maria Lucia Faria Moro)

79) Sei que vocês querem saber do pessoal que trabalhou com a disciplina de Matemática na Equipe de Currículo... Deixa eu pensar... Na primeira equipe, o responsável por Ciências era o professor Nigro... Ele era professor do Estado. E Matemática era o professor Mário – que eu não lembro o sobrenome. Ele também era professor do Estado e tinha muito conhecimento de Papy. Ele orientava toda a parte de Matemática em função de proposições do Papy... Isso em 1972, 1973... Lembro que o professor Osny Dacol foi convidado para assumir esse trabalho, mas ele não quis porque achou um encargo muito grande e ele era diretor do Colégio Estadual, na época. Mas, o Osny orientava o Mário... Ele, nos bastidores, era consultor do professor Mário... O professor Osny, na época, era assim: qualquer dúvida em Matemática, para quem é que vai perguntar? Professor Osny... O que faz com a Matemática do mundo? Professor Osny respondia... Agora eu não lembro se o Mário ficou o tempo todo ou se depois veio outra pessoa... Ah sim, depois veio o professor Roberto Busnardo! E tinha também a professora Gliquéria que trabalhou

em 1973... Além desses professores, lembro que tinha a Clélia e a Tânia, que foram da Equipe em 1976 e 1977. Todas essas pessoas eram pessoas muito dedicadas, pessoas que se destacavam no trabalho com a Matemática. É só o que eu lembro! (Entrevista – Maria Lucia Faria Moro)

80) A Revista Currículo não foi propriamente um periódico, nos moldes tradicionais. Acho que se deu o nome de Revista Currículo para facilitar a divulgação do material que seria publicado nela. Então cada material que era concluído pela Equipe de Currículo, era publicado em um novo volume da Revista Currículo. E se dizia: é outro número da Revista Currículo, editado pela Secretaria de Educação. Eu não sei porque fizeram isso, porque resolveram chamar de revista... (Entrevista – Maria Lucia Faria Moro)

81) Currículo é um tema muito especial... Inicialmente, o que nos norteou nessas equipes de currículo foram as concepções, na época, mais contemporâneas de currículo e que tinham influências tanto dos clássicos americanos quanto dos clássicos europeus da época. Eu, por exemplo, comecei a estudar as teorias curriculares por conta do meu trabalho na Equipe de Currículo, e, quando voltei para a Equipe de Currículo, em 1976, já tinha feito um curso de currículo no meu mestrado, uma disciplina de currículo com a Ana Maria Saul, que é especialista no assunto. E a gente tinha pleno acesso às referências bibliográficas sobre teorias do currículo, de forma que a concepção do currículo que a gente trabalhava não tinha nada a ver com a ideia de programas. Não era programa! Era exatamente o que cada escola planejava e fazia. A revista se chamava Currículo, mas os documentos eram sempre diretrizes curriculares, porque não era o currículo, eram as diretrizes para que cada escola formulasse o seu planejamento curricular. (Entrevista – Maria Lucia Faria Moro)

82) Em 1983, aconteceu um episódio na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, quando houve o primeiro governador eleito, que foi o José Richa – figura que eu sempre admirei – ele era da oposição, era do PMDB... Eu já tinha saído da Equipe de Currículo, tinha voltado a trabalhar, fui fazer o doutorado com licença do Estado e tal. Em 1983 eu já estava na Universidade, mas eu mantive contato com o pessoal que continuou a trabalhar na Secretaria, inclusive o Nircélio. Então, o Nircélio sabe disso! Uma porção de gente sabe disso... Bom, quando o José Richa assumiu, houve algumas mudanças. E algumas das pessoas que foram nomeadas para cargos chave da Secretaria de Educação eram extremamente radicais. Enfim, a pessoa que passou a ser Chefe do Departamento de 1º Grau – e que eu confesso que esqueci o nome – acredito que sem o José Richa saber e, talvez, sem que a Secretária de Educação do Estado soubesse, mandou eliminar o material que estava na sala da Equipe de Currículo. Como aconteceu isso? A Equipe de Currículo de 1976, 1977, 1978, estava, fisicamente, junto com o Departamento de 1º Grau. E na sala da Equipe de Currículo tinha uma biblioteca. Nós éramos uma espécie de guardiões do acervo do Departamento de 1º Grau, que era o acervo do CEPE... O CEPE tinha sido extinto e não sei o porque disso... Aliás, isso foi um mal! Então, todo o acervo do CEPE estava ali nesta sala. Nós tínhamos prateleiras, o lugar era pequeno, não tinha lugar para todo o material, tanto que a gente tinha um

banheirinho do lado e ali no banheiro tinha uma estante cheia de material e atrás da estante tinha material também... Então, quando houve esse episódio da mudança de chefia e essa chefia deu a ordem de eliminar o material, a Maria de Lourdes de Lima, que era nossa secretária, salvou uma parte do acervo... A Maria de Lourdes foi testemunha ocular da história. Todo material que estava ali, fosse o que fosse, foi recolhido e foi queimado... A Maria de Lourdes quando viu aquilo – ela sabia aonde é que tinham certos originais, certas coisas que ela sabia que eram importantes – ela escondeu atrás do armário do banheiro, empurrou o armário. Isso eu escutei da Maria de Lourdes. Eu não estava lá, mas ela me telefonou e depois me contou pessoalmente... Eles tiraram todo aquele material, porque tudo aquilo era considerado entulho da ditadura e tinha que ser queimado... Então, apagam-se as lembranças, assim... Foi uma barbaridade! Depois, constataram que foi uma barbaridade, mas daí já tinha sido queimado... Então, até onde sei, o acervo do CEPE, a biblioteca do CEPE, foi queimado... Não sei se teve alguém esperto que salvou alguma coisa da fogueira e carregou, porque tinha biblioteca de material de relatório de pesquisa do CEPE, de produção do CEPE, e livros... Não pense que era uma biblioteca enorme, mas era expressiva... Era um depositário, era expressivo como acervo... E muitos volumes das revistas Currículo foram queimados nessa ocasião... Isso, para mim, é uma aberração da natureza, porque se o argumento era que o material era entulho da ditadura... Queimou-se a história! Inclusive, queimou-se material que poderia servir para criticar... Ali estava a testemunha para a gente criticar e dizer: “Olha a besteira que fizeram na época da ditadura”. Mas, queimaram-se as coisas que podiam até servir de argumento para as críticas. Queimar o acervo porque era entulho da ditadura? Pelo amor de Deus! É muito triste... Mas, aconteceu! E, talvez por isso, é difícil encontrar o material produzido pela Equipe de Currículo... (Entrevista – Maria Lucia Faria Moro)

83) Começarei lembrando que, aqui no Paraná, a ideia de trabalhar com currículo surge na década de 1970. Antes disso, as universidades não tinham essa preocupação, nem nos cursos de Pedagogia. Aí com a reforma dos cursos de formação de professores, nas universidades, é que surgiu essa preocupação com o currículo. E, depois, ela se estendeu para os sistemas estadual e municipais de ensino. A ideia que a gente tinha antes disso é muito mais direcionada a programas. Então, a grande novidade que surge nos anos setenta é essa discussão de como conduzir a ideia de currículo. E vão surgir muitas discussões e muitos equívocos, por causa, exatamente, da falta de compreensão de uma terminologia mais apurada dos componentes curriculares propriamente ditos, do papel dos conselhos estaduais de educação e do Conselho Federal de Educação na definição desses, entre outras coisas, conteúdos curriculares – desde as disciplinas até a carga horária estabelecida para cada disciplina. (Entrevista – Nilcéa Maria de Siqueira Pedra)

84) Em 1971, a Secretaria de Educação do Paraná selecionou alguns professores para ir a Porto Alegre e eu fui uma das pessoas selecionadas. Isso aconteceu em função da Lei 5692/71: a Secretaria de Educação precisava de um grupo de professores para ajudar na implantação da Lei. (Entrevista – Nilcéa Maria de Siqueira Pedra)

85) Acho que esses grupos foram sendo constituídos por conta das necessidades que o MEC ia estabelecendo para os sistemas estaduais. Então, de vez em quando, a Secretaria nos chamava e escutávamos coisas assim: “Agora, nós temos que pensar na articulação da 5ª com a 6ª série”. Ou então: “Agora a preocupação é formação de professores”. Eles traziam as preocupações e a gente ia se organizando e chamando outros professores para trabalhar nesses grupos. Daí, em 1973, a equipe se torna mais permanente, para realmente cuidar das diretrizes curriculares, que já vinham, de alguma forma, do Conselho Federal, pois eles tinham uma Comissão Nacional do Currículo – mas, eu não sei qual foi o destino dessa Comissão, porque logo depois disso eles estimularam a criação das equipes estaduais de currículos, que estavam mais próximas das escolas e das universidades. (Entrevista – Nilcéa Maria de Siqueira Pedra)

86) Bom, ainda em 1973, houve uma mudança de governo, e, como consequência, houve mudanças na Secretaria de Educação. E o nosso trabalho, como todo trabalho em educação, ficou meio prejudicado, interrompido... Mas, depois, ele foi reestruturado. (Entrevista – Nilcéa Maria de Siqueira Pedra)

87) É importante dizer que a legislação educacional foi a grande desencadeadora desse movimento de revisão e elaboração de currículos. No primeiro momento, a gente dizia que eram as escolas e os seus professores que tinham que elaborar o currículo. Entretanto, as escolas tinham carência de materiais e de formação, porque elas, em sua maioria, vinham trabalhando em cima de programas originários da lei orgânica. Programas que eram, de certa forma, rígidos e que não davam muito espaço para a escola discutir. Então, de repente, quando as escolas viram que elas podiam montar as suas propostas, elas também se colocaram diante da questão da escolha dos conteúdos: que conteúdos nós vamos trabalhar? Como nós vamos trabalhar? Com que ênfase nós vamos trabalhar? Daí o papel dos especialistas... Que é fundamental! Os especialistas pensam na organização e na estruturação lógica dos conteúdos: Quais são os conteúdos que devem preceder outros conteúdos? Isso para que se crie aquela rede de sustentação... Da mesma forma, na escolha desses conteúdos aparecem componentes da psicologia, da ordenação psicológica dos conteúdos: Para quem eu estou direcionando? É um currículo de Ensino Fundamental, eu vou trabalhar com atividade... O que é atividade? O que é área de estudo? O que é disciplina? O Ensino Médio trabalhou mais a ideia da disciplina, o que era mais tradicional, porque nós sempre trabalhamos nas nossas propostas curriculares muito mais com disciplina. Tanto que a gente percebe isso nas salas dos professores, nos artigos... Nos nossos encontros os professores sempre falavam no conjunto de matérias, eles não chegavam nem a conteúdos ainda... E também tinha a questão da ordem sociológica dos conteúdos. O entorno social passa a ser importante e os conteúdos se tornaram mais ou menos relevantes dependendo da localização geográfica em que eles estavam sendo trabalhados: alguns conteúdos são muito mais importantes no Rio Grande do Sul do que no Nordeste, por exemplo. Veja, de repente, essa ideia veio trazer pontos para discussão e para mostrar que o currículo não era uma camisa de forças, mas que ele era alguma coisa a ser conquistada, a ser refletida, a ser trabalhada. No entanto, para isso, precisávamos de contribuições. (Entrevista – Nilcéa Maria de Siqueira Pedra)

88) Foi um momento de muita busca, de muita descoberta... Saíam pareceres e a gente tinha que estar sempre a par do que estava acontecendo. Tentávamos entender o que é sondagem de aptidões, o que é iniciação do trabalho. Perguntávamos: Quem pode nos ajudar a entender melhor isso tudo? Como as escolas vão trabalhar? Era uma época de muita insegurança! (Entrevista – Nilcéa Maria de Siqueira Pedra)

89) Como o meu trabalho era na Universidade, eu não tinha uma rotina com horários definidos. Algumas manhãs eu ia até a FUNDEPAR, no início, quando eles nos chamavam para as reuniões. Depois, na Secretaria de Educação, naquele primeiro momento da Equipe de Currículo, nós tínhamos um horário um pouco mais fechadinho, mas nada muito formal também... Lembro que tínhamos várias reuniões, alguns encontros e algumas consultorias. Não era um trabalho de rotina. Como eu já disse, era um trabalho que ia se construindo em função das necessidades que se apresentavam. Isso porque as coisas não estavam muito definidas, nem no Ministério, nem nos conselhos, nem para a Secretaria, muito menos para nós na Universidade... (Entrevista – Nilcéa Maria de Siqueira Pedra)

90) Quanto à Revista Currículo, acredito que ela teve uma grande contribuição, teve seus méritos. No entanto, fui contra o nome da revista – Currículo. Muitos professores passaram a confundir as coisas e achar que o currículo era a revista... Quando currículo é muito mais que isso! Aquela revista era simplesmente um material que os professores podiam utilizar como referencial, mas que não deviam utilizar como proposta final de um currículo. Eu ficava assustada quando os professores diziam: “Eu estou satisfeito, estou levando o currículo para a minha escola”. Mas, era apenas a Revista Currículo. Eu dizia: “Você não está levando o currículo! Vocês têm que levar esse material para a escola como subsídio para a elaboração de um currículo que vocês têm que construir, junto com os professores e com toda a equipe da escola, vendo quem são os alunos de vocês”. Afinal, currículo não se constrói a partir do nada! (Entrevista – Nilcéa Maria de Siqueira Pedra)

91) Você coloca a questão da transição dos governos... Alguns governos trabalharam mais a ideia dessa relação das escolas com essa fundamentação do currículo, outros deixaram mais ou menos de lado. Uma coisa que realmente nos penalizou é que aconteceram alguns cortes muito grandes: materiais que foram produzidos e que depois foram guilhotinados, que desapareceram nas mãos do próprio pessoal da Secretaria de Educação, pessoal que estava lá, envolvido... Fizeram isso como se o processo não fosse contínuo! Como se falassem: “Agora nós vamos recomeçar, nós vamos repensar isso tudo”. É uma pena! (Entrevista – Nilcéa Maria de Siqueira Pedra)

92) para que a Lei 5692/71 fosse implementada ou executada, o Ministério da Educação estabeleceu que todos os estados brasileiros deveriam ter uma Equipe de Currículo. Essas equipes deveriam ocupar-se da estruturação e implementação de diretrizes curriculares, para que as escolas adaptassem seus programas, seus currículos, à orientação da reforma de ensino proposta pela Lei 5692/71. Então,

pode-se dizer que toda a reformulação curricular ocorreu por uma, entre aspas, imposição do Ministério da Educação à luz da Lei 5692/71. (Entrevista – Nircélio Zobot)

93) nós estabelecíamos um plano de trabalho e, a partir dele, consultávamos universidades e escolas, a fim de encontrar especialistas que eram referência tanto na prática escolar como na teoria. Assim, selecionávamos especialistas, discutíamos a estruturação do trabalho e os contratávamos por tarefa, como consultores, por um período determinado. Nós tínhamos, evidentemente, um cronograma de execução desses trabalhos e discutíamos periodicamente com os consultores. Eles traziam suas propostas e, depois de discuti-las, publicávamos essas propostas, que, posteriormente, serviam de referência para os cursos de capacitação dos professores – que, muitas vezes, eram ministrados pelos próprios consultores. (Entrevista – Nircélio Zobot)

94) Na verdade, a Revista Currículo, desde o título até a sua estrutura, foi fruto de uma discussão interna da Equipe de Currículo. Nós tentamos padronizar a estrutura da revista dando uma orientação aos professores: a partir do objetivo estabelecido em cada disciplina, que conteúdos seriam apropriados para atingir esse objetivo? Qual a sequência mais apropriada? Como tratar esses conteúdos no dia a dia na escola? Essa é a estrutura básica da revista: a orientação ao professor. Sempre que possível, havia também os porquês dos conteúdos... Outra preocupação que tínhamos era alertar ou não deixar que esses conteúdos fossem uma camisa de força. Era preciso deixar espaços ao professor, recomendar adaptação desses conteúdos à realidade concreta da escola e do aluno. Na realidade, às vezes, por falta de iniciativa, esses conteúdos acabavam sendo realmente uma camisa de força, mas o propósito da Revista era muito mais determinar uma orientação, uma unidade de conteúdos e de propostas do que propriamente ser uma imposição para o professor. É importante registrar que não existia nenhum controle no sentido de verificar se as escolas estavam ou não seguindo aquelas diretrizes publicadas na Revista Currículo. A ideia era que o material falasse por si próprio, fosse atrativo e que os professores encontrassem nele uma ferramenta que desse as condições de melhorar seu trabalho docente. Na época, existia na Secretaria de Educação um grupo, chamado Grupo de Estrutura e Funcionamento da Escola, e as escolas submetiam seus planos curriculares, periodicamente, à aprovação desse Grupo. A partir de certa época, os planos curriculares das escolas eram analisados tendo como referência as diretrizes curriculares publicadas na Revista Currículo. Então, de certa forma, as diretrizes curriculares tornaram-se obrigatórias, indiretamente, ou até diretamente, porque na hora que a escola apresentava seu plano curricular, com os objetivos e conteúdos, ela tinha como referência as diretrizes curriculares. E, por outro lado, a Secretaria de Educação para fazer a análise prévia desses conteúdos, que eram submetidos posteriormente ao Conselho Estadual de Educação, utilizava como referência de análise a proposta curricular. Ou seja, as escolas estavam amarradas à proposta curricular das diretrizes publicadas na Revista Currículo. A partir daí, a Revista passou a ser um instrumento, de certa forma, fechado. No princípio, ela era orientadora, mas à medida que ela se tornou referência para análise dos planos curriculares, a escola sabia que sem obedecer essa estrutura, esses objetivos, ela teria dificuldades de aprovação do seu plano curricular... E,

assim, a Revista acabou sendo uma estrutura mais impositiva do que era o propósito inicial.

Também considero importante registrar que a elaboração dos currículos, na década de 1970, incorporou não só a estrutura de sequência dos programas das disciplinas, mas também incorporou alguma discussão, mesmo que incipiente, sobre a disciplina propriamente dita, sobre a concepção teórica da disciplina. Considero que esse foi um movimento importante e o modo de consolidar isso foi exatamente elaborar as revistas Currículo, onde o professor teria acesso à fundamentação e a uma nova concepção e estrutura das disciplinas. (Entrevista – Nircélio Zabot)

95) E, evidentemente, esse trabalho de elaboração de propostas curriculares passou por algumas crises ou movimentos de mudanças na estrutura da Secretaria de Educação, determinada pelas mudanças de governo. Muitas vezes, quando há uma transição de governo, inicia-se uma nova orientação política e a tendência é jogar no lixo o que foi produzido anteriormente, justifica-se isso pelo possível viés ideológico do material produzido. Nesses casos, a tendência realmente é fazer terra arrasada, começar tudo de novo, porque tudo que veio de tal período tem o viés ideológico xis e então não vale no novo governo... Lembro, por exemplo, que professores me falaram, com certa mágoa, que em uma transição de governo veio uma ordem para eliminar todo o material curricular produzido na década de 1970... A escola que tivesse o material deveria jogá-lo no lixo, porque aquilo não prestava... O material produzido anteriormente era um material que não prestava para nada. E isso aconteceu em um período de mudança de Governo de Estado... Professores de algumas escolas vinham e diziam “Olha, nós estávamos usando o material... Era um material tão importante, tão bom... Mas, a ordem é jogar no lixo, porque, segundo eles, não presta mais”... Então, talvez isso justifique o esquecimento, entre aspas, que você me falou... Talvez, por isso, muitos professores não lembram desse material produzido pela Equipe de Currículo... (Entrevista – Nircélio Zabot)

96) A Equipe de Currículo tinha, além de outras funções, a tarefa de definir orientações, diretrizes, ações e estratégias para o processo de composição e aplicação das atividades curriculares das escolas públicas do Estado do Paraná. Para tanto, a Equipe se voltava à produção do material escrito, contendo orientações gerais, concepções teóricas, procedimentos metodológicos e um detalhamento das diversas áreas de ensino. Para que esse trabalho fosse realizado, contratavam-se também colaboradores específicos de cada área – chamados de consultores. Confeccionado o material, ele era encaminhado às escolas e aos professores. Depois disso, os professores passavam por um processo de qualificação, de cursos, de treinamento – que era uma expressão usual na época.

Bom, desde a minha inserção na Equipe de Currículo, eu me voltei ao acompanhamento e à coordenação do processo de formulação e implantação de diretrizes para as escolas da área rural, inicialmente na forma de um projeto experimental, de um projeto piloto, que recebeu o nome de Escolas Consolidadas. O Paraná havia tomado a decisão de elaborar e aprovar um projeto de construção de escolas, um projeto aparentemente referido a uma experiência desenvolvida em outros países em décadas precedentes, principalmente, pelos Estados Unidos. Tanto quanto recorde, técnicos brasileiros haviam estudado a experiência de fora e, com base nisso e em outros determinantes sócio-educacionais, haviam deslançado

uma discussão em torno da questão da escola rural no Brasil, inclusive aqui no Paraná. Digamos que essa discussão se constituiu como motivação inicial para a elaboração e aprovação do projeto das Escolas Consolidadas. Na sua implementação, esse projeto envolvia várias equipes do Departamento de 1º Grau, entre elas, a Equipe de Currículo. Sendo que as funções específicas da Equipe de Currículo, nesse projeto, eram: elaborar e apresentar as diretrizes para essas escolas, além de qualificar os docentes que atuavam nas Escolas Consolidadas. (Entrevista – Odilon Carlos Nunes)

97) Lembro que nós tínhamos uma rotina diária de trabalho, com um grau de exigência grande – convém frisar isso, porque, às vezes, não se tem uma boa impressão sobre a estrutura do trabalho público. Mas, a Equipe de Currículo tinha uma rotina cuidadosa, com a exigência de cumprimento de seus objetivos e, particularmente, uma forte exigência no sentido de cumprimento das tarefas que competiam a cada um. Trabalhava-se com seriedade, com afinco... Havia uma compreensão que, embora a remuneração não fosse elevada, os professores deveriam receber o melhor dos nossos esforços. Era um arregaçar de mangas diário... Muito trabalho! A gente entrava lá e via as pessoas trabalhando. Metaforicamente falando, lembrava um ambiente fabril... As pessoas sempre envolvidas com alguma coisa... Era um ambiente respeitoso de trabalho! [...] E, para dar conta disso tudo, era necessário complementarmente contratar consultores para realizar as tarefas de elaboração de material de cada área específica. E os critérios de seleção eram: experiência, formação prévia, trabalho prévio... Acredito que a escolha se dava por parte da própria Equipe de Currículo. E, tanto quanto eu lembro, eram nomes que já apresentavam alguma referência na elaboração de materiais dessa natureza... Depois de selecionar os nomes, fazia-se o convite aos especialistas e aguardava-se a confirmação dos mesmos... [...] depois que os consultores estavam definidos, havia reuniões com eles. Lembro de casa cheia no começo do trabalho! Havia reunião com as pessoas das várias áreas para fazer um ajustamento das várias expectativas, digamos assim, porque havia uma decisão prévia, por parte da equipe, de que o trabalho deveria ser orientado por certos parâmetros, que o trabalho deveria ser relativamente padronizado, mas eram respeitadas as particularidades de cada área. [...] Depois dessas reuniões iniciais, em geral, os consultores faziam o trabalho deles fora da Secretaria de Educação. Mas, eles iam à Secretaria com certa frequência, até com uma grande frequência, para prestar contas. Havia um acompanhamento do trabalho porque havia sempre a preocupação com o cumprimento das metas... Além disso, pensava-se que as escolas, de alguma forma, se beneficiariam com a posse desse material. Então havia, digamos assim, uma pressão, entre aspas, no sentido de que o trabalho fosse bem executado. [...] Bom, aí os consultores elaboravam o material e, em geral, duas ou três pessoas da Equipe ficavam encarregadas de fazer uma espécie de primeira avaliação crítica do material. Então, os consultores entregavam um esboço do trabalho e essas pessoas faziam uma leitura e, depois, a pessoa ia à Secretaria para uma conversa. Às vezes, o pessoal da Equipe fazia recomendações quanto a ajustes no material. Mas, as recomendações eram no sentido de enriquecimento do material e, algumas vezes, coisas no tocante à forma da linguagem, porque a linguagem deveria permitir um acesso adequado por parte dos professores que utilizariam o material. (Entrevista – Odilon Carlos Nunes)

98) Inclusive, é importante frisar que os consultores se preocupavam com a renovação do material. Lembro que nas áreas de Matemática e Ciências existia uma expectativa de mudança, de melhorias, de renovação... Nessa época, ecoavam ainda, por exemplo, as proposições e os efeitos em torno da atualização e modernização dos processos e linguagem da matemática e de outras ciências. Havia muita preocupação no sentido de que os conteúdos deveriam ser, de fato, decodificados pelos docentes a ponto de que eles conseguissem veicular esses conteúdos em sala de aula. Um dos temas de debate era o seguinte: O professor dá conta de fazer a adequada compreensão e, depois, utilização pedagógica desse material? Eu, por não ser especialista da área, não conseguiria identificar em que medida esse processo de renovação da Matemática traduziu-se no material elaborado pelos consultores. Porém, isso frequentava o debate... Era uma das tônicas do debate. (Entrevista – Odilon Carlos Nunes)

99) O material elaborado era publicado na Revista Currículo. Quando eu conheci essa revista, ela já estava em pleno andamento. Acredito que ela, de alguma forma, representou o resultado de uma compreensão de que o trabalho de elaboração das diretrizes – um trabalho exaustivo, cansativo, demorado, cuidadoso, rigoroso – merecia um adequado veículo de distribuição... Daí a opção pelo formato das revistas, que eram encaminhadas às escolas, distribuídas aos docentes e encaminhadas a outras secretarias de ensino do País. Então, cada vez que um material da Equipe de Currículo era finalizado, publicava-se esse material na Revista Currículo. Assim, essa revista veiculou as diretrizes gerais para as áreas de ensino por parte da SEED.

E, depois do material publicado na Revista Currículo, aconteciam os cursos para os professores e/ou para os coordenadores, supervisores. [...] Conseguia-se trazer os professores da área rural, conseguia-se recurso para que os professores viessem diretamente para cá, para que não ficasse o contato só com as coordenações pedagógicas. Então havia o trabalho voltado ao contato direto com os professores, destinado ao seu aperfeiçoamento pedagógico. (Entrevista – Odilon Carlos Nunes)

100) No caso das Escolas Consolidadas, além dos cursos para professores, realizavam-se, com certa frequência, seminários e reuniões com os coordenadores pedagógicos, e, às vezes, dependendo do número de pessoas, organizavam-se esses encontros em locais menores e mais próximos da SEED.

Vou explicar rapidamente como funcionava o trabalho com o pessoal das Escolas Consolidadas... Havia doze unidades de Escolas Consolidadas, mas apenas oito ou nove escolas foram confirmadas quanto à participação inicial desse projeto. Então, definiu-se uma coordenação aqui em Curitiba – que eu vou chamar de central, não se dava nome, mas vou chamar assim só para servir de organograma aqui – e coordenações regionais, envolvendo as equipes municipais de ensino. E essas coordenações regionais faziam as ligações diretas com as escolas do seu município, com as escolas das áreas rurais, localizadas nos distritos rurais. Havia pelo menos um membro, às vezes, dois membros dessas equipes de ensino que vinham a Curitiba para as reuniões. Outras vezes, o caminho era inverso: a coordenação central é que ia para outras cidades. Isso acontecia por causa da ideia de descentralização. Então, por exemplo, os primeiros seminários aconteceram em Curitiba e depois passaram a ser feitos regionalmente. E aí os coordenadores dos

outros municípios se deslocavam para o município sede do seminário e permaneciam ali por alguns dias da semana. Assim, visitava-se e conhecia-se a experiência da escola, debatiam-se as suas ações e fazia-se uma avaliação crítica sobre os resultados alcançados e assim por diante. Desenvolveu-se uma dinâmica em que o processo ia sendo definido, debatido nos seminários e reorganizado até sua finalização. Dinâmica similar manteve-se no período de implantação das diretrizes. As diretrizes foram estabelecidas, foram debatidas com as coordenações regionais e com as escolas por via desses seminários e também pela convocação de encontros com os docentes. Como esses seminários aconteciam também nos municípios que receberam as Escolas Consolidadas, acredito que se instalou uma espécie de acompanhamento mais reflexivo, em que, não só conhecíamos a realidade, como também fazíamos algum debate sobre essa realidade. A ideia era de envolver a troca de experiência e não só de viabilizar o contato com o material produzido pela SEED.

A FUNDEPAR havia construído essas escolas – ou financiado a construção delas – especialmente para esse projeto e eram escolas com uma estrutura bem funcional, com várias salas de aula, o que destoava um pouquinho do padrão que vigorava no meio rural – se não em todos os lugares, pelo menos nos lugares mais pobres, é preciso lembrar que o Paraná tem uma situação regional bem diversificada, bem desigual. Então cria-se outro tipo de escola para o meio rural e esse novo formato chamava atenção, embora fosse uma escola bastante modesta. Como era a estrutura dessa escola? Ela tinha uma cozinha, um pequeno refeitório, banheiro, biblioteca, almoxarifado, e, pelos menos, quatro ou cinco salas de aula. Era um prédio recém-construído, bem cuidado, que provocava uma relação de troca, no sentido do zelo. A escola era bem cuidada pelos seus professores e era olhada com bons olhos por parte da comunidade, que a tratava com muito respeito. Na época, houve o reconhecimento de que a comunidade, de alguma maneira, se sentiu valorizada por receber uma escola de melhor padrão, tanto físico e material, quanto pedagógico. Havia material próprio para as escolas, qualificação para os docentes que ali atuavam e assim por diante. E é preciso registrar que havia um engajamento muito grande das equipes municipais, que foram decisivas nos resultados alcançados. É lógico que tivemos altos e baixos... Havia dificuldade de acesso... Mas, as avaliações, em geral, eram positivas. (Entrevista – Odilon Carlos Nunes)