UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Educação matemática na CENP : um estudo histórico sobre condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de prática

GILDA LÚCIA DELGADO DE SOUZA

Faculdade de Educação
CAMPINAS
2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Educação matemática na CENP : um estudo histórico sobre condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de prática

Autor: GILDA LÚCIA DELGADO DE SOUZA
Orientador: Prof. Dr. ANTONIO MIGUEL

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Gilda Lúcia Delgado de Souza e aprovada pela Comissão Julgadora.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPINAS
2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Educação matemática na CENP : um estudo histórico sobre condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de prática

Autor: GILDA LÚCIA DELGADO DE SOUZA
Orientador: Prof. Dr. ANTONIO MIGUEL

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Gilda Lúcia Delgado de Souza e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: .....

Assinatura:.....

Orientador Prof. Dr. ANTONIO MIGUEL

COMISSÃO JULGADORA:

_____

Prof. Dr. Antonio Miguel

_____

Prof. Dr. Lafayette de Moraes

_____

Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna

_____

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica

_____

Profa. Dra. Maria Ângela Miorim

2005

© by Gilda Lúcia Delgado de Souza, 2005.

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

So89e

Souza, Gilda Lúcia Delgado
Educação matemática na CENP : um estudo histórico sobre condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de prática / Gilda Lúcia Delgado de Souza. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Antônio Miguel.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação matemática. 2. Produção cultural. 3. Educação matemática – Historia – São Paulo (Estado). 4. História oral. 5. Historia institucional. I. Miguel, Antônio. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-115-BFE

Keywords: Mathematics education; Cultural prodution; Mathematics education – History – São Paulo (State); Oral history; Institutional history
Área de concentração: Educação matemática
Titulação: Doutor em Educação
Banca examinadora : Prof. Dr. Lafayette de Moraes
Prof. Dr. Carloso Roberto Vianna
Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Profa. Dra. Maria Angela Miorim

Data da defesa: 22/08/2005

Dedico esta tese aos professores: Maria de Lourdes Mariotto Haidar, Clarilza Prado, João Cardoso Palma Filho, Almerindo Marques Bastos, Lydia Condé Lamparelli, Célia Maria Carolino Pires, Marília Barros Toledo e Suzana Laino Cândido, pois sem a participação ativa destes em minha pesquisa ela não seria possível.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Miguel, pela amizade e por acreditar que um dia este trabalho seria concretizado. Minha gratidão.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa História, Filosofia e Educação Matemática, pelo apoio e contribuições no decorrer de nossas conversas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, pelo carinho e presença no decorrer desta jornada.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, pela sinceridade na análise efetuada.

À Sueli Zutim, nossa querida técnica de imagens, que na realidade atuava como um verdadeiro caderno de campo ao voltarmos para Rio Claro, após a realização das entrevistas.

À amiga Raquel, que apoiou e revisou este trabalho com muito carinho e dedicação.

Ao Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro, pela ajuda material e espiritual.

À minha filha Tatiana, pela compreensão, carinho e força nos momentos conturbados desta jornada, agindo como verdadeiro porto de informática.

À minha filha Carla, que trouxe lições de vida e Antropologia, como um perfume de primavera, a este trabalho e a mim.

Ao Antonio Carlos, presença insubstituível em minha vida, que participou desta e de outras histórias.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo dar continuidade à nossa dissertação de mestrado que culminou por influenciar diretamente nossos anseios em relação a algumas questões, já presentes naquele contexto trabalhado. Entre essas, as mais evidentes foram não só a constituição de um órgão estatal denominado Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), órgão pertencente à Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, como também a formação e atuação da equipe de Matemática dentro da CENP, de forma a iluminar determinados aspectos que transformaram significativamente conteúdos disciplinares e condutas profissionais na prática social do ensino de Matemática escolar. Para realizar nossa investigação, constituímos e analisamos registros textuais de fontes orais na forma de depoimentos de professores que formaram a equipe de Matemática, como também dos coordenadores da instituição além de outros tipos de fontes orais ou escritas.

Palavras-chave: Educação Matemática, História Oral, História Institucional, Produção cultural da CENP.

Abstract

The objective of this study was to continue the research begun in our masters thesis, which culminated in having a direct influence on our disquietude regarding some questions already present in that context. Among them, the most evident were not only the constitution of an entity called the Coordination of Teaching and Pedagogical Norms (*Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – CENP)*, pertaining to the Secretary of Education of the State of São Paulo, but also the formation and actions of the mathematics team with the CENP in such a way as to shed light on certain aspects that significantly transformed the course contents and professional conduct in the social practice of mathematics teaching in the schools. To carry out our research, we constituted and analyzed textual records of oral sources in the form of depositions of teachers who composed the mathematics team, as well as coordinators of the institution, in addition to other types of oral and written sources.

Key words: mathematics education, oral history, institutional history, cultural production of CENP.

Índice

INTRODUÇÃO 1

Capítulo 1 –Margens, Fronteiras e Passagens 11

Capítulo 2 – Vozes Documentadas: a polifonia dos discursos históricos 53

1.1. Maria de Lourdes Mariotto Haidar 63

1.2. Clarilza Prado 79

1.3. João Cardoso Palma Filho 101

1.4. Lydia Condé Lamparelli 139

1.5. Almerindo Marques Bastos 185

1.6. Célia Maria Carolino Pires 197

1.7. Marília Barros de Almeida Toledo 225

1.8. Suzana Laino Cândido 263

Capítulo 3 – Ditos, Não-Ditos: o surgimento da CENP 297

Capítulo 4 –Vozes e Textos: (Entre)Textos, (Entre)Lugares 333

- 4.1. Guias Curriculares e Subsídios para o 1° Grau 334
- 4.2. Guias Curriculares e Subsídios para o 2° Grau 392
- 4.3. Geometria Experimental, Pesquisa-Avaliação e Atividades Matemáticas 400

BIBLIOGRAFIA 411

ANEXOS

- ANEXOS 1 – Organograma da Secretaria da Educação, pelo Decreto 7 510.
- ANEXOS 2 – Entrevista ao CEDEM do Secretário de Educação, no Governo Paulo Egídio Martins, Sr. José Bonifácio Coutinho Nogueira.
- ANEXOS 3 - Orientação para os professores monitores.
- ANEXOS 4 - Jornal Folha de São Paulo.
- ANEXOS 5 - Jornal O Estado de São Paulo.
- ANEXOS 6 - Relatório da Coordenadora da CENP, em 26/10/1979
- ANEXOS 7 - Seminário Pedagogia da Matemática.

INTRODUÇÃO

> No sonho em que cada época vê a seguinte sob a forma de imagens, essa última aparece associada a elementos da pré-história, isto é, de uma sociedade sem classes. Essas experiências, que se depositam no inconsciente do coletivo, geram, em interpenetração com o novo, a utopia, que deixa seus traços em mil configurações da vida, dos edifícios duráveis às modas efêmeras. Walter Benjamin.

Esta pesquisa visa dar continuidade à nossa dissertação de mestrado. Por ocasião daquele trabalho, algumas questões nos pareceram relevantes para serem investigadas. Entre essas, a que entendemos merecer passar por um processo de investigação e esclarecimento históricos, dizia respeito às circunstâncias que teriam levado à constituição da instituição estatal paulista denominada Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). Outra questão decorrente da nossa pesquisa anterior foi a de constatar que, por intermédio dessa instituição, um grupo de professores alterou de forma expressiva conteúdos disciplinares, procedimentos e práticas sociais relativas à Educação Matemática Escolar no Estado de São Paulo e no Brasil.

Seguindo essa lógica, o limite inferior do recorte temporal de nossa investigação histórica se justifica com base no fato de que foi a partir de 1976 que a Secretaria Estadual de Educação foi reorganizada por força do Decreto n° 7510,

publicado em 30 de janeiro de 1976, instituindo a CENP. Entretanto, embora 1976 constitua, a rigor, o marco temporal em que se visualiza, se explicita e se legitima legalmente a criação de uma instituição, isso não significa que os atores sociais que deveriam cotidianamente realizar ações no sentido de se viabilizarem as práticas sociais que constituiriam os propósitos sociais dessa nova instituição já não estivessem realizando de algum modo constituída, isto é, realizando propósitos e ações semelhantes em instituições estatais semelhantes. Os chamados *Guias Curriculares do Estado de São Paulo* são um exemplo nesse sentido, uma vez que constituem uma produção cultural de determinado grupo social, que já estava pronta desde 1973, só vindo a ser, porém, efetivamente difundida e implantada, por esse mesmo grupo, após a criação da CENP.

O Percurso

Sem dúvida, o mapeamento dos esgotos de Paris feito por Benjamin, dos vastos porões sob a metrópole burguesa, das moradias e sótãos cheios de memórias e brinquedos, tem sua contrapartida na anatomia tríplice da psique definida por Freud. Os percursos orientadores de nossa pesquisa envolveram, certamente, essa anatomia da psique na visão benjaminiana, pois o nosso mapeamento da instituição CENP foi vivamente influenciado pelos *flashbacks* provocados pelas recordações das pessoas que entrevistamos e com os quais procuramos constituir, no presente, documentos históricos fundados em um passado de práticas institucionalmente condicionadas pela CENP. E, ainda, pelas técnicas cinematográficas do *close-up*, procuramos captar em cada indivíduo em particular, institucionalmente situado, seus pontos de vista e participações na produção de práticas educativas relativas à Educação Matemática paulista.

De forma mais delimitada, propusemo-nos como objetivo a ser atingido neste trabalho de doutorado a investigação das circunstâncias histórico-

institucionais que teriam levado à constituição da *equipe técnica de Matemática da CENP*, bem como possibilitado que essa equipe tivesse se tornado, no período de 1976-1983, agente de uma expressiva produção cultural relativa à Educação Matemática, parte da qual constituiu também objeto de consideração em nossa pesquisa.

As técnicas de trabalho de campo a que nos referimos podem ser metaforizadas nos procedimentos cinematográficos acima descritos de constituição de cenários para a Educação Matemática paulista e de edição do roteiro da obra cinematográfica, pelo pesquisador, como se ele fosse o diretor do filme. Pretendemos expor pontos de vista de Secretário da Educação, coordenadores da CENP e integrantes da equipe técnica de Matemática que atuaram institucionalmente no período que estamos aqui considerando. Podemos também metaforizar a produção do texto de nossa pesquisa, comparando-a com aquela usualmente subjacente à produção de um documentário cinematográfico, no qual se busca - com base na edição de *close-ups* amarelecidos pelo tempo - comparar, complementar, sugerir, insinuar, sobrepor, opor, compor, comentar, esmiuçar, analisar, ou, em uma palavra, interpretar.

Assim, ao considerarmos que o trabalho de campo é premissa para todas as ciências sociais, partimos da relevância que ele tem para a História Oral. Em nosso caso, consideramos esse trabalho muito próximo àquele que se costuma realizar em pesquisas etnográficas. Nesse sentido, o nosso trabalho de campo teve início com a realização de entrevistas com os coordenadores da CENP e com alguns professores que fizeram parte da equipe técnica de Matemática dessa instituição. Utilizamos, dessa forma, nossa valiosa caixa de ferramentas proporcionada pela História, Antropologia e Educação Matemática, procurando constituir documentos a partir de depoimentos fornecidos exclusivamente para a realização de nossa pesquisa. Assim, dialogando, encontramos formas de expressar *experiências* e *memórias individuais* que auxiliaram a compor os documentos de referência — constituídos e lidos, sobretudo como base em nossa leitura de estudos realizados

por autores, tais como Michel Foucault, Michel de Certeau, Clifford Geertz, Michael W. Apple, John B. Thompson — fundamentais para esta pesquisa.

Além desses documentos constituídos pela pesquisadora e seus entrevistados, utilizamos outros tipos de fontes orais ou escritas para a realização de nossa pesquisa. Assim, esta pesquisa de doutorado, constituída no trânsito da *memória* e *experiência,* foi conduzida por intermédio da narratividade dos participantes desses diálogos. Essa *experiência* em dialogar com a *memória* dos coordenadores e professores que compuseram a equipe de Matemática mostra o percurso de uma viagem ou um sonho, como em Benjamin. Esperamos que a leitura desta constitua-se numa viagem tão interessante quanto o foi para nós.

O roteiro dessa viagem é complexo e é tramado por certos autores, como Geertz, Foucault e Apple. A recuperação dos detritos da história, como sabemos, é o cerne do programa de história de Walter Benjamin. Pois, é feito de fragmentos de objetos: descartados, perdidos ou desprezados das esperanças e decepções humanas. Nesse sentido, nesta pesquisa, retomamos o programa benjaminiano de memórias.

O momento da superação histórica da sociedade liberal ou capitalista, o da *Aufhebung*[1], está para Benjamin a cargo da utopia. Ele se forma em contato com o novo, que faz as imagens regredirem ao passado. Mas esta capacidade de

---

[1] Aufhebung: uma possível tradução é *suspensão,* como o utilizado por Heidegger, significando o movimento tanto de elevar algo quanto de eliminar e conservar inerente a esta *elevação* mesma. Esses três sentidos estão, porém, presentes na noção de suspensão. Para Hegel, no entanto, *a palavra significa o momento da superação, ou seja, a lei do movimento da história.* (Heidegger, 2000, p. 24 e p. 187). Para Gramsci, o termo Aufhebung *significa o movimento de (re)elaboração das formas culturais do passado que pode ser compreendido como Aufhebung, expressão hegeliano-marxista que significa, a um só tempo, conservação, eliminação e renovação. Nesta perspectiva, a categoria de tradição não significa apenas conservação, como quer o senso comum: ela carrega consigo a idéia de ruptura e, portanto, de negação do patrimônio histórico-cultural. Conservação e ruptura juntas determinam uma seleção e, necessariamente, uma reinterpretação dos signos do passado. A luta por uma nova cultura significa a superação do folclore como vida cultural inorgânica e servil das massas populares, mas pressupõe também, no nosso entender, a conservação de uma dimensão ineliminável desta "concepção do mundo": a sua perspectiva implícita e potencialmente contra-hegemônica.* Pensamos que Gramsci propõe não uma simples negação ou substituição da cultura popular, mas uma superação dialética do folclore enquanto forma de conhecimento. *Uma superação (aufhebung) que elimina, mas também conserva e eleva a nível superior a cultura popular* (Gramsci, 2004, Carderno 11, nota IV, pp. 95-97).

apreender aquilo que desponta no horizonte, esta exigência de distância que é própria do paisagista, é um olhar hoje em extinção. A tendência no mundo contemporâneo, da reprodução técnica, da cópia, é se apropriar das coisas. Aproximar-se de tudo. Não há mais a tensão entre perto e longe que compunha a paisagem. Tudo é uma só superfície (Benjamin, 1994, pp. 165-170. Vol. II).

O Ato de Narrar Histórias

Para Benjamin, a prática de narrar histórias está vinculada à de comunidades de *experiência* coletiva em que os indivíduos, essas sociedades, fundam a dimensão prática da narrativa tradicional, pois a *experiência* coletiva predomina sobre a experiência individual dos sujeitos. O contador de histórias transmite um saber que seus interlocutores podem receber com proveito. Esse saber prático toma, muitas vezes, a forma de uma lição, de um conselho ou de uma advertência. Na nossa pesquisa, buscamos compor neste quadro uma *experiência* coletiva e a perspectiva individual sobre ela (Benjamin,1994, pp. 197-221).

Hoje, a distância temporal entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformou-se em abismo porque as condições de vida mudam em um ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação. Enquanto, no passado, o ancião que se aproximava da morte era o depositário privilegiado de uma experiência que transmitia aos mais jovens, hoje ele não passa de um velho cujo discurso é inútil[2]. Retomando a metáfora cinematográfica, tão cara a Benjamin, os percursos da pesquisa em História Oral e Memória são sempre editados em branco e preto, repletos de uma certa saudade do que poderia ter sido. Nessa lógica, esses saberes, lições, diálogos, advertências do passado ao futuro (re)surgem, no presente, esmaecidos em tons de amarelo e ouro velho, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado.

[2] Gagnebin, 1994. In: Benjamin, 1994, Prefácio, Vol. I.

Histórias de Educação Matemática

Rememorando e contando histórias sobre os processos educativos de ontem e de hoje, as pesquisas em História Oral e Educação Matemática deveriam trazer à superfície o ruído de vozes que, por diversas razões, deixaram de ser consideradas pela historiografia representativa de interesses e perspectivas de determinadas comunidades de memória. Assim procedendo, tais pesquisas poderiam provocar o encontro de experiências tecidas a partir de fios históricos que evocam lembranças e trazem o potencial da mudança nos pequenos detalhes de uma história que se constrói cotidianamente. Em meio ao cotidiano da escola e da Secretaria de Educação, onde se processam rotinas e práticas, ocasionalmente irrompem movimentos clandestinos - isto é, não autorizados, ou mesmo desautorizados - com suas características simultâneas de ruptura e mudança. Este acontecimento (no sentido foucaultiano) estimula o trânsito de tradições e inovações institucionais que precisam ser problematizadas, observadas e esclarecidas por aqueles que realizam pesquisas no terreno da história institucional da Educação Matemática. Isso porque, nesse trânsito, se produzem práticas e formas simbólicas institucionais intencionalmente endereçadas a modificar práticas e formas de organização de outras instituições que integram, em determinado momento, um campo assimétrico de relações de poder. E, por essa e outras razões, é também nesse trânsito que interagem, renascem, destroem-se e se produzem sonhos, utopias, alternativas, crenças, projetos, etc. que, na maioria das vezes, não são levados em consideração pela historiografia representativa de interesses e perspectivas de determinados grupos culturais hegemônicos.

Pensamos ainda que a tarefa da pesquisa, em História Oral e Educação Matemática, seria também dar visibilidade a essas *possibilidades esquecidas*, mostrando que o passado comportava outros futuros além daquele que se processa no presente. Esta empresa crítica converge, assim, para a questão da memória e do

esquecimento, na luta para tirar do silêncio — por meio da narrativa — um passado que a historiografia ainda não conta.

O reconhecimento da complexidade da vida e, em particular, da vida social, representou um espaço de confluência entre vários campos do saber. As *experiências instituintes* em Educação Pública procuram responder às mudanças e perplexidades de nosso tempo. Um tempo em que as práticas instituídas de cima para baixo já não dão mais conta de enfrentar satisfatoriamente —pois se tornaram, elas mesmas, problemáticas e obsoletas— os desafios postos pelo mundo atual da tecnologia do espetáculo, da informação e da semiótica, diante do qual, lembrando Benjamin (1994), *é preciso estar alerta* para não submergir a parâmetros informacionais.

Com toda essa complexa rede cultural de falas e discursos contraditórios e desconectados, o que parece ser comum, para a maior parte das pessoas, é que eles são marcados por apresentarem o ciclo do tempo e pela ausência de quem, permitindo que eles falem, escute suas vozes. Escutar a narrativa desses mundos e dessas redes tem implicações na ampliação de *experiências* que podem contar uma outra história, esquecida pela historiografia hegemônica.

História Oral e Antropologia

Para a pesquisa em História Oral e Educação Matemática, ora produzida, destacamos a importância da história cultural contemporânea dos séculos XX e XXI. Essa perspectiva histórica, que insere os chamados pequenos grupos sociais de *experiência* na história, e que também percebe, na cultura, uma sociedade e, no cotidiano, um objeto histórico, faz emergir, com suas práticas, algo muito pertinente e até certo ponto natural. Como disse André Burguière, poderíamos pensar que essa é a forma de conceber a História que expressa as insuficiências do historiador clássico, fosse de um Lucien Febvre ou Marc Bloch. No entanto, trata-se de um olhar etnográfico no século XVIII, o que torna Legrand D´Aussi um historiador além do seu tempo, uma vez que, para ele, a história é *uma mistura*

constante de comportamentos herdados (portanto de permanências) e de fenômenos de adaptação ou de invenção (LE GOFF, 1995, pp.125-126).

Um outro precursor do que hoje conhecemos como história é Michelet. No século XIX, em meio a uma história positivista norteada por uma metodologia inspirada nos moldes das ciências experimentais, o elemento básico era o fato histórico. Michelet surge como um historiador que busca outros modelos de explicação da sociedade, uma história da moda alimentar, da sensibilidade, do comportamento das elites francesas no século XVIII, das mentalidades, enfim, uma história etnográfica.

Como vimos, a invenção da História como a concebemos hoje, particularmente a História Oral, teve precursores anteriores a Marc Bloch e Lucien Febvre, e estes tiveram em quem se inspirar para fundar a revista dos *Annales.* É a partir daí que esses historiadores vão reinventar, ou seja, reaproximar a Antropologia da História, contribuindo sobejamente para evolução do conhecimento histórico contemporâneo.

Como sabemos, a chamada escola dos *Annales* é dividida em três gerações, a primeira, representada por Lucien Febvre e Marc Bloch, seus fundadores; a segunda, notadamente representada pela liderança de Fernand Braudel; e, por fim, a terceira, integrada, entre outros, por Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie. É a partir dessa terceira geração que a dimensão antropológica vai se fazer mais presente na historiografia contemporânea. Surgida em fins da década de 1970, como uma reação à história quantitativa proposta por Braudel, e predominante na geração anterior, esse movimento em direção à antropologia *pode ser descrito, com mais exatidão, como uma mudança em direção à Antropologia cultural ou '*simbólica*'* (BURKE, 1997, p.94).

Os historiadores dos anos 70 e 80 vão estabelecer um diálogo mais intenso e profícuo com a Antropologia, quando vários intelectuais da área, como Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Michel de Certeau, Erving Goffman, Pierre Clastres, Clifford Geertz e Marc Auge, vão influenciar os trabalhos desses historiadores. As

idéias que migraram da chamada "nova antropologia simbólica" para a história, foram adotadas, adaptadas e utilizadas para construir uma história mais antropológica.

A inserção de novas temáticas, assim como uma apreensão do simbólico por parte do historiador, têm sido pontos fundamentais nesse novo saber e fazer históricos. Temas, como o medo, o corpo, a morte, a loucura, o clima, a feminilidade etc., têm sido objetos de estudo desse novo historiador, o que, na perspectiva da história tradicional, era algo praticamente impensável. Todos esses aspectos da vida humana passam a ter uma nova dimensão, ou seja, a perspectiva cultural. Nesse sentido, assinala Burke:

> O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma 'construção cultural', sujeita a variações, tanto no tempo como no espaço [...]. A base filosófica da nova história é a idéia de que a realidade é social ou culturalmente constituída. O compartilhar dessa idéia, ou sua suposição, por muitos historiadores sociais e antropólogos sociais ajuda a explicar a recente convergência entre essas duas disciplinas (Burke, 1996, p. 11).

Um outro ponto para o qual atualmente os historiadores e antropólogos culturais parecem convergir é com relação ao simbólico. O diálogo da História com a Antropologia se dá muito em torno da apreensão do simbólico, como afirma Geertz:

> Olhar as dimensões simbólicas da ação social —arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum— não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram —apascentando outros carneiros em outros vales— e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou (Geertz, 1989, pp.40,41).

Historiadores, como Carlo Ginzburg e Robert Darnton, buscam, em seus trabalhos, uma aproximação vantajosa com a Antropologia, sobretudo com a "antropologia estrutural simbólica". Só para citar alguns clássicos: *O Queijo e os*

Vermes; Mitos, Emblemas e Sinais; História Noturna: decifrando o sabá, de Ginzburg. *O grande massacre de gatos e Outros Episódios da História Cultural Francesa*, de Darnton.

Esse diálogo com a Antropologia não implica perda de identidade ou domínio científico, mas tão somente utiliza a disciplina vizinha para resolver questões de percurso de pesquisa quando os métodos da História não possuem paradigmas. Um claro exemplo: valorizar o que os antropólogos chamam de "o ponto de vista do nativo", para daí entender os significados implícitos, assim como, a busca por formas simbólicas análogas em sociedades diferentes no tempo e no espaço etc. Portanto, ao historiador, em particular ao historiador oral, cabe agir de forma interdisciplinar, sem, contudo, perder de vista sua perspectiva histórica em relação à Educação Matemática.

Capítulo 1

Margens, Fronteiras e Passagens

O que escapa à história é o instante, a fratura, o
dilaceramento, a interrupção.
Michel Foucault.

Iniciamos reportando-nos à nossa dissertação de mestrado[1] que culminou por influenciar diretamente nossos anseios em relação ao esclarecimento de algumas questões que foram se manifestando no transcorrer da investigação naquela ocasião. Entre essas questões, aquela que a nós se mostrou altamente relevante para a História da Educação Matemática brasileira, e particularmente para a história da Educação Matemática no Estado de São Paulo, e que, por essa razão, nos pareceu merecer passar por um processo de investigação e esclarecimento históricos, dizia respeito às circunstâncias que teriam levado à constituição da instituição estatal paulista denominada Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). Conforme foi constatado em nossa pesquisa de mestrado, por intermédio dessa instituição, alguns professores —agentes de um seleto grupo— alteraram significativamente conteúdos disciplinares, condutas profissionais e práticas sociais relativas à Educação Matemática Escolar no Estado de São Paulo e no Brasil. A constatação desse fato nos levou a colocar como

[1] "Três Décadas de Educação Matemática: Um Estudo de Caso da Baixada Santista no Período de 1953—1980". É oportuno justificar essa opção introdutória, uma vez que essa pesquisa constituiu a memória da Educação Matemática no Estado de São Paulo, notadamente, na cidade de Santos, nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Registramos, por meio de entrevistas, que foram gravadas, filmadas e textualizadas — conforme indicam os parâmetros metodológicos nos trabalhos que optam por História Oral — e outros documentos, a atuação de um grupo de professores de Matemática vinculados à rede oficial de ensino, do Estado de São Paulo, nas referidas décadas.

propósito para este trabalho de doutorado investigar as circunstâncias que teriam levado à constituição dessa equipe técnica de Matemática dentro da CENP, bem como as circunstâncias institucionais que teriam possibilitado que essa equipe tivesse se tornado, no período de 1976-1983, agente de uma expressiva e influente produção cultural relativa à Educação Matemática, parte da qual deverá também ser objeto de consideração neste trabalho.

O limite inferior desse recorte temporal se justifica com base no fato de que foi em 1976 —devido à reorganização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por força do Decreto n° 7510, publicado em 30 de janeiro de 1976— que se instituiu a CENP. Já o seu limite superior assenta-se em nosso ponto de vista de que ele representa simbolicamente uma interrupção no processo de produção de materiais para a rede. Desta forma, essa produção cultural, que teria intensamente ocorrido ao longo dos primeiros anos após o surgimento da CENP, só seria retomada anos depois.

Ao considerarmos com Foucault (2000, p. 264) que *a história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris assim como suas sincopes, é o próprio corpo do devir,* direcionamos a nossa atenção ao momento em que esse órgão estatal, denominado CENP, passou a intervir no cenário pedagógico paulista alterando as *práticas sociais,* relativas à Educação Matemática na rede oficial de ensino. Analisar essas emergências históricas é considerar que não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro social, como afirma Halbwachs (1990, p. 143).

Num primeiro momento, caracterizaremos algumas formas elementares de *práticas sociais*. Entre elas, aquelas que organizam lugares e espaços, a partir dos princípios gregários dos homens que as realizam. Nessa lógica, as *práticas sociais* estão presentes em todas as sociedades, a partir das significações que os sujeitos que as realizam ou promovem a elas atribuem. Portanto, consideramos que a *prática social* equivale àquelas práticas fundadas em não somente *"... receber, mas exercer a ação pela qual cada um 'marca' aquilo que outros lhe dão para viver e pensar"*

(Certeau, 1993, p. 143). O que nos rodeia, o que nos é concretamente percebível, leva simultaneamente nossa marca e a dos outros. Dessa forma, *prática social é toda ação ou conjunto intencional e organizado de ações físico-afetivo-intelectuais realizadas em um tempo e espaço determinados, por um conjunto de indivíduos* que marcam *o mundo material e/ou humano e/ou institucional e/ou cultural, ações essas que* em dados períodos de tempo, espaço e lugar são *valorizadas por determinados segmentos sociais, adquirem uma certa estabilidade e realizam-se com certa regularidade* (Miguel, 2003, p. 27).

Quaisquer que sejam os utensílios, móveis, objetos decorativos que se encontrem à nossa volta, independentemente do lugar que eles venham a ocupar, sugerem-nos, por associação de idéias, comparações, direcionamentos de moda e de gosto, costumes de uma época ou de uma classe social, lembram-nos uma forma de sermos comuns a outras pessoas, a um determinado grupo. Estão ao nosso lado como uma sociedade silenciosa, secreta, aparentemente imutável, entretanto nós a compreendemos porque possui um sentido que nos é decifrado de forma consuetudinária, ocupa uma posição no interior de um quadro cultural porque tem significado para aquele que a pratica ou praticou.

> Em uma loja de antigüidades, todas as épocas e todas as classes se defrontam (...) nas peças espalhadas e fora de uso das mobílias dispersas; e certamente, perguntamo-nos: a quem pode ter pertencido essa poltrona, essas tapeçarias, este conjunto, aquela taça? Mas ao mesmo tempo sonhamos (e é no fundo a mesma coisa) com um mundo em que se reconheceria tudo aquilo, como se o estilo do mobiliário, o gosto pela disposição fossem para ele o equivalente a uma linguagem que ele compreenderia (Halbwachs, 1990, p. 132).

O lugar ocupado por um grupo recebe a marca deste, e vice-versa, ou seja, o grupo, ao inserir-se num lugar, transforma-o em espaço porque lhe atribui características próprias e, concomitantemente, ajusta-se às resistências materiais do meio. *"Então, todas as ações do grupo podem se traduzir em termos espaciais, e o lugar ocupado por ele é somente a reunião de todos os termos"* (Halbwachs, 1990, p. 133).

No nosso dia-a-dia, torna-se nítido o papel fundador do oral — ou seja, o conceito de oral pertencente à linguagem — na relação com o outro. Num pequeno

grupo social, pode-se, ainda hoje, encontrar casos em que a comunicação é primordialmente oral *"mesmo quando esta sociedade dá grande espaço à escrita para a memorização da tradição ou para a circulação do saber"* (Certeau, 1994, p. 336). A voz se impõe por toda parte responsabilizando-se pela organização familiar, pela realização do trabalho, como formas organizadoras de espaços. Dessa forma, verificamos que o relato desempenha a grande função de fundador de espaços.

> As histórias sem palavras do andar, do vestir-se, de morar ou do cozinhar trabalham os bairros com ausências; traçam aí memórias que não têm mais lugar — infâncias, tradições genealógicas, eventos sem data. Este é também o 'trabalho' dos relatos urbanos. Nos cafés, nos escritórios, nos imóveis eles insinuam espaços diferentes. Acrescentam à cidade visível as 'cidades invisíveis' de que fala Calvino. Com o vocabulário dos objetos e das palavras bem conhecidas, elas criam uma outra dimensão, sempre mais fantástica e delinqüente, terrível ou legitimante. Por isso, tornam a cidade 'confiável', atribuindo-lhe uma profundidade ignorada a inventariar e abrindo-a a viagens. São as chaves da cidade: elas dão acesso ao que ela é, mítica (Certeau, 1994, p. 200).

Assim, devemos levar em conta, em uma dada organização social, que a mutação de lugares em espaços, e vice-versa, inclui a lógica das práticas sociais — em particular, os *jogos de poder*[2]. Desse modo, consideraremos que o lugar se configura instantaneamente em posições, estabelece uma ordem em que os elementos que se relacionam possam coexistir. O espaço, condicionado por operações, é um lugar praticado socialmente, onde temos que levar em consideração os vetores com módulo de tempo, direção e sentido histórico (Certeau, 1994, pp. 201-202).

Ao detalharmos operações possíveis e necessárias, percebemos que há um oscilar entre um ver (reconhecer a ordem dos lugares) e um ir (realizar ações espaciais). Porém, esse ver e ir, como artes de fazer, na vida cotidiana, dependem da paisagem que o narrador (ao utilizar-se de signos que se constituem nas práticas sociais) descreve e da compreensão dos valores e significados

---

[2] *Jogos de poder:* termo derivado, na teoria foucaultiana de poder, de jogos de guerra. Ou seja, são os jogos existentes, por exemplo, na política, pois esta só difere daquela por ser característica de tempos de paz. Em Defesa da Sociedade (2003), Foucault afirma que *a política é a continuação da guerra em tempos de paz.*

transmitidos, por intermédio dessa narrativa. Sabendo-se que nem sempre narrador e ouvinte compartilham dos mesmos códigos culturais, torna-se necessário o estabelecimento de significados comuns aos signos retratados, ou como diria Blikstein, dos mesmos óculos sociais (narrador e ouvinte). Abre-se então a questão da semiótica[3].

Essa unidade imediata de pensamento e ação aponta para as relações que se estabelecem entre indicadores de percursos e indicadores de mapas, ou seja, para a relação entre itinerário (sucessão *discursiva* de operações) e o mapa (*representação descritiva, estática* resultante das observações), os quais constituem linguagens simbólicas do espaço que coexistem numa mesma descrição

> O tecido narrativo onde predominam os descritores de itinerários é portanto pontuado de descritores do tipo mapa, que têm como função indicar um 'efeito' obtido pelo percurso ('você vê'), ou um 'dado' que postula como seu limite ('há uma parede'), sua possibilidade ('há uma porta') ou uma obrigação ('há um sentido único') etc. A cadeia das operações espacializantes parece toda pontilhada de referências ao que produz (uma representação de lugares) ou ao que implica (uma ordem local). Tem-se assim a estrutura do relato de viagem: histórias de caminhadas e gestas são marcadas pela 'citação' dos lugares que daí resultam ou que as autorizam (Certeau, 1994, p. 205).

Assim, antes de apresentarmos o organograma[4] da Secretaria Estadual de Educação (Anexo 1), estabeleceremos uma comparação entre mapas geográficos e mapas institucionais. Tanto uns como outros são utilizados como instrumentos de comunicação que se propõem prestar não só serviços de saber como de ação, ou seja, concorrem para o exercício de um mesmo fim na realização de uma atividade ou no desempenho de uma autoridade; estabelecem uma relação com o espaço; constituem-se em instrumentos de análise científica ou técnica do espaço físico ou

---

[3] Remetemos o leitor à obra *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade* (Blikstein, 1990), na qual o autor discute, com propriedade e detalhes, a relação entre signo, significação e realidade, questão esta que, neste trabalho, não é nosso objetivo aprofundar.

[4]Segundo o dicionário Houaiss (2001), a palavra "organograma" significa: 1 gráfico da estrutura hierárquica de uma organização social complexa, que representa simultaneamente os diferentes elementos do grupo e as suas ligações; 2 Inf. gráfico que representa as operações de um programa e sua ordem interna no computador; qualquer gráfico representativo de operações interdependentes.

social; ilustram temas apresentando mensagens interpretativas por intermédio de grafismos ou símbolos

> Transformado pela geometria euclidiana e mais tarde [pela geometria] descritiva, constituído em conjunto formal de lugares abstratos, é um "teatro" (este era antigamente o nome dos Atlas) onde o mesmo sistema de projeção justapõe no entanto dois elementos bem diversos: os dados fornecidos por uma tradição (a *Geografia* de Ptolomeu, por exemplo) e aqueles que provinham de navegadores (os portulanos, por exemplo). No mesmo plano o mapa junta lugares heterogêneos, alguns *recebidos* de uma tradição e outros *produzidos* por uma observação. (Certeau, 1994, pp. 206-207).

Dessa forma, o mapa institucional da Secretaria Estadual da Educação (SEE) sugere uma ordem para dispor espacialmente seus órgãos; situados em lugares bem definidos, distribuídos verticalmente em fileiras, uns ao lado dos outros, esses órgãos são determinados por lugares configurando posições. A partir do momento em que há um conjunto de movimentos que os orienta, que os leva a funcionar, que produz operações interativas, esses órgãos se transformam em espaços.

No mapa institucional da SEE, a (CENP) configura uma posição; então, ela é um lugar. A partir do momento em que as pessoas que trabalham na CENP produzem um conjunto de movimentos que se desdobram nesse lugar, a CENP passa a ser um lugar praticado, ou seja, ela se transforma em espaço.

Portanto, o mapa institucional da SEE, delimitado pelo recorte temporal 1976-1983, apresentava a seguinte disposição hierárquica[5]. A partir desse ponto, ao utilizarmos o termo "hierárquico", assumimos a posição de narrador de determinados lugares institucionais e, é claro, inferimos que este observador singular se utiliza óculos sociais. Esta tarefa, de "identificação física do mapa

[5] O Decreto 7510, de 29 de janeiro de 1976, reorganizou a Secretaria de Estado da Educação e estabelecia em seu artigo 3° a seguinte estrutura básica: I -Administração Centralizada: Gabinete do Secretário; Conselho de Planejamento Educacional; Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional; Grupo de Controle das Atividades Administrativas e Pedagógicas; Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo; Coordenadoria de Ensino do Interior; Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas; Departamento de Recursos Humanos; Departamento de Assistência ao Escolar; Comissão Estadual de Moral e Civismo; II- Administração Descentralizada:Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP); Fundação para o Livro Escolar; III- Entidade Vinculada: Conselho Estadual da Educação.

institucional", por intermédio da narração descritiva, é uma etapa obrigatória (com suas Leis e Decretos) para que possamos posteriormente analisar as relações de poder.

Em primeiro plano, deparamo-nos com o Gabinete do Secretário da Educação e, logo abaixo, visualizamos em igual patamar hierárquico a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGESP), a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)[6] e o Departamento de Recursos Humanos (DRHU). A função que exercia cada um desses órgãos é, à primeira vista, determinada por lugares, por uma configuração instantânea de posições. Os Coordenadores, ocupando visibilidade máxima, eram os responsáveis diretos pela distribuição de ações aos membros das equipes e órgãos a eles subordinados. Embora ocupassem semelhantes postos hierárquicos, primeiramente, descreveremos a composição desses órgãos para que possamos, em seguida, destacar as diferentes funções e articulações que se estabeleciam entre eles.

Nessa lógica, ao lermos o mapa institucional da SEE, podemos inferir que a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGESP) apresentavam a mesma estrutura organizacional. Ligadas diretamente ao Gabinete dos Coordenadores, encontramos uma equipe de assistência técnica e uma seção de expediente. A seguir, distribuem-se três fileiras hierárquicas na estrutura. Na primeira, encontramos as Divisões de Administração e Finanças com suas respectivas seções e setores. A seguir, aparecem as Divisões Regionais de Ensino (DREs) do litoral e interior

[6] Das competências gerais. O artigo 132 do Decreto 7510 de 1976 estabelecia que, ao Chefe do Gabinete e aos Coordenadores em suas respectivas áreas de atuação, entre outras que lhes fossem conferidas por lei ou decreto, competia: propor, ao Secretário da Educação, o programa de trabalho e as alterações que se fizessem necessárias; zelar pelo cumprimento dos prazos fixados para o desenvolvimento dos trabalhos; responder, conclusivamente, às consultas formuladas pelos órgãos da administração pública sobre assuntos de sua competência; pedir informações a órgãos da administração pública; decidir os pedidos de "vista" de processos. Em seu artigo 133, estabelecia que ao Chefe de Gabinete competia, ainda, responder pelo expediente da Secretaria da Educação nos impedimentos legais e temporários, bem como ocasionais, do Titular da pasta.

submetidas às ações da CEI e das Divisões Regionais de Ensino da Capital (DRE-CAP), estando estas últimas sujeitas à COGESP. Os Diretores Regionais, por sua vez, eram assessorados por equipes técnicas de supervisão pedagógica, assistência técnica, serviço de administração e serviço de finanças, sendo que essas duas últimas assessorias possuíam diretorias específicas responsáveis por setores e seções. Por fim, temos as Delegacias de Ensino, responsáveis pelas escolas que ocupam os últimos lugares na hierarquia institucional da SEE. Observa-se, no organograma, uma via de mão dupla entre as Delegacias de Ensino, as Divisões Regionais e as Coordenadorias: CEI e COGESP. Mais à frente, iremos detalhar as relações que se estabeleciam entre esses diferentes órgãos, com o intuito de mostrar que muitas das práticas sócio-institucionais que se estabeleciam no interior da Secretaria constituíam-se em *jogos de poder* ou relações de força, mascarados para a exterioridade dessa instituição como práticas amistosas.

Ao Diretor do Departamento de Recursos Humanos (DRHU), subordinava-se uma primeira seqüência de órgãos, tais como: I Diretoria; II Comissão de Promoção — Quadro do Magistério; III Comissão de Promoção — Quadro da Secretaria da Educação; IV Comissão de Regimes Especiais de Trabalho do Quadro do Magistério — CRET — QM; V Divisão de Recrutamento, Seleção e Movimentação de Pessoal[7]; VI A Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de

[7] O artigo 29 do Decreto 7510/1976 estabelecia que a Divisão de Recrutamento, Seleção e Movimentação de Pessoal deveria compreender: I Diretoria; II Equipe Técnica de Programação de Concursos de Ingresso; III Equipe Técnica de Programação de Concursos de Remoção; IV Seção de Execução de Concursos de Ingresso; V Seção de Execução de Concursos de Remoção; VI Seção de Expediente.

Pessoal[8]; VII Serviço de Exames Supletivos[9]; VIII Divisão de Cadastro, Estudos e Lavratura de Atos[10]; IX Serviço de Administração[11].

No âmbito da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), subordinava-se, ao Coordenador da instituição, o Chefe de Gabinete que o assessorava, em primeira instância. A seguir, umas ao lado das outras, configurando posições, tínhamos a Divisão de Currículos[12], a Divisão de Supervisão[13], o Serviço de Recursos Didáticos[14], o Serviço de Estudos e Pesquisas[15],

---

[8] O artigo 30 do Decreto 7510 de 1976 estabelecia que a Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal deveria compreender: I Diretoria; II Equipe Técnica de Programação e Controle para Pessoal Docente; III Equipe Técnica de Programação e Controle para Pessoal Técnico-Pedagógico e Administrativo; IV Seção de Execução de Programas; V Seção de Expediente.

[9] O artigo 31 do Decreto 7510 de 1976 estabelecia que o Serviço de Exames Supletivos deveria compreender: I Diretoria; II Equipe Técnica de Programação e Controle; III Seção de Expedição de Certificados; IV Seção de Expediente.

[10] O artigo 32 do Decreto 7510 de 1976 estabelecia que a Divisão de Cadastro, Estudos e Lavratura de Atos deveria compreender: I Diretoria; II Seção de Cadastro — Quadro do Magistério (Q.M.); III Seção de Cadastro — Quadro da Secretaria da Educação (Q.S.E.); IV Seção de Estudos; V Seção de Lavratura de Atos.

[11]O artigo 33 do Decreto 7510 de 1976 estabelecia que o Serviço de Administração deveria compreender: I Diretoria; II Seção de Pessoal; III Seção de Material; IV Seção de Finanças; V Seção de Atividades Complementares, com: a) Setor de Comunicações Administrativas; b) Setor de Transportes.

[12] O artigo 21 do Decreto 7510 de 1976 estabelecia que a Divisão de Currículo deveria compreender: I Diretoria; II e III Serviços de Ensinos de 1° e 2° graus, com: Equipe Técnica de Comunicação e Expressão, Equipe Técnica de Estudos Sociais, Equipe Técnica de Ciências, Equipe Técnica de Formação Especial, Setor de Expediente; IV Serviço de Ensino Supletivo, com: Diretoria, Equipe Técnica de Cursos de Suplência, Equipe Técnica de Cursos de Aprendizagem e Qualificação, Setor de Expediente; V Serviço de Educação Especial, com: Diretoria, Equipe Técnica de Elaboração de Currículos, Equipe Técnica de Provisão de Recursos, Setor de Expediente;Serviço de Educação Pré-Escolar, com: Diretoria, Equipe Técnica de Desenvolvimento de Projetos, Equipe Técnica de Análise e Estudos de Sistemas Específicos, Setor de Expediente

[13] O artigo 22 do Decreto 7510 de 1976 estabelecia que a Divisão de Supervisão deveria compreender: I Diretoria; II e III Serviços de Ensinos de 1° e 2° graus, com: Equipe Técnica de Comunicação e Expressão, Equipe Técnica de Estudos Sociais, Equipe Técnica de Ciências, Equipe Técnica de Formação Especial, Setor de Expediente; IV Serviço de Ensino Supletivo, com: Diretoria, Equipe Técnica de Cursos de Suplência, Aprendizagem e Qualificação, Equipe Técnica de Cursos de Suprimento, Equipe Técnica de Instalação de Cursos Supletivos, Equipe Técnica de Meios Não-Convencionais de Ensino, Setor de Expediente; V Serviço de Educação Especial, com: Diretoria, Equipe Técnica de Orientação, Equipe Técnica de Avaliação, Setor de Expediente; VI Equipe Técnica de Avaliação e Controle da Educação Pré-Escolar.

[14] O artigo 23 do Decreto 7510 de 1976 estabelecia que o Serviço de Recursos Didáticos deveria compreender: I Diretoria; II Equipe Técnica de Instalações; III e IV Equipes Técnicas de Recursos Didáticos dos Ensinos de 1° e 2° graus; Setor de Expediente.

[15] O artigo 24 do Decreto 7510 de 1976 estabelecia que o Serviço de Estudos e Pesquisas deveria compreender: I Diretoria; II Equipe Técnica I; III Equipe Técnica II; IV Setor de Expediente.

o Serviço de Orientação Educacional[16], o Serviço de Documentação e Publicações[17] e a Divisão de Administração[18] que estavam submetidos ao controle burocrático superior (Chefe de Gabinete e Coordenador). Todavia, a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) — estabelecida pelo artigo 80 do Decreto 7510 — tinha as seguintes atribuições: I Formular diretrizes para a elaboração, execução, coordenação, controle e avaliação do plano escolar; II Desenvolver estudos e elaborar modelos de referência da escola de 1° e 2° graus, Educação Especial, Educação Pré-Escolar e do Ensino Supletivo; III Desenvolver estudos que tivessem por objetivos a experimentação, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de materiais didáticos de nova metodologia de ensino e de supervisão; IV Elaborar normas de funcionamento e supervisionar as unidades escolares que tivessem por objetivo a experimentação pedagógica e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e de supervisão; V Desenvolver estudos para a fixação de diretrizes das atividades relacionadas à Orientação Educacional nas unidades de ensino do sistema escolar; VI Diagnosticar, em consonância com o Departamento de Recursos Humanos e as Coordenadorias de Ensino, as necessidades de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo da área pedagógica; VII Elaborar critérios para o dimensionamento de recursos humanos necessários às atividades docentes, técnico-pedagógicas e administrativas da área pedagógica; VIII Elaborar especificações relativas a modelos físicos, equipamentos e materiais permanentes das escolas do sistema escolar.

---

[16] O artigo 25 do Decreto 7510/1976 estabelecia que o Serviço de Orientação Educacional deveria compreender: I Diretoria; II e III Equipes Técnicas de Orientação Educacional dos Ensinos de 1° e 2° graus; IV Equipe Técnica de Orientação Educacional para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Supletivo e a Educação Especial; V Setor de Expediente.

[17] O artigo 26 do Decreto 7510 de 1976 estabelecia que o Serviço de Documentação e Publicações deveria compreender: I Diretoria; II Seção de Biblioteca e Documentação; III Seção de Publicações; IV Setor de Expediente.

[18] O artigo 27 do Decreto 7510 de 1976 estabelecia que a Divisão de Administração deveria compreender: I Diretoria, II Seção de Pessoal; III Seção de Material; IV Serviço de Finanças com: Diretoria, Seção de Orçamento e Custos, seção de Despesas; V Seção de Comunicações Administrativas; VI Setor de Transportes.

A Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGESP) e a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), em suas áreas de atuação, desenvolviam várias atribuições que lhes eram comuns; o Departamento de Recursos Humanos (DRHU)[19] desempenhava funções diferentes.

Tendo em vista que as três Coordenadorias (CEI, COGESP, CENP) necessitavam de ações conjuntas, em nosso trabalho vamos nos limitar à instância CENP. Obviamente, mantendo relações com esses outros órgãos análogos à CENP, nossa intenção é a de focar um único segmento que atuava na CENP, ou seja, alguns professores que compunham a equipe técnica de Matemática (depoimentos, a produção cultural desta equipe em Educação Matemática e propostas que regularam este fazer) , bem como os coordenadores desta instituição no período considerado.

A partir do já descrito e numa tentativa de constituirmos um referencial teórico-metodológico que nos possibilite identificar, descrever e analisar certas práticas sociais realizadas no contexto institucional da CENP, recorremos a Ginzburg (1989, pp. 203-4) que nos chama a atenção para as vantagens da utilização dos procedimentos de pesquisas etnográficas, constituídos no terreno da Antropologia. Conta-nos o historiador que participou de um colóquio sobre História Oral, — a que estiveram presentes não só historiadores europeus contemporâneos, mas também antropólogos, como Jean Vansina e Jack Goody — cuja tônica da discussão girou em torno de diversas maneiras de se trabalhar com documentos orais. De repente, Ginzburg se lembrou de que historiadores da

[19] O artigo 104 do Decreto 7510 estabelecia que o Departamento de Recursos Humanos deveria ter as seguintes atribuições: I Planejar, organizar, executar, acompanhar, controlar e avaliar a seleção, a movimentação, o aperfeiçoamento e a promoção do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo da Secretaria ; II Promover estudos e convênios com entidades públicas e privadas, nacionais, estrangeiras e internacionais nas suas áreas de atuação; III Organizar e manter atualizado o cadastro de: a) empresas de assessoria em administração de pessoal, instituições de treinamento de pessoal e escolas de nível superior; b) recursos humanos do Sistema Estadual de Educação, incluindo cargos, funções e empregos; c) participantes de programas de aperfeiçoamento realizados no âmbito do Departamento ou em outras instituições. IV executar ou orientar a execução dos programas de treinamento ao nível das Regionais de Ensino; V Administrar a realização dos exames supletivos.

Europa, do início da era moderna, haviam deixado *uma grande quantidade de testemunhos escritos* oriundos *de fontes orais* e sugeriu que se fizesse a utilização dessas fontes, comparando-as com atas judiciais de tribunais (leigas ou eclesiásticas). Segundo ele, a proposta central de retomar esses documentos aproximaria inquisidores e antropólogos, réus e nativos.

Ao fazer isso, Ginzburg[20] propicia a oportunidade de se fazer uma leitura antropológica de documentos escritos da Inquisição — que muitas vezes eram apreensões momentâneas de julgamentos e de casos em discussão, algo que muito se assemelha a um texto etnográfico, sobretudo pela importância quase onipotente do escritor, que registra segundo sua ótica os acontecimentos.

Unir indagações e abordagens advindas tanto da História quanto da Antropologia proporciona um entendimento mais alargado do momento histórico, bem como do posicionamento ideológico e cultural dos personagens sociais dessas narrativas, homens agindo segundo suas condutas e valores sociais, não só movidos por crenças, visões de mundo, mas também por fatores de forte coerção social:

> É provavelmente por se tratar de um terreno escorregadio que muitos historiadores preferem debruçar-se sobre a questão da perseguição (e não sobre os depoimentos dos acusados), analisando amostras regionais, estereótipos inquisitoriais, etc — posição mais tradicional, mas decerto mais segura, sobretudo se comparada com a tentativa de reconstituir as crenças respeitantes à feitiçaria. Referências ocasionais às bruxas Azande não podem ocultar o facto de serem muito poucos os estudos dedicados à feitiçaria na Europa que realmente se inspiraram numa pesquisa antropológica. O debate levado a cabo por Keith Thomas e Hildred Geertz em *The Journal of Interdisciplinary History* mostra como é difícil o diálogo entre historiadores e antropólogos. O conceito de prova parece ser a questão crucial neste contexto (Ginzburg, 1989, p. 206. Grifos em itálico do autor).

Contudo, esse difícil diálogo já se apresenta emergencial para que haja, realmente, uma tentativa séria de compreensão da esfera social tratada pelo

[20] Carlo Ginzburg, em seu *O queijo e os vermes*, resgata a história da vida de Domenico Scandella, dito Menochio, moleiro de Friuli, e, por intermédio deste, de um grande segmento da sociedade do século XVI.

cientista em questão. A difícil aproximação de ciências tão afins vem sendo objeto declarado de extrema importância para alguns historiadores, como Ginzburg, e antropólogos de diversas correntes metodológicas possíveis: é o caso do famoso artigo *Etnologia e História*, de Claude Lévi-Strauss, publicado em 1952, no primeiro volume de seu livro *Antropologia Estrutural*. Ainda que não seja nossa intenção filiarmo-nos à postura estruturalista proposta por Lévi-Strauss, é de extrema relevância lembrar que já em meados do século XX, ele defendia que análises históricas e antropológicas deviam ser trabalhadas conjuntamente, de forma a contribuir para o avanço científico. Na verdade, como escreve o autor, são disciplinas (ou abordagens da vida social) que devem caminhar juntas, *"elas nada podem uma sem a outra"*. (Lévi-Strauss, 1996, p. 41).

Aproximando as propostas de Ginzburg e Lévi-Strauss concordamos que

> Em ambos os casos temos textos que são intrinsecamente dialógicos. A estrutura dialógica pode ser mesmo explícita — é o que acontece na série de perguntas e respostas que pontuam tanto um processo inquisitorial como uma transcrição das conversas entre o antropólogo e o seu informador —, mas pode também ser implícita, como, por exemplo, nas notas etnográficas referentes a um ritual, um mito ou um utensílio. A essência daquilo a que chamamos uma atitude antropológica, quer dizer, o confronto entre culturas diferentes, reside numa disposição dialógica (Ginzburg, 1989, p. 207).

A colaboração imprescindível, entre o fazer antropológico e a análise histórica, deve, no entanto, ser reportada ao fato de que o produto final de muitas fontes documentais já é propriamente um discurso acerca do social datado. Ao escrever os relatos dos processos inquisitoriais, não podemos nos esquecer de que esses são a fixação de apreensões de um *acontecimento*[21] social —o diferencial na

[21] Acontecimento: segundo o dicionário de Filosofia, de Nicola Abbagnano, acontecimento, de origem grega, tem "accidens" na tradução para o latim. Segundo o mesmo autor, "é um fato ou um evento que tem certo caráter acidental, fortuito". Para Nietzche, em "Sobre a Verdade e a Mentira", o significado de acidente eleva-se a uma categoria de "invenção do conhecimento". Foucault, em "As Palavras e as coisas", parafraseando Nietzche, cita na página final do livro: "o homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia do nosso pensamento mostra facilmente. E talvez próximo do fim (...). Se essas disposições viessem a desaparecer tal como apareceram, se, por algum acontecimento de que não podemos quando muito pressentir a possibilidade (...)" Para ficar mais claro, o que o texto revela para Foucault é que a História é a captura desse momento como se fosse

vida cotidiana — que só faz sentido quando a questão da diferença e da alteridade é posta em xeque. Os documentos históricos, segundo pensamos, constituem versões, apreensões — ou melhor, interpretações — de uma situação social em que, entre as várias vozes que soam suas versões, uma torna-se tônica, como pretensa detentora da verdade.

Uma vez contestando a veracidade absoluta dos documentos históricos ou, pelo menos, acreditando na convivência de diferentes interpretações do vivido, segundo a experiência de cada ator social em meio ao conflito narrado, alguns historiadores, como Ginzburg, insistem na necessidade de apreensão da diversidade do discurso social, seja do inquisidor, do réu, como da sociedade na qual estes fazem sentido, sobretudo em suas posições de comando e subordinação.

É necessário que se estabeleça um diálogo do qual emerjam as diversas formas de discursividade do social, para que assim, finalmente, possamos nos desvincular de uma posição positivista da História para a assumirmos como a constante dinâmica social, condicionada por conjunturas econômico/sociais, bem como por ações sociais que, impregnadas de sentido e interesses, possam interagir num construir histórico permanente.

Logo, a fim de retirar a tônica social completa de uma só voz do discurso social, pretendemos abandonar a perspectiva histórica baseada no monólogo teatral ou no canto solo, para poder escutar as vozes diversas que impregnam o discurso onipotente e enchem de ruídos e dissonâncias a musicalidade múltipla, completa e, por isso, não perfeita, da vida social, objeto de estudo de ambas as perspectivas que aqui tentamos conciliar.

No entanto, uma vez que a História dispõe de várias correntes paradigmáticas, envoltas em diferentes perspectivas metateóricas, acerca do que

---

um breve tremor no solo epistemológico, a partir de sublevações que rompem brutalmente o curso normal da História. Os primeiros livros de Foucault descreviam esses acontecimentos: "O Nascimento da Clínica; A História da Loucura; As palavras e as Coisas e a Arqueologia do Saber". É evidente que a lembrança desses livros está sempre atrelada à fase Genealógica de Foucault (por exemplo, Vigiar e Punir) no qual a teoria é tornada ação. Neste trabalho adotaremos o termo acontecimento como o utilizado por Foucault.

acreditam ser o real, anunciamos desde já nossa filiação tanto à perspectiva da micro-história, desenvolvida por Ginzburg, quanto à abordagem antropológica interpretativa, sugerida por Clifford Geertz.

Para assim melhor delimitar nossa proposta de trabalho com a "História Oral", —aqui a utilizaremos para realizar a convergência de interesses histórico e antropológico numa visão analítico-interpretativa— nós a compreendemos como habitante de uma fronteira epistemológica que margeia os terrenos da Antropologia e da História. Essas margens sinalizam para diferentes possibilidades de constituição de campos dialógicos entre os vários domínios de conhecimento que compõem as ciências sociais, a partir de objetos comuns de investigação que as constituem: o homem, o sujeito, as subjetividades, as relações sociais e as relações de poder etc.

Portanto, para realizar nossa investigação, constituímos e analisamos registros textuais de fontes orais — que coletamos em campo, como comumente se procede no âmbito das pesquisas antropológicas — e utilizamos também outros tipos de fontes orais ou escritas. Para essa constituição, utilização e análise de registros textuais orais ou escritos, procuramos inspirar-nos na perspectiva antropológica de Geertz. Desse modo, em nossa investigação histórica de práticas sociais relativas à Educação Matemática, levadas a cabo no interior de uma instituição definida, com base no referencial teórico-metodológico que vem sendo explicitado, procuraremos caracterizar multidimensionalmente a nossa aldeia institucional sob os pontos de vista histórico, antropológico, sociológico, filosófico e político.

Estamos criando aqui a expressão *aldeia institucional* a fim de sugerir a idéia de que, sob o ponto de vista em que nos colocamos, qualquer conjunto de normas socialmente instituído constitui uma *instituição.* Assim, quando nos referirmos à CENP como uma instituição, estamos, a rigor, nos referindo ao conjunto de normas que organizam, controlam e condicionam as relações e práticas sociais que se

processam *dentro* ou *fora* do espaço físico no qual os trabalhadores dela desenvolvem as suas ações governadas por essas normas.

Geertz (1989)[22] afirma haver um certo envelhecimento dos conceitos e das teorias, sobretudo daquelas que pretendem fornecer uma explicação capaz de abranger a totalidade dos emblemas da vida social. Sem retirar-lhes a importância, o autor cita determinadas teorias científicas que foram capazes de revolucionar toda a concepção científica do momento em que foram criadas e aplicadas (como a segunda lei de termodinâmica, o princípio da seleção natural, a noção de motivação inconsciente e até mesmo a organização dos sistemas de produção). Contudo, essas teorias, que eram creditadas como portadoras da explicação de tudo o que ocorre nas sociedades e no universo, hoje já são interpretadas como grandes colaboradoras para a explicação de alguns aspectos relevantes da vida natural e social. Desvencilhadas do compromisso que antes tinham em resolver os problemas socionaturais em sua totalidade, elas são agora aplicadas, de maneira melhor e mais proveitosa, para aquilo que realmente contribuem de maneira efetiva.

A partir dessa idéia, ao tomar o conceito de cultura e suas variações conforme o avanço temporal e as várias fontes científicas que culminam por particularizar e estreitar ainda mais o conceito, o antropólogo nos informa da necessidade de, em meio a tantas significações da terminologia, elegermos uma determinada concepção, dados os perigos constantes trazidos nas análises de cunho eclético. Assim, o antropólogo afirma: *O ecletismo é uma autofrustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas: é necessário escolher* (Geertz, 1989, p. 15). Dessa forma, ele aponta para a concepção de cultura iminente em seu pensamento antropológico:

> O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele

[22] Geertz, C. (1989). "Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa de cultura". IN: A Interpretação das Culturas, Rio de Janeiro: Guanabara.

> mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (Geertz, 1989, p.15).

Geertz acredita que a compreensão de qualquer ciência tem de perpassar principalmente pela apreensão do que seus praticantes realmente fazem. Assim sendo, em Antropologia Social, a peculiaridade imprescindível dessa prática científica é a etnografia. Contudo, aqui ele toma o fazer etnográfico de acordo com uma concepção mais ampla, não sugerida, ao menos primeiramente, pelos vários métodos dos quais dispõe o etnógrafo. Dessa forma, *praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante* (Geertz, 1989, p. 15).

Partindo da reflexão de Gilbert Ryle sobre as diferentes possibilidades de intencionalidade presentes em uma piscadela[23], Geertz nos relata a diferenciação existente entre o que se denomina "descrição superficial" que apenas relata o acontecimento da piscadela e a descrição densa, que tenta apreender o significado daquela ação social. Segundo o próprio autor,

> O caso é que, entre o que Ryle chama de 'descrição superficial' do que o ensaiador (imitador, piscador, aquele que tem o tique nervoso...) está fazendo ('contraindo rapidamente sua pálpebra direita') e a 'descrição densa' do que ele está fazendo ('praticando a farsa de um amigo imitando uma piscadela para levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento') está o objeto da etnografia: uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos as quais, como categoria cultural, são tanto não piscadelas como as piscadelas são não tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com a sua pálpebra (Geertz, 1989, p. 17. Grifos do autor).

De certa maneira, procura persuadir seus leitores de que os relatos etnográficos devem ser, necessariamente, densos, ou seja, devem apreender o sentido dos acontecimentos relatados, já que o etnógrafo enfrenta uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas vezes sobrepostas ou

---

[23] Geertz, C. (1989). "Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa de cultura".In: A Interpretação das Culturas, p.16 Rio de Janeiro: Guanabara.

amarradas umas às outras. Essas estruturas devem ser primeiramente apreendidas por ele para serem registradas em sua etnografia. Assim, afirma o autor:

> Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de 'construir uma leitura de') um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (Geertz, 1989, p. 20. Grifos do autor).

O comportamento humano é uma ação simbólica, que só é inteligível se considerarmos a cultura como pertencente à esfera da sociedade da qual esse faz parte. Isso porque a cultura é formada por estruturas de significados estabelecidos social e localmente.

O caráter local da análise interpretativa sugerida nos remete à afirmação do autor quanto à impossibilidade que a Antropologia tem em reconstruir uma totalidade social. Rompendo com o conceito de estrutura social, Clifford Geertz acredita ser cada cultura portadora de particularidades que devem, estas sim, ser iluminadas. A descrição densa, ou o fazer etnográfico, se baseia, portanto, em interpretar profundamente um aspecto microscópico de determinada cultura particular. É, sobretudo, enfatizando esse recorte mínimo e profundo, que o termo local ganha aqui uma amplitude bem maior.

Logo, o não-entendimento de certos parâmetros culturalmente instituídos é devedor do fato de as pessoas, não cientes desse universo simbólico, não poderem compartilhar da mesma lógica imaginativa da qual partilham, certamente, os indivíduos inseridos nessa ordem cultural.

Portanto, o objetivo da Antropologia é o alargamento do universo do discurso lingüístico. Este se coaduna com o conceito semiótico[24] de cultura enquanto conjunto de sistemas entrelaçados de signos interpretáveis constituindo

---

[24] Os termos "*semiótica*" e "*semântica*" poderão, por vezes, confundir-se. Isso ocorre em função de diferentes usos desses termos que são praticados por diferentes Teorias do Significado. Assim, o termo "*semiótica*", que designa, na linguagem ricoeuriana, a análise relativa ao signo e à sintaxe, pode designar também uma outra coisa: uma Teoria do Significado. Modernamente, a *semiótica* pode englobar tudo o que possa agir como um símbolo e que possa, portanto, gerar e comunicar significado.

um contexto, dentro do qual todos os símbolos podem ser compreendidos de maneira inteligível. O etnógrafo, ao trabalhar essa dimensão cultural de forma densa, possibilita justamente identificar e compreender as particularidades e singularidades das instituições, práticas e comunidades com elas envolvidas, à medida que integra e conecta o modo de vida dos integrantes dessas comunidades com as práticas sociais institucionais que eles realizam. Nesse sentido, a compreensão da particularidade está vinculada a uma percepção apurada da dimensão cotidiana e vivida da comunidade em estudo e não aos traços perigosos de exotismo que podemos atribuir a ela.

Logo, os textos produzidos por antropólogos são o resultado de interpretações que estes fizeram acerca de uma determinada cultura que analisaram, bem como de práticas sociais levadas a cabo sob o condicionamento desse contexto institucional definido. Essas interpretações antropológicas são ainda dependentes de outras primeiras, desenvolvidas geralmente por nativos ou informantes. Assim sendo, a etnografia é uma ficção, já que é uma apresentação discursiva de práticas sociais, ou melhor, de um aspecto desta[25].

Os textos etnográficos devem, minimamente, ser interpretações de um determinado fluxo de discursos sociais, orientados, logicamente, segundo o problema da investigação do etnógrafo que os escreve. Essas interpretações discursivas são fixadas pelo etnógrafo/autor, a fim de transformar um acontecimento, geralmente comum, que se dá apenas na esfera da experiência da vida social, em um relato, um documento, mesmo que limitadamente impressionista, ou então, como uma visão subjetiva. Assim, a etnografia reúne pelo menos três características fundamentais à sua confecção:

Em primeiro lugar, constitui-se das interpretações feitas pelo antropólogo de um observado; em segundo, é mister que esse observado seja fruto de fontes discursivas e de ações sociais referentes a um comportamento da população

[25] Geertz não utiliza aqui o conceito "ficção" para designar algo "falso" - refere-se ao caráter de fabricação textual, existente tanto nesses textos científicos quanto na literatura, obviamente, com intenções declaradamente diferenciadas.

estudada; e, por fim, essa interpretação e esse acontecimento são escritos ou codificados (são fixados em escrita ou codificação).

No entanto, o autor atribui às suas etnografias uma outra característica, tão fundamental para ele quanto as outras, embora nem sempre presente nos textos etnográficos: elas devem ter sempre um caráter microscópico. Os estudos assim chamados microscópicos têm sua importância ao revelar a vida social de pequenas comunidades. Ao fazer tal afirmação, Geertz vai contra a idéia de que todo estudo antropológico "microscópico" deve, de alguma forma, contribuir para o entendimento macroscópico da sociedade. Mas nos adverte de que os antropólogos não se atêm ao estudo dos lugares propriamente: "*O locus do estudo não é o objeto do estudo. Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças), eles estudam nas aldeias*" (Geertz 1989, p. 32).

Obviamente, é com menos precisão teórica que os etnógrafos exercem seu trabalho, ao contrário dos cientistas que comprovam por meio de suas fórmulas exatas os resultados de suas pesquisas. No entanto, o autor nos sugere um caminho de orientação metodológica, sem a qual os trabalhos tendem a se desnortear. Contudo, não se trata de formular uma "*Teoria Geral da Interpretação*", a qual seria por si só absurda e fechada em sua construção. O que os estudos etnográficos devem fazer é, a partir de leituras sistemáticas, apreender determinados conceitos e utilizá-los em suas análises, aprofundando-os, se assim for possível.

> As idéias teóricas não aparecem inteiramente novas a cada estudo; como já disse, elas são adotadas de outros estudos relacionados e, refinadas durante o processo, aplicadas a novos problemas interpretativos. Se deixarem de ser úteis em referência a tais problemas, deixam também de ser usadas e são mais ou menos abandonadas. Se continuam a ser úteis, dando à luz novas compreensões, são posteriormente elaboradas e continuam a ser usadas (Geertz, 1989, p. 37).

Geertz nos adverte de que a teoria cultural não pode ser profética. Pretendendo-se que seja interpretativa, só se pode elaborar uma análise, ou desenvolver um ponto de vista sobre algo que já é determinado, logo, a análise tem

de ser pós-facto. Ainda, quanto à progressão teórica no interior dos estudos culturais, acrescenta:

> Cada análise cultural séria começa com um desvio inicial e termina onde consegue chegar antes de exaurir seu impulso intelectual. Fatos anteriormente desenvolvidos são usados, hipóteses formuladas anteriormente são testadas, entretanto o movimento não parte de teoremas já comprovados para outros recém-provados, ele parte de tateio desajeitado pela compreensão mais elementar para uma alegação comprovada de que alguém a alcançou e superou. Um estudo é um avanço quando é mais incisivo - o que quer que isto signifique - do que aqueles que o precederam; mas ele se conserva menos nos ombros do que corre lado a lado, desafiado e desafiando. (...) É por essa razão, entre outras, que o ensaio, seja de trinta páginas ou trezentas, parece o gênero natural no qual apresentar as interpretações culturais e as teorias que as sustentam e porque, se alguém procura tratados sistemáticos na área, logo se desaponta, principalmente se encontra algum (Geertz, 1989, p. 35).

Nesse sentido, é justamente em sua característica intrinsecamente incompleta que a análise cultural está ancorada: baseada em interpretações, o progresso da Antropologia Cultural está fundamentado mais em debates que tendem a refinar-se do que em afirmações consensuais. O inconveniente maior de se comprometer com esse conceito semiótico de cultura se dá principalmente pelo fato de se ter o tempo todo sua afirmativa etnográfica como essencialmente contestável.

Geertz, ao tomar os fenômenos culturais como símbolos interpretáveis e não como demonstrativos de códigos e leis, privilegia "casos e interpretações" por supor aqui o acesso à significação. Assim, afirma

> A explicação interpretativa — e não de algum tipo de glossografia exaltada — concentra-se no significado que instituições, ações, imagens, elocuções, eventos, costumes — ou seja, todos os objetos que normalmente interessam aos cientistas sociais — têm para seus "proprietários". Por esta razão, seus instrumentos de trabalho não são leis, como os de Boyle, nem forças, como os de Volta, ou ainda mecanismos, como os de Darwin, mas sim construções como as de Burckhardt, Weber ou Freud: um sistemático desfazer de malas no mundo conceptual onde vivem *condotiere*, calvinistas ou paranóicos. (...) Até mesmo a maneira como são feitas essas construções varia: Burckhardt retrata, Weber cria modelos, Freud faz diagnósticos (Geertz, 1997, p.37).

Dessa forma, Geertz afirma que a preponderância é cada vez mais evidente para que os estudos, sobretudo antropológicos, detenham-se na compreensão das formas simbólicas da vida humana. Entretanto, ao determo-nos nessas esferas da vida humana, devemos ter o cuidado de não cairmos em dois erros opostos e igualmente perigosos e determinantes: a análise puramente sentimental (baseada no argumento de que nenhuma cientificidade é responsável por uma completa objetividade - jamais alcançada) ou a análise fincada em modelos objetivistas que nos proponham pensar os homens e seus problemas sem ao menos conhecê-los. Assim, não devemos transformar a análise cultural em um esteticismo sociológico, quanto menos em meios de laboratórios desumanizados.

> Olhar as dimensões simbólicas da ação social - arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum - não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram - apascentando outros carneiros em outros vales - e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que homem falou (Geertz, 1989, p. 40-41).

Assim, para que possamos mergulhar no meio das ações simbólicas, o nosso desafio consiste em focarmos a equipe técnica de Matemática, os seus projetos e ações pedagógicas que exerceram influência no ensino-aprendizagem escolar da Matemática e a produção de textos de apoio aos cursos de formação continuada de professores da rede oficial pública do Estado de São Paulo. Utilizamos em nossa pesquisa, além das fontes orais constituídas, outras fontes, como: publicações em jornais, memorial do Prof. José Bonifácio Coutinho Nogueira — Secretário da Educação que reorganizou a Secretaria Estadual da Educação — apostila dos cursos dados pelos franceses na CENP[26].

[26] A utilização de todos esses documentos será oportunamente introduzida e, conseqüentemente, mais bem explicitada. Apresentaremos ao leitor quando e com que propósito o grupo de franceses se fez presente na CENP, precisamente dando cursos, como também informaremos sobre a figura desse personagem chamado monitor, detalhando não só as funções por ele exercidas, como também as relações que ele mantinha com a equipe de Matemática da CENP.

Para constituir os documentos básicos de nossa investigação iniciamos, recolhendo depoimentos orais, o nosso percurso de pesquisa. Entre os caminhos que esse permite, trabalhamos com histórias de vida, relatos orais e testemunhos recolhendo um máximo de informações antes da realização das entrevistas que justificassem um maior envolvimento entre narradores e ouvinte. Tivemos sempre em mente que, ao trabalhar com a História Oral, o nosso maior desafio seria a questão do diálogo, pois esse envolve responsabilidade pelo outro e depende do vínculo que se estabelece nessa convivência, a partir do primeiro contato. É imprescindível atentar para as distâncias que se põem entre fatos narrados e o acontecido e que precisam ser transpostas por ambas as partes, ou seja, narrador e ouvinte. "*Não se pode esquecer*", diz Joutard, de

> (...) que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o 'indescritível', toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas 'muito insignificantes' — é o mundo da cotidianidade — ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto às estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional (Joutard, 2000, pp. 33-4, grifos do autor).

Registramos, por intermédio de entrevistas gravadas e filmadas, vozes e imagens dos Coordenadores da CENP: Profa. Dra. Maria de Lourdes Mariotto Haidar, Profa. Dra. Clarilza Prado, Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho. Entre esses, somente a Profa. Dra. Maria de Lourdes não permitiu filmagem. O mesmo procedimento foi utilizado com alguns professores que formaram a equipe de Matemática: professoras Lydia Condé Lamparelli, Célia Maria Carolino Pires, Marília Barros de Almeida Toledo e Suzana Laino Cândido e o professor Almerindo Marques Bastos, que também fora entrevistado em nossa pesquisa do

mestrado[27]. Os textos são dialógicos porque resultam de muitas vozes sociais, que produzem efeitos de polifonia pelo fato de essas vozes deixarem-se escutar. Em nossa dissertação de mestrado, apresentamos também textos dialógicos só que esses produziram efeitos monofônicos uma vez que, ao textualizarmos as entrevistas, o diálogo mascarou-se e apenas uma voz fez-se ouvir.

Numa tentativa de interpretar as atividades pedagógicas relativas à Matemática que se processam em diferentes práticas sociais institucionalizadas, apresentamos, neste nosso trabalho, o desafio de atermo-nos ao discurso, procurando revigorar a questão do diálogo. Concordamos com a afirmativa de que *"o que realmente importa é que a memória não é um depositário passivo de fatos, mas um processo ativo de significados"* (Thompson, 2000, p. 53). As vozes dos nossos informantes permitem, de alguma forma, destacar pontos em que um tipo de discurso se produziu e se formou, e é nossa intenção evidenciá-los.

Assim, nessa abordagem, os objetivos da educação e da prática pedagógica, como ações mediadoras, conduzem a uma visão de conjunto das relações da escola na Sociedade.

Destacaremos mudanças curriculares importantes, tais como Guias e Propostas Curriculares para o ensino de 1° e 2° graus[28], atualmente, Ensinos Fundamental e Médio, pesquisando as normas pedagógicas e resoluções administrativas que influenciaram o ensino e a aprendizagem de Matemática no Estado de São Paulo e no Brasil.

Relendo Ginzburg em seu texto, "O inquisidor como antropólogo", o historiador nos aponta para uma direção fértil. *"A essência daquilo a que chamamos uma atitude antropológica (...) reside numa disposição dialógica"* (Ginzburg, 1991, p. 207), ou seja, esse autor nos alerta para o fato de que os antropólogos não devem acomodar-se em procurar nos informantes meros ecos afirmativos para suas

---

[27] A entrevista concedida pelo Prof. Almerindo, neste trabalho, é fruto de algumas reflexões advindas da entrevista concedida na dissertação de mestrado. Oportunamente iremos detalhar o procedimento.

[28] "As Reformas Curriculares do Ensino Estadual no Período de 1960 a 1990". Tese de Doutorado: Filho, J.C.P. Defendida em 1996 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

pesquisas, mas criar situações em que vozes dissonantes e contraditórias não estejam em consonância com os modelos e teorias vigentes.

Do lado antropológico, Geertz sugere que a prática de fronteiras, ou seja, a junção da História com a Antropologia, não consiste em fazer a fusão desses dois campos científicos transformando-os em algo novo: num 'isto' ou num 'aquilo', "*mas sim em redefini-los em termos um do outro administrando suas relações dentro dos limites de um estudo particular: as táticas textuais*" (Geertz, 2001, p.119). Geertz afirma que nem os registros factuais e nem a amplitude de características e peculiaridades descritas pelo pesquisador são capazes de legitimar o discurso antropológico. O que realmente legitima as etnografias é o fato de o etnógrafo ter entrado em contato com aquela cultura, com aquela sociedade. O estar presente em outra sociedade e em uma circunstância especial, a de pesquisador, é o que consegue atribuir legitimidade ao discurso proferido pelo antropólogo.

> A capacidade dos antropólogos de nos fazer levar a sério o que dizem tem menos a ver com uma aparência factual, ou com um ar de elegância conceitual, do que com sua capacidade de nos convencer de que o que eles dizem resulta de haverem realmente penetrado numa outra forma de vida (ou se você preferir, de terem sido penetrados por ela) - de realmente haverem, de um modo ou de outro, 'estado lá'. E é aí, ao nos convencer de que esse milagre dos bastidores ocorreu, que entra a escrita (Geertz, 2002, p. 15).

Numa tentativa de avançar o ponto de vista de Geertz, localizamos nesta região de fronteira entre a Antropologia e a História, a História Oral. Como já descrevemos anteriormente, da Antropologia utilizamos a entrevista, a observação do entrevistado, a transcrição, a identificação de grupo e/ou pessoas que nos permitem trabalhar o aspecto histórico proposto, ou seja, ao utilizarmos a História Oral, verificamos que os relatos obtidos portam, de forma semelhante, o caráter concreto das descrições etnográficas: tal pesquisador, em tal população, em tal lugar, com tais informantes etc. Desse estudo histórico, retiramos as táticas textuais há pouco enunciadas por Geertz.

A seguir, o antropólogo afirma que deve haver sutil interesse comum entre a História e a Antropologia: o enredamento do sentido no poder. Alerta-nos para a dificuldade que há em se entender o aparato simbólico por intermédio do qual o Estado se forma e se expõe, e isto se deve ao fato de os símbolos transmitirem múltiplos sentidos, e que o sentido pode ser interpretado de diferentes maneiras por diferentes pessoas. *"Os signos do poder e sua substância não são muito fáceis de separar"* (Geertz, 2001, p. 121).

Partindo do pressuposto de que exercer a política constitui-se em jogar, consideraremos, em nosso trabalho, a atividade política como a prática social em que *"a cada instante, o poder participa de um jogo específico que se compõe de pequenas partidas singulares"* (Foucault, 1979, p.47).[29]

Utilizaremos a expressão atividade política, no plural, pelo fato de, nesse período 1976-1983, o Estado de São Paulo ter tido dois governadores indicados pelo Regime Militar – Paulo Egydio Martins[30] e Paulo Salim Maluf[31] — e, a partir de 1983, o governador André Franco Montoro[32], eleito por voto popular. Devido ao fato de acreditarmos que uma política educacional nunca ocorre dentro de um vazio político-institucional, mas vem sempre associada a uma instituição governamental à qual é delegada a função de implementá-la, buscamos conhecer não a verdade, mas a explicitação de determinadas regras de *jogos de poder* que se configuram a cada nova forma de exercício deste poder, bem como dos saberes que esses jogos produzem.

---

[29] Foucault, M. "O Poder e a Norma". IN: Psicanálise, Poder e Desejo – Vários autores. Editor Kartz, C.S. Rio de Janeiro, Coleção IBRAPSI, 1979.

[30] Paulo Egydio Martins foi Governador do Estado de São Paulo, via eleições indiretas, no período de março de 1975 a março de 1979. Havia ocupado anteriormente o cargo de Ministro da Indústria e Comércio no Governo Militar do Marechal Castelo Branco.

[31] Paulo Salim Maluf deu início à sua carreira política como Prefeito da cidade de São Paulo no Governo Militar do General Costa e Silva. Tornou-se Governador do Estado de São Paulo ao disputar votos do "Colégio Eleitoral". Numa sessão conflituosa, ganhou de Laudo Natel e passou a governar no período de 1979 a 1983. Ao deixar o cargo para concorrer às eleições de Deputado Federal em 1982, seu período de governo foi completado pelo Vice-Governador José Maria Marin.

[32] André Franco Montoro foi o primeiro Governador do Estado de São Paulo eleito por voto popular. Desempenhou essa função no período de março de 1983 a março de 1987.

Nesse sentido, o pensamento foucaltiano nos indica que um recuo do olhar permite, historicamente falando, uma visão panorâmica necessária para podermos pensar o presente e o futuro, em que três eixos básicos destacam-se como indicativos desse pensamento:

> 1.) O Eixo da "verdade": como que discursos, em um dado momento histórico, são qualificados como verdadeiros em detrimento de outros ditos desqualificados.
> 2.) O Eixo do "poder": o atrelamento incondicional das práticas discursivas às extradiscursivas, ou melhor, a estreita ligação entre a ordem da verdade e os regimes de poder.
> 3.) O Eixo do "sujeito": a subjetivação do homem em relação ao conhecimento, contraditoriamente, o reconhecimento ético de si mesmo (Muchail, 2004, p. 48).

A partir desses três eixos, percebemos que as marcas que os sujeitos carregam em-si-mesmos —as quais podem ser visíveis ou invisíveis— advêm de *verdades*[33] impostas por *regimes de verdades*[34] que objetivam o controle e a vigilância desses sujeitos, impedindo-lhes o controle dos seus corpos e transformando-os em dóceis corpos marcados pelo poder. Porém, é necessário adiantar que o poder não é uma via de único sentido e esses sujeitos também deixam suas marcas impressas tanto em outros sujeitos como em lugares e espaços. Esta proposta de interpretação foucaltiana tem seu início no período da Genealogia do poder, quando Foucault analisa os hospitais, escolas, indústrias, instituições psiquiátricas, etc. Tomando como pano de fundo o momento da genealogia do poder, temos, segundo Machado, que Foucault, ao dar prosseguimento à pesquisa que realizava sobre a história da penalidade, depara-se

> (...) com o problema de uma relação específica de poder sobre os indivíduos enclausurados que incidia sobre seus corpos e utilizava uma tecnologia própria de controle. E essa tecnologia não era exclusiva da prisão, encontrando-se também em outras instituições como o hospital, o exército, a *escola*, a fábrica como inclusive indicava o texto mais expressivo

[33] Verdade aqui é tomada na acepção de Michel Foucault e F. Nietzsche, ou seja, dependente do exercício de poder que cada regime hegemônico faz impor aos assujeitados a este.
[34] Regimes de verdade é aqui utilizada a partir da teoria foucaultiana de poder. Significa as verdades que cada regime hegemônico produz, faz veicular e, então, a partir destas verdades vigia e controla os sujeitos.

> sobre o assunto, o 'Panopticon' de Jeremy Bentham (Machado, 1990, p. XVII, grifo em itálico, nosso).

Para Foucault, esse tipo de poder foi chamado de disciplina ou poder disciplinar e, ao constituir-se em *dispositivo*[35], apresenta características, tais como: objetivar a organização do espaço, exercer o controle do tempo, estabelecer vigilância, tornando-se um registro contínuo de conhecimento que passa a existir mediante o *poder-saber*, que não só extrai, mas também elabora saber sobre os indivíduos. Dessa forma, surge o modelo da disciplina ou exame.

> O estabelecimento da verdade pela matriz do *exame* não se faz mais pela reconstituição de fatos nem na ordem dos testemunhos, mas pela objetivação do indivíduo e na ordem do que é certo ou errado, permitido ou interditado, correto ou incorreto, em suma "normal" ou não. No mesmo quadro, simultâneos aos saberes disciplinares, instalam-se seus correlatos no plano das instituições sociais: são as instituições disciplinares — a prisão, a fábrica, a escola, o asilo, os hospitais psiquiátricos, as casas de correção — cuja finalidade não é propriamente a "exclusão" do indivíduo mediante a sua "inclusão" como indivíduo, isto é, o seu ajustamento, a sua correção, o seu adestramento. São saberes e instituições que não se atrelam ao que é do estrito âmbito da lei, mas à conduta do indivíduo no âmbito da norma (Muchail, 1998, p. 63. Grifos nossos).

Desse modo, o saber jurídico assume a função de controle dos indivíduos, não mais para punir as infrações, mas para corrigir suas potencialidades. O inverso acontece numa sociedade do tipo disciplinar, ou seja, à medida que se torna anônimo, o poder tende a ser efetivamente mais individualizado sobre quem ele se

---

[35] Eis o que escreve Foucault a respeito do termo dispositivo: "Através desse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como (re)interpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar entendo dispositivo como um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem uma função estratégica dominante". (Cf. Foucault, M. "Sobre a história da sexualidade" *in Microfísica do poder* introd. e org. Roberto Machado, Rio de Janeiro, Graal, 1979.

exerce. Vivemos em uma sociedade panóptica. A informação sobre o indivíduo está cada vez mais acessível, todavia a informação sobre quem tem a informação sobre o indivíduo é cada vez menos acessível (Foucault, 1999, pp. 86-87).

Dessa forma, acrescenta Muchail[36]

> Introduz-se dentro dos quadros da sociedade disciplinar, um modo de exercício de poder do qual uma descrição meramente negativa, espetacular e repressiva não pode dar conta. É um poder sutil e produtivo: produz comportamentos e gestos; cria hábitos; não exclui, normaliza. 'Então' — escreve Foucault — *o poder pode abandonar as suntuosidades precedentes. Assume a forma insediosa, quotidiana da norma e, deste modo, se oculta enquanto poder e se oferece como sociedade* (Muchail, 1998, pp. 63-4).

A partir desta análise de Muchail, já não nos contentamos apenas em descrever uma paisagem escolar e curricular de um Estado ou, mais ainda, em simplesmente considerar a existência de certa *normalidade, de um certo verdadeiro e de uma forma comum de todos* os órgãos estatais e burocráticos fazerem funcionar o Aparelho Escolar, como se tudo fosse o cotidiano tranqüilo. Buscávamos alguma forma mais contundente de *interpretação densa* e para tanto contamos com as teorias de Michel Foucault e Michael W. Apple.

Entendemos que muitos teóricos de uma vasta gama de *ciências*, em particular, as *humanas,* têm perspectivas ou posições teóricas distintas das que aqui adotamos, isto é, das posições antropológicas de Clifford Geertz e das histórico-filosóficas de Michel Foucault.

Embora não seja a nossa intenção aqui considerar exaustivamente todas as críticas de todos os autores que têm se colocado no campo de diálogo estabelecido com base nas idéias de Geertz vamos focalizar aqui particularmente as críticas que o sociólogo inglês J. B. Thompson têm remetido à concepção de cultura de Geertz. Isso porque, esse conceito nos parece central em um trabalho de investigação que,

[36] Muchail, T. S. "De práticas sociais a produção de saberes". IN: "O Uno e o Múltiplo nas Relações entre as Áreas do Saber", São Paulo, Cortez, 1998.

tal como o nosso, procura estabelecer uma conexão teórico-metodológica entre história institucional e antropologia.

Além disso, a nossa opção, nesse sentido, recaiu sobre Thompson (1990) pelo fato deste autor compartilhar com Geertz uma concepção simbólica de cultura e, desse modo, ao apontar na concepção geertziana alguns aspectos que lhe parecem criticáveis introduz, a nosso ver, outros elementos que nos parecem procedentes para o estabelecimento de uma melhor sintonia entre as idéias de Geertz e as de Foucault. Assim, tomamos, em primeiro lugar a seguinte passagem de Thompson que, embora longa, foi tomada na íntegra para que a natureza da sua crítica fosse caracterizada com mais fidelidade:

> A obra de Geertz oferece, ao meu ver, a mais importante formulação do conceito de cultura que emerge da literatura antropológica. Ele reorientou a análise da cultura para o estudo do significado e do simbolismo e destacou a centralidade da interpretação como uma abordagem metodológica. Exatamente porque achei a abordagem de Geertz tão atraente é que gostaria de utilizar algum tempo para examinar o que me parecem ser dificuldades e fraquezas de seu trabalho. (...) Em primeiro lugar, embora tenha tentado formular uma caracterização precisa da concepção simbólica da cultura, na verdade Geertz usa o termo "cultura" de várias maneiras diferentes, nem todas parecendo ser inteiramente consistentes. Por exemplo, em um ponto, Geertz define "cultura" como "um padrão de significados historicamente transmitidos, incorporados aos símbolos", enquanto que em outra passagem a cultura é concebida como "um conjunto de mecanismos de controle – planos, fórmulas, regras, instruções (aquilo que engenheiros de computação chamam de "programas") – para governar o comportamento. De acordo com esta última concepção, a cultura é mais um molde ou processo para a organização dos processos sociais e psicológicos, um molde que é necessário, argumenta Geertz, porque o comportamento humano é "extremamente plástico". Seja como for, não fica de modo algum claro como esta concepção de cultura, entendida como regras, planos ou ´programas´ que governam o comportamento, se relaciona com a concepção simbólica da cultura enquanto padrões de significado incorporados às formas simbólicas. Nem fica evidente que a *análise* da cultura, concebida como a elucidação das regras, planos ou ´programas´ seria o mesmo que a explicação interpretativa do significado. A elucidação de regras, planos ou "programas" que governam o comportamento humano pode requerer atenção aos padrões de significado, mas pode também requerer atenção a outros fatores, tais como regulamentos e rotinas, relações de poder e desigualdade e tendências sociais mais amplas; a análise de padrões de comportamento pode não iluminar, por si mesma, as regras, planos e "programas" que governam o comportamento humano. Assim, o uso de Geertz do termo

> "cultura" e sua visão da natureza e das tarefas da análise cultural não são claras e consistentes como pareceriam à primeira vista (Thompson, 1990, p. 177).

O elemento central dessa primeira e justa crítica de Thompson ressalta o fato de que, na concepção de Geertz, *não fica evidente que a análise da cultura, concebida como a elucidação das regras, planos ou ´programas´ poderia ser identificada ou mesmo assimilada a uma explicação interpretativa do significado.* Pensamos, entretanto, que, no caso particular de nossa pesquisa, a tentativa de associação orgânica da concepção simbólica geertziana de cultura à teoria foucaultiana de poder, poderia responder satisfatoriamente a essa primeira crítica de Thompson. De fato, em substituição, ou melhor, em contraposição à noção de ideologia como constituidora e organizadora da cultura, colocamos a noção de poder, uma vez que os significados e os símbolos do poder são mais identificáveis do que os da ideologia. Tentamos, a seguir, caracterizar o modo como trabalhamos o conceito de poder dentro destas margens.

A cultura nos ensina que seus *jogos de poder* mostram como a guerra e a política diferenciam-se muito pouco, pois a política nada mais é do que guerra em tempos de paz. Então, o que conduz a cultura constitui-se em algo, nada lúdico, como enfrentar desafios, ameaças, denúncias e ´brigas de galos´.

Partindo do pressuposto de que exercer a política significa também jogar, consideramos, em nosso trabalho, a ação política como a forma em que *"a cada instante, o poder participa de um jogo específico que se compõe de pequenas partidas singulares"* (Foucault, 1979, p. 47). Desta forma, parece-nos evidente só ser possível interpretar costumes, comportamentos, discursos e ações de uma determinada comunidade de prática[37] da qual não participamos através de um filtro social ou de um "óculos social". Além do mais, essa proposta de 'ler' o conceito de ideologia

[37] Tomaremos aqui, nesta pesquisa, o termo "comunidade de prática" ressignificada a partir da concepção foucaultiana. Pois, nesta a relação entre teoria e prática somente existe dentro de um *regime de verdades*, pois as práticas sociais que agem (marcam) sobre os sujeitos têm origem na teoria produzida a partir do controle e vigilância deste ou são produzidas pela *verdade* contida neste regime. Portanto: "Uma TEORIA não expressará, não traduzirá, não aplicará uma PRÁTICA; **ela é uma prática**" (Michel Foucault, Microfísica do Poder, 2000, p. 71, grifos nossos).

através do conceito de poder, do modo como estamos aqui concebendo este último, parece não estar em conflito fundamental com o próprio modo como Thompson concebe o conceito sociológico de ideologia:

> (...) muitos autores contemporâneos que escrevem sobre ideologia – desde Martin Seliger a Clifford Geertz, de Alvin Gouldner a Louis Althusser – empregam alguma versão que eu descrevi como uma concepção neutra de ideologia. A ideologia é concebida, de maneira geral, como sistema de crenças, ou formas e práticas simbólicas e, em alguns casos, esses autores – como Manhheim há algumas décadas atrás – procuraram, explicitamente, distanciar-se daquilo que eles vêem como uma concepção "restritiva" ou "valorativa" de ideologia. Ao descrever um enfoque alternativo na análise da ideologia (...) procurarei combater o que descrevi como a neutralização do conceito de ideologia. (...) A análise da ideologia, de acordo com a concepção que irei propor, está primeiramente interessada com **as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder**. Ela está interessada nas maneiras como o sentido é mobilizado, no mundo social, e serve, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder. (...) *Estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação*. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos *desde que* eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação (Thompson, 1990, p. 75-76, negritos meus e itálicos do autor).

A segunda dificuldade apontada por Thompson (1990, p. 177) em relação à noção geertziana de cultura diz respeito à concepção de texto subjacente à análise cultural geertizana, em grande medida tomada de empréstimo à noção de texto de Paul Ricoeur[38]:

> Geertz parece empregar esta noção [a de texto] de duas maneiras diferentes, e ambas levantam problemas. Em algumas passagens, Geertz sugere que a análise cultural está relacionada com textos, no sentido de que a prática da etnografia é a produção de textos; os textos com os quais lidamos são textos etnográficos, que "fixam" o "dito" do discurso social. Não existe dúvida de que o escrever etnografia envolve a produção de

[38] A chave para a transição de texto para texto análogo, ou de um texto escrito como discurso para a ação como discurso, é, como Paul Ricoeur assinalou, o conceito de "inscrição": a fixação do significado. Quando falamos, o que dizemos flutua à nossa volta na forma de eventos, como qualquer outro tipo de comportamento; a menos que o que dissemos seja inscrito em texto (ou qualquer outro meio conhecido de registro) passa a ser tão evanescente como nós mesmos. Se é inscrito, é claro, também desaparece, como a juventude de Dorian Gray; mas pelo menos seu significado — o que *foi dito*, e não *o dizer*, permanece, até certo ponto e por algum tempo. Isso também se aplica à ação em geral: seu significado tem meios de perdurar, mas sua realidade não (Geertz, 1997, p. 50. Grifos, em itálico, do autor).

> textos. Mas onde estão os argumentos para apoiar a afirmação de que o que os textos etnográficos fazem, ou deveriam fazer, é "fixar" o que é "dito" no discurso social dos sujeitos que formam o objeto da pesquisa etnográfica? Os argumentos não podem ser encontrados nos escritos de Ricoeur, cujas propostas sobre a fixação do significado nada têm a ver com a relação entre o pesquisador das ciências sociais e o sujeito/objeto de sua pesquisa. Além disso, a própria prática de Geertz como etnógrafo é, algumas vezes, difícil de conciliar com essa injunção metodológica. Por exemplo, em sua obra "Deep Play: Notes on the Balinise Cockfight" – um ensaio brilhante e imaginativo de etnografia interpretativa – Geertz concebe a briga de galos como uma "forma de arte" na qual e através da qual os balinésios vivenciam e dramatizam suas questões de status; isto é, para usar a frase provocante de Goffman, um "banho de sangue de status", que oferece aos balinésios uma maneira de perceber e representar suas relações de status sem correr o risco de efetivamente modificar ou romper essas relações. Embora essa interpretação seja brilhante e imaginativa, Geertz não oferece nenhuma defesa convincente para a afirmação de que é isso que a briga de galos significa para os balinésios que tomam parte dela. Ele não realiza entrevistas com uma amostra representativa dos participantes (ou, se o faz, não o relata), nem oferece sua interpretação aos balinésios para verificar se eles a consideram uma expressão acurada de sua própria compreensão. (...) Mas o ponto que desejo enfatizar é, simplesmente, que a relação entre o texto etnográfico e o assunto/tema sobre o qual o etnógrafo está escrevendo pode ser consideravelmente mais complexa do que os preceitos metodológicos de Geertz sugerem (Thompson, 1990, p. 178).

Considerando também pertinente esta segunda crítica de Thompson de que uma análise cultural de cunho etnográfico, baseada em uma interpretação densa, tal como a que se propõe realizar Geertz, e que está centrada na "fixação" o que é "dito" no discurso social dos sujeitos que formam o objeto da pesquisa etnográfica não encontra, algumas vezes, ressonância metodológica conciliadora nos próprios textos etnográficos geertzianos, também não se aplica ao caso particular da pesquisa que realizamos, uma vez que, pensamos, a constituição e a consideração de fontes orais como um expediente central de nossa análise interpretativa densa, justamente por acabar ressignificando a própria concepção geertziana de interpretação densa, contempla, em grande medida, esta segunda crítica de Thompson. Além disso, a análise cultural interpretativa relativa ao objeto de nossa investigação histórica se constituiu consideravelmente com base em entrevistas realizadas com integrantes da própria comunidade de prática produtora de significados culturais sob a forma idéias, projetos, materiais, textos, ações ou, em

uma palavra, de *formas simbólicas*, na linguagem de Thompson. Desse modo, a narração é controlada na descrição do fato — seguindo as trilhas abertas pela Antropologia geertziana—, mas a interpretação densa é feita a partir dos documentos finais estipulados entre as partes e apoiada nas perspectivas de Foucault e Apple. Esta formulação, típica da História Oral, contribui ao nosso ver, no sentido de ressignificar a concepção geertziana de interpretação densa. E também porque tal formulação é devedora da Antropologia no que se refere à introdução das análises textuais, em fontes orais, no âmbito da pesquisa histórica.

Assim, não pretendemos nos prender, em nossas interpretações densas, ao conceito ´estrito` de um único tipo de texto, como propõe Geertz. Para tanto, utilizamo-nos de registros textuais de fontes orais — constituídos pela pesquisadora, em campo, como na Antropologia. Desse modo, avançamos no conceito geertziano de *transição*, que permite *a fixação do significado*, entre pesquisador e depoentes, pela construção mútua do documento que servirá de base para uma interpretação densa das falas e documentos.

Mas a segunda crítica de Thompson em relação à concepção geertziana de texto continua do seguinte modo:

> Entretanto, Geertz também emprega a noção de texto de uma maneira diferente. Sustenta, algumas vezes, que a análise cultural tem relação com textos não somente porque o escrever etnografia envolve a produção de textos, mas também, porque os padrões de significado que o etnógrafo busca entender são, eles próprios, *construídos como um texto*. A cultura pode ser vista como uma "montagem de textos", como "documentos feitos ações", como "trabalhos imaginativos elaborados a partir de materiais sociais". O objetivo desta analogia com o texto é fixar nossa atenção nos modos pelos quais o significado é inscrito nas formas culturais e possibilitar-nos entender a análise dessas formas como semelhante, em aspectos essenciais, à interpretação de um texto literário. (...) Entendida desta maneira geral, a analogia do texto é um intrumento metodológico salutar; surgem problemas, entretanto, assim que se testa a analogia em detalhes e se examina os pressupostos nos quais está baseada. Geertz não expõe estes pressupostos de uma maneira clara e explícita, fundamentando-se, ao invés disso, em referências ocasionais a Ricoeur como fundamentações suficientes para seu uso da analogia. Mas a conceitualização de Ricoeur sobre o texto, seus argumentos em favor do tratamento da ação como um texto e sua teoria da interpretação podem todos ser questionados em alguns aspectos fundamentais. (...) penso que

> pode ser demonstrado que a abordagem de Ricoeur envolve **uma injustificável reificação da ação e uma enganadora abstração das circunstâncias sócio-históricas em que estas ações, manifestações verbais e até mesmo textos são produzidos, transmitidos e recebidos.** (Thompson, 1990, p. 178-179, negritos nosso e itálicos do autor).

Pensamos que essa crítica de Thompson, embora pertinente em relação a Geertz, também não se aplica, a princípio, à nossa concepção ressignificada de interpretação densa, uma vez que nossa investigação, por estar justamente interessada em esclarecer, em uma perspectiva foucaultiana, as circunstâncias históricas que teriam levado à constituição de uma comunidade de prática bem determinada e a natureza da produção cultural de seus integrantes num período histórico especificado, não poderia, é claro, deixar de levar em consideração tanto as ações e relações sociais interpessoais estabelecidas, cotidianamente, entre os sujeitos institucionais integrantes dessa comunidade, como também os condicionamentos históricos, geopolíticos e político-institucionais dessas ações e relações.

A terceira crítica levantada por Thompson em relação à abordagem geertziana, diz respeito ao fato de que "ela dá atenção insuficiente aos problemas de conflitos sociais e de poder" (Thompson, 1990, p. 180). Explicitando esse ponto de vista, Thompson afirma que

> (...) os fenômenos culturais também estão implicados em relações de poder e conflito. As ações e manifestações verbais do dia-a-dia, assim como fenômenos mais elaborados, tais como rituais, festivais e obras de arte, são sempre produzidos ou realizados em circunstâncias sócio-históricas particulares, por indivíduos específicos providos de certos recursos e possuidores de diferentes graus de poder e autoridade (...). Entendidos desta maneira, os fenômenos culturais podem ser vistos como expressão das relações de poder, servindo, em circunstâncias específicas, para manter ou romper relações de poder e estando sujeitos a múltiplas, talvez divergentes e conflitivas, interpretações pelos indivíduos que os recebem e os percebem no curso de suas vidas cotidianas. Nenhuma destas considerações figura de maneira proeminente na abordagem de Geertz. Sua ênfase é mais para o significado do que para o poder, e mais para *o* significado do que para os significados divergentes e conflitantes que os fenômenos culturais podem ter para indivíduos situados em diferentes circunstâncias e possuidores de diferentes recursos e oportunidades (Thompson, 1990, p. 179-180).

E, mais ainda, pela própria origem teórica haveria uma possível distorção que causaria privilégio das *formas simbólicas* em relação aos fenômenos culturais *implicados em relações de poder e conflito.* Para nosso trabalho de pesquisa, esta consideração é contemplada, em termos de interpretação densa ressignificada, pelo uso sistemático de conceitos de Foucault —tais como *relações de poder*, *exercício de poder* e *regimes de verdade*— e de Apple —tais como, *currículos standardizados, sistemas slogan* e *diversidades culturais.*

Não é nossa intenção, porém, ficar respondendo o porque isso ou aquilo em um sentido defensivo. Consideramos que a teoria antropológica de Geertz faz, em determinadas situações, recurso a essas opções e que nosso trabalho em História Oral demonstra em seus desdobramentos avanços teóricos significativos em relação aos problemas levantados. Portanto, uma repetição se faz necessária, "in limine", pois, já na página vinte e cinco deste capítulo, havíamos observado que

> A seguir, o antropólogo afirma que deve haver sutil interesse comum entre a História e a Antropologia: <u>o enredamento do sentido no poder</u>. Alerta-nos para a dificuldade que há em se entender o aparato simbólico por intermédio do qual o Estado se forma e se expõe, e isto se deve ao fato de os símbolos transmitirem múltiplos sentidos, e que o sentido pode ser interpretado de diferentes maneiras por diferentes pessoas. *"Os signos do poder e sua substância não são muito fáceis de separar"* (.Geertz, 2001, p. 121, grifos nossos).
> Partindo do pressuposto de que exercer a política constitui-se em jogar, consideraremos, em nosso trabalho, a atividade política como a prática social em que *"a cada instante, o poder participa de um jogo específico que se compõe de pequenas partidas singulares"* (Foucault, 1979, p.47).

Como vemos, já havia sido considerado por nós como uma exigência da História Oral e de uma interpretação densa, uma análise narrativa dos fatos, documentos e discursos relativos a ela que nos exigia a aproximação da teoria geertziana com as teorias de Foucault e Apple.

No dia-a-dia escolar, não se travam simplesmente relações sociais. Essas relações são muito mais abrangentes: são relações de poder que se exercem e estão diretamente interligadas a fatores econômicos, políticos e culturais. Muitos são os esforços que se vêm dedicando para reformar o ensino e os currículos,

principalmente em áreas como a Matemática. Assim, Apple faz referências a documentos maiores em que essa reforma se fundamenta: *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics (1989) e Professional Standards for Teaching Mathematics (1991).*

O autor afirma que os volumes denominados Standards assemelham-se ao gênero de literatura educacional designada por *sistema slogan*. Explica que, ao lhe dar esse nome, não tem a pretensão de usá-lo no sentido pejorativo e justifica fazendo comparações com outras literaturas sobre currículo "*desde o pequeno texto clássico de Ralph Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction, aos argumentos quase poéticos de Jerome Bruner sobre a educação centrada na disciplina, The Process of Education* (Apple, 1999, p. 98).

A intenção de Apple consiste em mostrar-nos características e funções que os sistemas *slogan* têm para que se tornem eficazes.

Em primeiro lugar, o autor afirma que os sistemas *slogan* devem ter "uma penumbra de caráter vago" de forma a incluir grupos ou indivíduos que porventura divirjam. Aponta uma vez, mais como exemplo, Bruner, em *The process of Education,* que, ao destacar a importância de currículos centrados nas disciplinas, conseguiu integrar os interesses em puma comunidade virada para a Guerra Fria, ligada à indústria, ao Governo e à academia. Ao mesmo tempo, ao oferecer o ensino de disciplinas, por intermédio de descobertas, aos educadores centrados na criança, conseguiu que dessem apoio a movimentos em prol de mudanças curriculares. Em segundo, aponta para a necessidade de existir nesses sistemas algo muito específico, de forma a satisfazer, de imediato, as pessoas envolvidas. Menciona, de forma categórica, a monta monetária que o Governo americano investiu, na década de 1960, para desenvolver materiais curriculares em Ciências e Matemática, baseados em disciplinas acadêmicas, cujos métodos garantissem a aplicabilidade em sala de aula e que fossem centradas nas disciplinas. Por último, a característica que o autor considera a mais difícil de

especificar: um sistema *slogan* necessita ter a capacidade de envolver as pessoas de forma simples, quase que sedutora, para, em seguida, exigir –lhes ação.

Os Standards conseguiram reunir uma quantidade, muito diversificada, de pessoas, tais como: modernizadores econômicos e conservadores que tinham por objetivo utilizar a Matemática, de forma utilitária, de modo a preparar trabalhadores técnicos com aptidões para diferentes áreas; educadores e pesquisadores construtivistas que se interessavam em trabalhar a Matemática de forma mais interativa; educadores que pretendiam tornar a Matemática uma disciplina voltada às necessidades da comunidade e matemáticos que se preocupavam em manter o nível de ensino da Matemática etc.

Embora Apple considere que os volumes *Standards* tenham tido relativo sucesso, julga ser importante que se façam alguns questionamentos. Por exemplo: determinar quais serão as tendências que exercerão mais poder, ao cogitar a união de esforços para uma reforma e quais proporcionarão lideranças implícitas, uma vez que o autor afirma, mais ainda, que os volumes que compõem os *Standards* e suas propostas didático-pedagógicas, em sua totalidade, não serão aceitos, pois estas não existem num *vácuo ideológico.* Deverá ocorrer um processo seletivo, de forma que grupos que detenham liderança possam escolher pessoas que se identifiquem com a estrutura estabelecida. (Apple, 1999, p 100).

Todos os documentos educacionais públicos, que pertençam a esse gênero sistemas *slogan*, são chamados de concertações[39], ou seja, neles predomina o consenso.

Assim, Apple acrescenta:

> São concertações sobre o que deveria contar como sendo o conhecimento legítimo, o que constitui a pedagogia e a avaliação consideradas adequadas, e por fim as normas e valores que deveriam orientar o próprio

[39] Sobre o termo concertação encontramos os seguintes significados em Borba & alli: 1. conciliação: " Para que o país caminhe é necessário que haja uma perfeita concertação política entre os partidos"; 2. concerto: "Notemos a concertação do funcionamento de nossos órgãos e reconheçamos a existência de uma inteligência superior que os criou". (Borba, F. C. & alli.(orgs.). Dicionário UNESP do português contemporâneo. São Paulo: UNESP, 2004).

> processo escolar. Os *Standards* fazem parte de um movimento de reforma maior; a maioria dos seus elementos situa-se na vertente mais humana desse movimento. Todavia, devemos perguntar de quem é a visão que neste momento orienta os esforços gerais da reforma. De uma maneira geral, as maiores tendências e agendas deste grupo de iniciativas de reforma educativa mais global foram integradas no projeto conservador (Apple, 1999, p.100).

A política do conhecimento oficial determina uma forma de implantação de currículo, no qual o conhecimento considerado legítimo é produto de tensões, conflitos, concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam uma sociedade. O currículo nunca se constitui em um conjunto de conhecimentos neutros, pois, que, ao surgir em forma de textos e nas salas de aula, têm procedência de uma de uma tradição seletiva, a qual resulta da visão de alguém ou de um grupo que determina o que considera conhecimento legítimo e que atenta para formas de organização, determinação do que deve ser transmitido, bem como de quem tem autoridade para fazê-lo. Essa forma cíclica e fechada de proceder está diretamente relacionada à maneira de como domínio e subordinação se reproduzem e se alteram nessa sociedade. Sempre existe uma política de conhecimento oficial que de certa forma acredita na possibilidade de coesão de um currículo unificado tendo como público alvo uma sociedade heterogênea, ou seja, considera que devemos dar tratamento igual para raça, etnia ou classe social que de igual nada têm. Mais, ainda, sem levar em conta os processos de subjetivação do sujeito ao conhecimento escolar.

Assim, Apple alerta, em primeiro lugar, para o fato de que fracassos atribuídos ao sistema escolar, tais como ausência de um real conhecimento, evasão, desempenhos insuficientes em testes estandardizados etc, são, por vezes, argumentos utilizados para justificar declínio na produtividade econômica, desemprego, pobreza etc.:

> a atribuição da culpa à escola pela crise na economia e na cultura e nas relações de autoridade é um grande erro. Permite aos grupos dominantes descartar a crise gerada pelas suas próprias decisões anteriores. Também possui um sentido deslocado de causa e efeito (Apple, 1999, p. 101).

Em segundo lugar, aponta para a existência de um discurso retórico que oculta a iniciativa de levar à frente valores igualitários sob o pretexto de melhorar níveis de ensino num sistema educativo, ou seja, descarta possibilidades de igualarem-se oportunidades, considerando que é demasiadamente caro, do ponto de vista econômico e ideológico, e com isso mostra, como efeitos de mudança de percepção da escola, o fato de muitos países decidirem diminuir, drasticamente, verbas destinadas à educação devido à diminuição de receitas fiscais, como também à pouca credibilidade dada às escolas. Assim, o apoio governamental, que já era precário, diminuiu ainda mais no atendimento às necessidades educativas. Em terceiro lugar, destaca como causa de redução orçamentária as crises competitivas e econômicas enfrentadas pelo comércio e a indústria, os quais — desconsiderando conseqüências sociais, é claro — fazem com que lhes sejam dadas reduções fiscais, promovendo, conseqüentemente, significativa diminuição de verbas para a educação pública.

Essa crise fiscal do Estado impede na prática viabilizar qualquer visão mais democrática proposta nos Standards. Apple cita, como exemplo, *Curriculum and Evaluation Standards,* que exige um investimento muito grande não só em equipamentos, como em computadores na sala de aula. Ao se inserirem, em grande escala, esses equipamentos, é necessário que se tomem alguns cuidados. A realização de grandes *shows pirotécnicos de tecnologia* pode levar o professor a utilizar-se muitas vezes de materiais preparados comercialmente, que não trazem sequer contribuições mínimas à educação. Além disso, *a sala de aula rica em tecnologia exigida pelos Standards poderá aumentar, e não diminuir, as grandes disparidades que existem hoje relativas à classe, gênero e raça na educação.*(Apple, 1999, p.103) Desvincular-se da situação social e econômica na qual se pretende fazer uso desses documentos será uma atitude ingênua porque seria acreditar que podemos contar com verbas de governos federais, estaduais e locais e/ou financiamentos adicionais.

> O nosso sistema social é entrecruzado por divisões de classe, gênero, raça, idade, nacionalidade, região, política, religião e outras dinâmicas de poder. Todas essas dinâmicas de poder produzem diferenças sociais, sendo algumas, conforme a situação, sentida mais fortemente que outras. Contudo, as diferenças sociais *não* são isoladas umas das outras; interagem entre si num elo complexo de relações de poder. (Apple, 1999, p.9).

Direcionando o nosso olhar, de forma a torná-lo mais abrangente emergem as diferenças sociais, pois essas não se limitam a referenciais de classe, gênero e raça nas instituições escolares. Outras relações se estabelecem e algumas são predominantes como, as que se relacionam com o conhecimento matemático, o qual, em países industrializados, adquire *status* relevante dada a sua serventia sócioeconômica.

> Não é só no tratamento de raça, gênero e diferenças de classe nas experiências escolares que devemos estar conscientes das desigualdades. Esta consciência deve ser alargada a algumas utilizações predominantes do próprio conhecimento matemático. Os conhecimentos matemáticos e científicos são formas de conhecimento de elevado estatuto na nossa sociedade. Compreender o que isto significa, assim como as suas razões, é fundamental e decisivo se pretendermos avançar no reconhecimento da relação entre o poder diferencial e a educação da matemática (Apple, 1999, p. 109).

Tanto o conhecimento científico como matemático desempenham papéis específicos *que estão ligados ao nosso tipo de economia, ao padrão desigual de benefícios gerado pela mesma economia e à distribuição do poder social e econômico que suporta esta estrutura* (Apple, 1999, p. 112). Como no nosso tipo de economia o conhecimento é um bem, um capital cultural, este passou a ser considerado, em princípio, como uma proposição indispensável, que daria conta dos diferentes desempenhos escolares de crianças oriundas das diferentes classes sociais, estabelecendo relação entre sucesso escolar e a divisão igualitária desse resultado proveitoso entre as classes e frações de classe.

CAPÍTULO 2

Vozes documentadas: a polifonia[1] dos discursos históricos

> Se o sono é o ponto mais elevado da distensão física, é o ócio o grau mais elevado do relaxamento psíquico. O ócio é o pássaro onírico a chocar o ovo da experiência. Basta um sussurro na floresta de folhagens para espantá-lo. Seus ninhos — as atividades, ligadas intimamente ao ócio — já foram abandonados nas cidades, e no campo estão decadentes. Assim, a capacidade de ouvir atentamente se vai perdendo e perde-se também a comunidade dos que escutam. Pois narrar estórias é sempre a arte de transmiti-la depois, e esta acaba se as estórias não são guardadas. Perde-se porque ninguém mais fia ou tece enquanto escuta as narrativas. Walter Benjamin.

Lentamente retornamos às nossas leituras e reflexões diante deste texto, que se intitula Vozes Documentadas: a polifonia dos discursos históricos. Sentimos que não sabemos como começá-lo (e talvez nem terminá-lo). Para tanto, levamos em consideração a nossa trajetória como professora de Matemática, na rede estadual de Ensino paulista, e apontamos para o nosso propósito que consiste em interpretar a constituição de um órgão estatal denominado CENP (Coordenadoria

[1] O termo polifonia é utilizado, no sentido baktiniano, para distinguir um determinado tipo de texto em que se avistam diversas vozes, em oposição aos textos monofônicos, que ocultam os diálogos que os compõem. Embora o diálogo seja condição da linguagem e do discurso, há que se considerar a existência de textos polifônicos e monofônicos. No primeiro caso, as vozes se expõem; no segundo, o dos monofônicos, elas se configuram sob a forma de uma única voz, ou seja, mascara-se o diálogo. Tanto um como outro decorrem de procedimentos discursivos, que se utilizam em textos, por definição, dialógicos. Assim, Baktin concebe o dialogismo *como princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso* (Barros, 2003, p.2).

de Ensino e Normas Pedagógicas) — órgão pertencente ao organograma da Secretaria da Educação — buscando entender a estrutura das organizações burocráticas e, mais especificamente, investigar a formação da equipe técnica de Matemática dentro da CENP, bem como os textos por ela produzidos, de forma a iluminar determinados aspectos que transformaram as orientações do ensino de Matemática no período considerado, ou seja, de 1976—1983. Para que essa história produzida assinale uma aproximação entre vida pensada e trabalho produzido, em meio às relações sociais, destacamos atos de governos que, em um determinado momento histórico, e muito bem datado em nosso país, comandaram a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP).

Talvez uma visão *cultural,* diria Burke, talvez uma *ideologia,* diria Thompson, talvez uma forma de continuar *resistindo ao poder*, diria Foucault, talvez uma *interpretação densa,* diria Geertz, talvez uma *experiência*, diria Benjamin. Não sabemos, sabemos que buscamos.

Procurando navegar nas experiências que nos foram transmitidas oral e oficialmente, estabelecendo uma relação fundamentada num interesse comum, entre narrador e ouvinte e, superando antigas barreiras, conversamos, reflexivamente, desarmados, como diria Guimarães Rosa, sobre essa instituição, com coordenadores e professores que trabalharam nesse órgão. Procuramos focar nosso olhar naquele espaço — à época, cumpridor de ordens de uma ditadura no âmbito educacional paulista— sem que antigas ideologias e rancores, de ambos os lados, se manifestassem. A História era o alvo.

A experiência "*propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez, transforma-se na experiência daqueles que ouvem a estória*" (Benjamin, 1975 p. 66). Contar e ouvir histórias consistiu numa forma natural de organizar nossa experiência e colocar em jogo movimentos que necessitavam de realizações que os sustentassem, organizadamente, para que pudéssemos descobrir como as coisas funcionavam, em que consistiam e de que forma eram compartilhadas.

Assim, o que permeou as falas das pessoas-narradoras e das pessoas-interrogadoras constitui-se na leitura que cada qual fez do lugar praticado e, assim sendo, propiciou momentos de reflexão: *"na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado"* (Bosi, 1994, p. 55).

Chamamos a todas as pessoas, aqui envolvidas, de nossos colaboradores/ narradores e não "sujeitos de pesquisa", uma vez que todas elas concordaram em ser nominalmente citadas.

Foi intencional a escolha das pessoas com as quais nos propusemos trabalhar. Priorizando o recorte temporal dessa pesquisa, 1976–1983, focamos alguns professores que constituíram a equipe de Matemática, como também os Coordenadores da CENP. Estes últimos, em ordem cronológica, foram: a Profª Therezinha Fram, Profª Drª Maria de Lourdes Mariotto Haidar, Profª Drª Clarilza Prado e o Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

Entre esses, somente a Profª Therezinha Fram não concedeu entrevista. Chegou a ponto de agendá-la, mas depois a cancelou alegando imprevistos, prometendo dar um retorno. Em nosso primeiro contato telefônico, quando a convidamos para participar de nossa pesquisa, mostrou-se interessadíssima, todavia nunca mais entrou em contato conosco, apesar de nossos insistentes apelos. Durante o período de um ano, deixamos recado em sua secretária eletrônica, chegando até mesmo a solicitar ajuda de algumas pessoas que lhe eram próximas, com o intuito de convencê-la a nos (re)contatar. Entendemos que a "ausência de resposta" já era "uma resposta". Dessa forma, justificamos a ausência de voz da primeira Coordenadora da CENP, atentando para as pessoas que a sucederam no exercício da função.

Todos os passos desta pesquisa foram permeados pelo total esclarecimento e consentimento dos entrevistados. Nossa aproximação dessas pessoas com as quais trabalhamos foi mediada inicialmente pelo professor Almerindo Marques Bastos, que conhecia tanto a nós como nossos futuros colaboradores. Assim,

obtivemos os números dos telefones das professoras Drª Maria de Lourdes Mariotto Haidar, Lydia Condé Lamparelli, Drª Célia Maria Carolino Pires e do Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho. Esse, por sua vez, forneceu-nos o telefone da Profª Therezinha Fram e da Profª Dra. Clarilza Prado.

Quando a professora Marília nos telefonou pedindo o telefone do professor Almerindo porque queria cumprimentá-lo pelo seu aniversário, aproveitamos a oportunidade para convidá-la a participar desta pesquisa, esclarecendo alguns pontos do projeto. Também solicitamos dela o número do telefone da professora Suzana, uma vez que as duas mantêm um relacionamento profissional e de amizade. Ela nos informou que a professora Suzana se encontrava muito ocupada, ministrando cursos pelo Brasil afora, fator esse que justifica, em relação às demais, a defasagem de tempo na realização da entrevista com esta professora. Valeu a pena esperá-la. Trouxe colaborações, igualmente, às dos que a antecederam, valiosas. Nessa troca de informações de números telefônicos chegamos a todos.

Esse início de relacionamento tão promissor só poderia ficar comprometido se não tivéssemos dado atenção a procedimentos, como: saber esperar, ter paciência, não criar situações constrangedoras, manter pontualmente os compromissos. Obviamente, esses procedimentos não requereram regras fixas. Trabalhamos em conformidade às circunstâncias que se estabeleceram e à nossa percepção.

Demos início à realização das entrevistas de acordo com a disponibilidade de tempo das pessoas envolvidas. Assim, começamos com o Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho no dia 07/08/2002, às 13h45min, no Instituto de Artes/UNESP/SP, sala 12, Pós-Graduação. A seguir, a Profª Drª Clarilza Prado agendou a entrevista para 19/08/2002, na Fundação Carlos Chagas, às 15h00. A Profª Drª Maria de Lourdes Mariotto Haidar nos recebeu em sua residência, em 12/09/2002, às 15h00. A Profª Drª Célia Maria Carolino Pires concedeu-nos entrevista em sua residência, em 04/10/2002, às 14h00. A Profª Marília Barros de Almeida Toledo e a Profª Lydia Condé Lamparelli nos receberam em suas residências, no dia 01/10/2002, às

08h00 e 15h00 respectivamente. A Profª Suzana Laino Cândido também nos recebeu em sua residência, em 19/07/2003, às 15h00. Todas essas entrevistas foram gravadas e filmadas, exceto a da Profª Drª Maria de Lourdes Mariotto Haidar, que não permitiu filmagem; mas ela, assim como a professora Lydia Condé Lamparelli, solicitou com antecedência o roteiro de perguntas.

Participou dessa jornada o Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza,[2] cuidando o tempo todo da gravação e da filmagem na entrevista do Prof. Dr. Palma. A partir dessa entrevista, sentimos necessidade de mais uma pessoa para nos auxiliar. Dessa forma, convidamos Sueli Zutim — técnica de laboratório "Imagem e Som" do Departamento de Educação da UNESP/RC — que passou a fazer parte da nossa equipe a partir da entrevista com a Profª Drª Clarilza Prado. A filmadora utilizada na pesquisa foi gentilmente emprestada pelo Departamento de Educação da UNESP/RC, uma vez que não dispúnhamos desse recurso áudio-visual. Embora estivéssemos munidos dessa tecnologia, para nós, esteve sempre presente o maior dos desafios: o discurso humano. É preciso lembrar que "*(...) o discurso humano, que é universal, não é restritivo nem tecnológico. (...) nem toda comunicação é tecnológica*" (Portelli, 2000, p. 69).

O professor Almerindo também aceitou o convite de participar da pesquisa. Nossa relação de amizade data do nosso primeiro contato por ocasião da pesquisa de mestrado. Como já havia concedido oito horas de entrevista na pesquisa anterior, a princípio, pensamos em reportar-nos a esse trabalho; todavia, optamos por entrevistá-lo novamente, direcionando um novo olhar. Nossos contatos foram telefônicos, por e-mail e correio. Facilitou muito o fato de já termos trabalhado juntos.

Esse trabalho de construção dos documentos teve uma gestação prolongada, pois cada passo dado era precedido de muita reflexão, antes mesmo dos contatos

[2] O Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza (cotidianamente, no meio acadêmico, e fora dele, chamado de professor Carrera) iniciou sua profissão como professor de Matemática, em meados de 1968, em escolas da rede pública estadual. No período de 1979 a 1982, afastado de suas funções docentes, foi designado para trabalhar na então Divisão Regional de Ensino do Litoral, como coordenador de projetos. Nesse período manteve estreito contato com a CENP.

telefônicos. Houve a necessidade de se fazer um "estudo exploratório" para que pudéssemos construir um provisório roteiro de perguntas, consultando bibliografias, trabalhos de mestrado e doutorado, produções publicadas pela CENP e, por que não acrescentar, utilizando a experiência adquirida nas passagens por cursos promovidos pela CENP, uma vez que trabalhamos em escolas da rede pública estadual como docente de Matemática.

Nossa permanência nesses cursos oferecidos pela CENP, por intermédio de convocações, via Delegacia de Ensino de Santos ou Divisão Regional de Ensino do Litoral, não nos permitiu conhecer os nossos colaboradores em questão. Conhecíamos pessoalmente a professora Lydia Condé Lamparelli quando, a convite da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santos, em 1979, acompanhou e traduziu o Seminário dado pelos professores Jacques Colomb e Marie Nöelle Audigier. Nesse dia, fomos platéia e a professora Lydia não podia nos conhecer. Embora a Profª Drª Célia Maria Carolino Pires fosse nossa contemporânea de Faculdade, não nos víamos há muito tempo: correrias da vida cotidiana? Construção de espaços diferentes, porém afins? Não sabemos responder. Só sabemos dizer que foi muito bom esse (re) encontro.

Aprendemos muito. Esse encontro com o outro não é passivo: as pessoas se envolvem, se influenciam, negociam. O ver, o ouvir e o falar — sentidos mais vividos e exercitados —, durante o processo, possibilitaram uma maior interação, fazendo com que constatássemos que, a cada entrevista realizada, os discursos proferidos permitiam que tanto nós como nossos colaboradores passássemos a refletir sobre nossas próprias vidas a partir dos diálogos que se estabeleciam.

Não somos mais os mesmos após a realização da entrevista porque a memória tece lembranças cujos movimentos vibram de forma descompassada, independentemente de grandes ou pequenos acontecimentos; o ânimo que instiga esse lembrar é gerado na espessura de sua experiência e esta, ao não fixar saberes, remete-nos para inúmeras formas de proceder; oferece-nos traços singulares e impõe-se como realidade por intermédio de interpretações que pode sustentar.

> Existem nas lembranças de uns e de outros *[como que]* zonas de sombra, silêncios, 'não ditos'. As fronteiras desses silêncios e 'não ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento (Pollak, 1989, p. 9).

Durante a entrevista, o Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza[3] auxiliava, não só se dedicando cuidadosamente ao controle e manipulação do gravador, como também, em alguns momentos, com a permissão do entrevistado e da nossa, aprofundando alguns pontos da entrevista com perguntas pertinentes, que faziam aflorar maiores esclarecimentos durante o processo dialógico estabelecido no ato da entrevista. Dessa forma, por sugestão de nossos entrevistados, em comum acordo conosco, consideramos que algumas de suas intervenções, ao acrescentar contribuições, deveriam ser mantidas no texto final. Assim, reconhecemos que os roteiros previamente constituídos, por vezes, não foram seguidos à risca.

À medida que realizávamos as entrevistas, providenciávamos a transferência da gravação realizada em MD (Mini Disc) para CD. Essa transferência foi realizada por um técnico especializado na área. Para realizar as transcrições das entrevistas gravadas em CD, improvisamos o nosso "transcritor" de CDs. Demos um *download*, via *internet*, no programa de regravação de CDs, chamado *Winamp*[4], e através deste transcrevemos nossas entrevistas.

---

[3] Do grupo de pesquisa "História Oral, 'Concepções' e Educação Matemática", constituído no ano de 2001, sob a coordenação do Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP, campus de Rio Claro-SP, participam alunos de graduação, mestrado e doutorado. Nominalmente: Emerson Rolkouski, Heloisa da Silva Ivani Pereira Galetti, Ivete Maria Baraldi, Maria Ednéia Martins, Marisa Rezende Bernardes e Rosinete Gaertner. A partir de meados de 2002, o grupo passou a ser chamado "História Oral e Educação Matemática". Houve a inclusão de outras pessoas, a saber, Antonio Carlos Carrera de Souza, Carlos Roberto Vianna, Sílvia Regina Vieira da Silva e eu, desenvolvendo este projeto de pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Miguel, do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, membro do Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática (CEMPEM) e coordenador do Grupo de Pesquisa, História Filosofia e Educação Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNICAMP.

[4] Winamp: é um programa utilizado em regravação e audição de CD. Por intermédio desse programa, transcrevemos as gravações das entrevistas que haviam sido gravadas em Mini Disc (MD) e transferidas para CD.

Com as entrevistas em CD, realizamos as transcrições na íntegra, que, obviamente, continham os vícios da fala oral. O fato de ter a gravação em vídeo facilitou bastante a transcrição. Revivíamos o "instante da entrevista" como também corrigíamos os textos transcritos, assistindo aos vídeos repetidas vezes. Esse trabalho de transcrição e conferência das entrevistas é demorado e, por que não dizer, "penoso". Enviamos uma cópia, acompanhada da gravação em CD, para que cada um de nossos colaboradores pudesse conferir a autenticidade da transcrição de sua entrevista. Um retorno desse material, além de "limpar" os excessos, permitiu um (re) fazer mais orgânico. Esse é o momento em que o narrador tem o direito de ouvir e voltar atrás, sem o qual parece usurpação da narrativa. Eles tiveram a oportunidade de apagar, modificar, acrescentar dados, reescrever, pois consideramos que *a ética profissional repousa na ética pessoal e dela extrai sua força; obriga-nos a enxergar por uma convicção de que a cegueira – ou a ilusão – prejudica a virtude como prejudica as pessoas* (Geertz, 2001, p. 46).

Verificamos que, ao agir dessa forma, houve um maior envolvimento de todos nós à medida que retornávamos e (re) trabalhávamos as entrevistas. Muitas vezes negociávamos via e-mail e telefone. Conversas informais que não diziam respeito à pesquisa foram retiradas por ambas as partes. Perguntas foram aglutinadas de forma a evidenciar a fala de nossos colaboradores. As entrevistas iam e vinham de forma que ajustes, recortes, acréscimos de informações eram negociadas e (re)escritas à medida que (re)trabalhavam suas memórias e retiravam informações de seus baús.

> É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número das imagens de outrora, e esta faculdade de relembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora (Bosi, 1994, p. 81).

Após todas essas intervenções, enviamos o texto para ser submetido à correção por uma professora de Português, cumprindo mais um dos compromissos

assumidos com os nossos colaboradores, uma vez que o código escrito é diferente do oral. Terminada essa fase de correção, enviamos novamente o texto, cuja finalidade foi não só a de checar a veracidade de seus depoimentos como também nos conceder carta de cessão para que pudéssemos utilizar suas narrativas em nossa pesquisa. Em História Oral, essa é a chamada etapa de "conferência" e "legitimação".

Assim, neste trabalho conjunto, procuramos registrar uma história cultural atentando para vozes e silêncios de pessoas que ocuparam diferentes posições na instituição, ou seja, para uma história polifônica da CENP. A um olhar posterior, nos propomos realizar uma análise interpretativa "densa", a partir da visão antropológica sugerida por Clifford Geertz, dessas micro-histórias que apresentaremos a seguir.

São Paulo, 19 de janeiro de 2004.

Carta de Cessão

Eu, Maria de Lourdes Mariotto Haidar Rg 1452953 declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para Gilda Lucia Delgado de Souza, casada residente e domiciliada em Rio Claro, Rg. 4 176 539 ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição e o uso das citações a terceiros.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Profa. Dra. Maria de Lourdes Mariotto Haidar.

OFICIAL DO REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS DO 13º SUBDISTRITO BUTANTÃ
Oficial: Evandro da Cunha
Av. Dr. Vital Brasil, 325 - Butantã - São Paulo - SP - Cep 05503-001 - Tel.: (11) 3819-1188
Reconheço por semelhança s/valor econ a firma de: MARIA DE LOURDES MARIOTTO HAIDAR, a qual confere com o padrão depositado em cartorio.
São Paulo, 28 de Janeiro DE 2004.
Em Testemunho da verdade.
Válido somente com selo de autenticidade.
Cont. 19998478110447001500097 Qtd 1 Total 1
Lourdes Pessoa Neto
Escr. Autorizado
FIRMA 1
1021AA076782
Registro Civil das Pessoas Naturais - Oficial de 13.º Subdistrito Butantã - SP.

Profa. Dra.Maria de Lourdes Mariotto Haidar

Talvez seja interessante eu dar uma idéia da minha formação. Não é isso que você deseja?

Sim! Gostaria que a senhora falasse a respeito.

Eu tirei cópia desse Curriculum Vitae resumido, resumidíssimo, que era o que estava um pouco mais atualizado. A única coisa que falta aqui é a informação de que eu agora pertenço à Academia Paulista de Educação, na cadeira de número 30, cujo patrono é Joaquim Silva.

Na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, fiz o curso de Pedagogia, que terminei em 1955, e o de Filosofia, concluído em 1962. Cursei o Mestrado em Educação, ainda na antiga Faculdade de Filosofia, cuja área de Pedagogia estava em vias de converter-se na atual Faculdade de Educação, e o concluí em 1969, com a defesa da dissertação: "O Ato Adicional de 1834 e a descentralização do ensino". Em 1971, sob a orientação do Prof. Dr. Laerte Ramos de Carvalho, concluí o Doutorado na Faculdade de Educação (criada com a Reforma da USP de 1969), com a tese: "O Ensino Secundário no Império Brasileiro".

E então coordenei o curso de Pós-Graduação. Em 1972, por Decreto do então Governador Laudo Natel, passei a integrar o Conselho de Educação de São Paulo.

O orientador de meu Doutorado e primeiro Diretor da Faculdade de Educação da USP, Prof. Dr. Laerte Ramos de Carvalho, era membro atuante do Conselho Estadual de Educação e sempre desejara que um dos docentes do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP também viesse a integrar aquele Colegiado.

A idéia, contudo, não atraía os docentes mais titulados do Departamento. Era o caso, por exemplo, do eminente Professor Dr. Roque Spencer Maciel de Barros, profundo conhecedor da realidade educacional brasileira e extremamente

preocupado com os destinos da educação em nosso país (como o evidenciam inúmeras obras publicadas e centenas de artigos divulgados nos jornais *O Estado de São Paulo e Jornal da Tarde)*, que não desejava manter vínculo com organismos estranhos à Universidade.

Então acabei sendo a indicada, com o apoio decisivo do Prof. Laerte e, provavelmente, graças à intervenção da então Secretária de Educação, Profa. Dra. Esther de Figueiredo Ferraz, que integrara a banca examinadora de minha tese de Doutorado.

Tomei posse no Conselho no início do mês de agosto de 1972, tendo sido indicada para a Câmara de Ensino de 1º Grau. Nesse dia, na sessão plenária que se seguiu à primeira reunião das Câmaras, sentei-me ao lado do Prof. Laerte, Vice-Presidente do Conselho, no lugar que me fora designado pela Presidência na sala do Plenário.

Na segunda-feira seguinte, dia 07 de agosto, quando deveria se realizar a primeira reunião ordinária do Conselho, recebi pela manhã, na sala de reuniões da Câmara de 1º Grau, a espantosa notícia de que o Cons. Laerte acabara de falecer, vítima de um enfarte fulminante.

Admito que pensei em desistir do Conselho para dedicar-me exclusivamente as minhas atividades de ensino e pesquisa na Faculdade de Educação. Contudo, o volume, a importância e a complexidade das tarefas a serem cumpridas pelo Conselho de Educação, com vistas à implantação em São Paulo da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, representavam um desafio enorme que, a meu ver, eu não poderia impunemente deixar de enfrentar.

Acabei por permanecer por cerca de 12 anos no Conselho Estadual de Educação, inicialmente na Câmara de Ensino de 1º Grau, depois na de 2º Grau, e também na Presidência do Conselho por dois mandatos consecutivos.

Até 1977, atuei no Conselho sem me afastar da FEUSP. Na Faculdade de Educação, além do desempenho de atividades docentes na Graduação e na Pós-Graduação, coordenei o Curso de Pós-Graduação e empenhei-me em conseguir o

seu credenciamento junto ao Conselho Federal de Educação. Datam dessa época meus primeiros contatos pessoais de trabalho com o Cons. Newton Lins Buarque Sucupira, eminente professor da UFRJ e membro ilustre do Conselho Federal de Educação, designado Relator do processo de credenciamento do Curso de Pós-Graduação da FEUSP.

Em 1977, afastei-me da Faculdade de Educação para assumir a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão normativo da Secretaria de Educação. A essa altura, a Secretaria de Educação já fora reformada. Já havia sido criada a UNESP, que congregara todos os antigos Institutos Isolados Estaduais de Ensino Superior e à qual se vinculava o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza", na condição de autarquia associada.

Há um bom tempo e antes mesmo de sua posse na Secretaria da Educação, eu já conversara longamente com o Dr. José Bonifácio, a pedido do futuro Secretário, em seu escritório da Praça da República, sobre questões relacionadas com a educação e o ensino no Estado de São Paulo e também sobre nomes que poderiam colaborar com a futura administração.

Antes de comparecer a esse encontro, conversei a respeito com o Prof. Roque Spencer Maciel de Barros, então Chefe do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP. Na ocasião ficara acertado que a FEUSP, naquele momento, não poderia prescindir do meu trabalho e que, portanto, não poderia ser autorizado o meu afastamento junto à Secretaria de Educação. Contudo, alguns nomes poderiam ser sugeridos ao futuro Secretário da Educação. Assim, de comum acordo com o Prof. Roque, lembro-me de ter sugerido, entre outros, os nomes do Prof. Dr. Luiz Ferreira Martins, do Prof. Dr. Roberto Moreira, docentes da USP e da Profa. Maria Aparecida Tamaso Garcia, da Secretaria de Educação, e ex-aluna do Curso de Pedagogia da USP.

Anteriormente, eu jamais mantivera qualquer contato com o Dr. José Bonifácio.

A opção do Sr. Secretário, Dr. José Bonifácio Coutinho Nogueira, pela indicação do seu nome para coordenar a CENP a srª atribui a quem?

Não sei até hoje quem indicou meu nome ao futuro Secretário. Ao encerrar-se o mandato do Governador Paulo Egydio Martins, em reunião de despedida com seus assessores, promovida pelo Dr. José Bonifácio em sua residência, perguntei a ele quem lhe sugerira meu nome. O Dr. José Bonifácio disse-me apenas que haviam sido pessoas das mais diversas tendências e posições.

O Prof. Dr. Demerval Saviani, há algum tempo, tributou grande parte do que ele pensava ao Prof. Roque Spencer de Barros.

A meu ver é perfeitamente explicável o interesse de intelectuais sérios, ainda que com posições ideológicas diversas, pelos escritos do Prof. Roque.

Referindo-se à obra, "O fenômeno Totalitário", Miguel Reale registra a impressionante amplitude da bibliografia consultada e a imparcialidade do autor perante as fontes de informação.

A excepcional competência, a honestidade intelectual, a incomum capacidade de trabalho, a importância atribuída à atividade docente e o brilho de todas as suas aulas fazem do Prof. Roque uma figura ímpar, como mestre e como pessoa.

Recordo-me de que, em seus cursos monográficos, não se interpretavam ou se criticavam precipitadamente os textos. Buscava-se fundamentalmente "compreender" o autor.

Na Faculdade de Filosofia, fui aluna de figuras extraordinárias, como Fernando de Azevedo, Antonio Cândido, Lívio Teixeira, Cruz Costa, Laerte Ramos de Carvalho, Florestan Fernandes, Giles Gaston Granger e muitos outros. A todos devo informações e conhecimentos de enorme importância. Ao Prof. Roque devo tudo isso e muito mais. Devo a ele minha formação.

Recentemente escrevi para o "Dicionário de Educadores do Brasil", da Editora da UFRJ, o verbete sobre o Prof. Roque Spencer Maciel de Barros. A propósito do alcance e do significado de suas idéias liberais, registrei o seguinte:

> ***"Toda a atuação de Roque Spencer no campo da educação, bem como todos os seus escritos, trazem a marca de sua adesão ao liberalismo, entendido não como doutrina política ou econômica, mas como Filosofia ou Concepção do Mundo, apoiada no reconhecimento da liberdade e da responsabilidade individuais, e na idéia de que todo ser humano é um fim em si mesmo, uma pessoa. Segundo Roque Spencer, o essencial do liberalismo, como concepção de vida, como afirmação da singularidade da pessoa, situa-se, portanto, no plano da ética, e se manifesta principalmente em termos de liberdade de consciência e pensamento e sua expressão, de responsabilidade pelas próprias decisões. Para ele, portanto, a defesa liberal do "liberalismo econômico" e, portanto, do Estado mínimo, atuante apenas nos setores que não paralisem a capacidade inventiva e criadora do homem, bem como a opção liberal por um sistema "capitalista" humanizado e corrigido, não é pois um dogma, mas o produto de uma verificação empírica e pragmática. O autêntico compromisso liberal é com o homem, respeitado na sua individualidade e na sua substância ética – e não com a economia."***

A senhora foi afastada das atividades que até então vinha desenvolvendo na USP quando assumiu a Coordenação da CENP?

Quando assumi a CENP, em 1977, afastei-me da USP "sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens". Portanto, permaneci vinculada à Universidade até minha aposentadoria, em 1981. Nesse período, ainda prossegui na orientação de algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado no campo da história das idéias e da educação no Brasil. Contudo, em função do intenso trabalho desenvolvido na CENP, não me foi possível prosseguir normalmente com as atividades de pesquisa.

Pelo fato de não poder me dedicar à pesquisa, a meu ver condição imprescindível ao exercício da docência no ensino superior, especialmente na Pós-Graduação; por ter decidido permanecer na CENP a partir de 1979, para dar

prosseguimento ao trabalho iniciado em 1977; e por já contar com 30 anos de efetivo exercício no serviço público, optei pela aposentadoria.

Trabalhar em um órgão público a partir de 1977 era um verdadeiro desafio. Quem agiu estrategicamente nessa hora? O Prof. Dr. José Bonifácio Coutinho agiu pensando em alguém da Universidade para dar um respaldo, criando dentro da Secretaria da Educação um órgão pensante — isto não é mais só uma máquina burocrática — ou achou que a sr[a] poderia dar o *status* universitário necessário ao Executivo Estadual? Qual das duas opções pesou mais?

Essa pergunta somente poderia ser respondida pelo Dr. José Bonifácio.

De minha parte, posso afirmar que o Secretário que conheci era um homem extremamente culto e um profundo conhecedor dos problemas do ensino público no Brasil e, em especial, em São Paulo. Além disso, o Dr. José Bonifácio era também um excelente administrador e um empresário muito bem sucedido.

Tenho a convicção de que aceitou assumir a Secretaria da Educação porque lhe deve ter sido assegurada pelo Governador Paulo Egydio, seu amigo pessoal, a autonomia necessária à realização dos objetivos por ele visados relativamente ao ensino público paulista. Penso que a escolha de seus colaboradores foi norteada pela rigorosa avaliação de suas possibilidades de cumprimento das metas por ele visadas.

Quanto a mim, não me seduzia em absoluto a perspectiva de afastar-me da Universidade. Embora, após cinco anos de permanência no Conselho Estadual de Educação, reconhecesse a importância da participação de docentes da Universidade nas atividades normativas daquele Conselho, não me agradava a idéia de afastar-me da USP para envolver-me com a administração do ensino público, com possíveis prejuízos para o prosseguimento de minha carreira na USP. Assim, quando convidada, alguns anos antes, justifiquei a não-aceitação do convite então formulado.

Contudo, em 1977, tratava-se de encontrar solução imediata para boa parte dos problemas que então afligiam o ensino de 2º Grau na rede estadual de ensino. Entendi que eu tinha a obrigação moral de atender ao apelo do Secretário e de pôr em prática o que eu vinha defendendo no Conselho Estadual de Educação como

desejável e possível. Eu fora a Relatora da Del. CEE nº 3/77, que instituíra no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo uma nova forma de organização do ensino de 2º Grau, com validade regional. Eu imaginava então que esse afastamento se daria por um ano ou, no máximo, por dois anos. Por outro lado, havia da parte da FEUSP, naquele momento, interesse em apressar as providências necessárias à transferência para a Faculdade de Educação de um importante acervo de obras do século XIX, que se encontrava depositado na CENP e que fora prometido à FEUSP pelo Secretário José Bonifácio. Tal acervo foi devidamente catalogado e doado à FEUSP pouco tempo depois de eu ter assumido a CENP.

A partir de 1979, com a mudança de Governo, assumiu a Secretaria da Educação o Prof. Luiz Ferreira Martins, da Universidade de São Paulo, meu amigo e colega do Conselho Estadual de Educação. Atendendo ao pedido do novo Secretário e, principalmente, aos apelos do pessoal da CENP que desejava garantir a continuidade do importante trabalho que vinha sendo desenvolvido, decidi permanecer, com o aval da FEUSP, renovado o meu afastamento da Universidade de São Paulo.

Como Coordenadora da CENP, órgão normativo da SE, contei sempre com o integral apoio do Secretário José Bonifácio e do Secretário Luiz Martins e não sofri qualquer tipo de interferência que dificultasse o trabalho da Coordenadoria.

As condições de trabalho na CENP me surpreenderam favoravelmente. O prédio, extremamente simples, mas suficientemente amplo, fora bem adaptado, com divisórias móveis, para abrigar as Divisões e Serviços da nova Coordenadoria.

O pessoal técnico, em sua quase totalidade, era constituído de docentes e especialistas efetivos, afastados da Rede Estadual de Ensino, junto à Coordenadoria. Existiam funções em comissão para posições de chefia e uns poucos cargos em comissão.

A CENP estivera até então, e desde que fora criada com a reforma da Secretaria, sob a responsabilidade da Profa. Therezinha Fram, também membro do Conselho Estadual de Educação, e que fora minha colega de trabalho junto à

Câmara de Ensino de 1º Grau daquele Conselho. Assim sendo, a meu ver, minha participação nas atividades de Secretaria da Educação junto à CENP, em substituição à Profa. Therezinha Fram, estava condicionada à aceitação do fato pela então Coordenadora e à definição de seu destino no âmbito da Secretaria da Educação.

Anteriormente à minha designação para a CENP, em conversa com o Secretário José Bonifácio sobre essa questão, fui informada de que a Profa. Therezinha Fram deveria exercer importante função junto ao Gabinete do Secretário, para cujo exercício sua atuação era considerada imprescindível. Nada mais me foi dito a respeito e eu fiquei à espera dessas definições. Contudo, numa tarde de trabalho junto ao CEE, fui informada pelo então Presidente Moacyr Vaz de Guimarães de que o Secretário, por telefone, acabara de lhe comunicar que minha designação para a CENP fora encaminhada ao Diário Oficial do Estado.

A CENP trabalhava com equipes de várias disciplinas que produziram materiais didáticos e pedagógicos, bem como os Guias Curriculares. Na sua gestão, que critérios adotou para a escolha de membros dessas equipes e, particularmente, da de Matemática?

Ao assumir a Coordenadoria informei a todos que não pretendia fazer alterações no quadro de servidores em exercício na CENP e que também era minha intenção manter em seus postos todos os Assessores da Coordenadora que me antecedera. Se não me engano, apenas dois desses Assessores preferiram afastar-se. Para substituí-los e para completar os quadros da CENP, especialmente na parte relativa ao currículo do ensino do 2° grau, consegui a transferência de alguns especialistas anteriormente em exercício na Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), órgão então dirigido pela Profa. Maria Aparecida Tamaso Garcia.

O pessoal em exercício na CENP era altamente interessado nos destinos da Educação no Estado de São Paulo, dotado de excepcional capacidade de trabalho e de grande senso de responsabilidade.

Nunca houve quaisquer restrições do Secretário José Bonifácio e, posteriormente, no Governo seguinte, do Secretário Luiz Ferreira Martins, ao

trabalho desses especialistas, quaisquer que fossem suas posições políticas. Prevaleceram sempre e exclusivamente os critérios de competência, de retidão de caráter e de dedicação ao trabalho.

Não mencionarei nomes para não correr o risco de cometer injustiças em decorrência de eventuais omissões.

Quando a srª era membro do Conselho Estadual da Educação, como participou na formulação de Políticas Públicas para o Setor Educacional Paulista?

Antes de meu afastamento para a Secretaria de Educação, em 1977, muita coisa já havia sido feita para providenciar a implantação da Lei nº 5692/71 na rede estadual de ensino, atendidas as normas até então vigentes e os prazos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. Não me deterei no exame das inúmeras e importantes providências adotadas pela SE/SP e, em especial pela CENP, para a implantação do ensino de 1º Grau de oito anos, providências que envolveram, na parte propriamente pedagógica, entre outras, a elaboração da proposta curricular para o ensino de 1º Grau.

Quanto ao ensino de 2º Grau, foi feito o possível com as instalações e recursos humanos então disponíveis. Foram mantidas as Habilitações Plenas e Parciais nas escolas que as ofereciam anteriormente; buscou-se ampliar a oferta de Habilitações Parciais do setor Terciário da economia, apesar da insuficiência de pessoal devidamente habilitado para o ensino das disciplinas profissionalizantes; foram implantadas em larga escala as Habilitações Básicas instituídas pela Res. 76/75 do Conselho Federal de Educação.

Essa última modalidade de formação dita profissionalizante, contudo, não correspondia à expectativa daqueles que buscavam, de imediato, o preparo necessário para o exercício de uma profissão, nem à aspiração dos que desejavam adquirir os conhecimentos básicos para prosseguimento de estudos em nível superior. A implantação desagradou também à esmagadora maioria dos docentes

da rede estadual, concursados para o ensino da parte de educação geral do currículo.

A implantação da Lei no Sistema Estadual de Ensino vinha sendo cuidadosamente acompanhada pelo Conselho Estadual de Educação. No que se refere às Habilitações Básicas, especialistas em educação profissional, entre os quais o Prof. João Baptista Salles da Silva, do SENAI, entendiam que o currículo proposto pela Res. CFE 76/75 não oferecia o preparo básico necessário à aquisição posterior de habilitações profissionais plenas do setor secundário.

A Formação Profissionalizante Básica, em suas três modalidades para os Setores Primário, Secundário e Terciário da Economia, não fora ainda instituída pelo Conselho Estadual de Educação, para o sistema de ensino do Estado de São Paulo, com validade regional, devido à inexistência, até então, do necessário suporte legal. Contudo, no início de 1977, o Parecer CFE 26/77, ampliando as possibilidades de aplicação da doutrina formulada no Parecer 76/75, reconheceu aos Sistemas de Ensino competência para buscar formas próprias para a aplicação da Lei. Consagrando tese proposta pelo Cons. Paulo Natanael Pereira de Souza, em explicitação de voto ao Parecer 76/75, assim conclui o Parecer 26/77: "Urge pois demonstrar aos sistemas de ensino que, a não ser nos casos de formação de técnicos para os quais o elenco de habilitações contido no Parecer 45/72 fornece seguro roteiro operacional, há que encontrar outras formas de qualificar alunos para o trabalho. Que formas sejam essas, não é problema do Conselho Federal de Educação, e sim dos Conselhos Estaduais, dos órgãos executivos do sistema e dos próprios estabelecimentos que, à luz da capacidade criativa dos educadores, das condições e dos recursos regionais e locais e de aptidões e interesses dos próprios alunos, organizarão os seus currículos e plano de ensino, a fim de oferecê-los na quantidade e qualidade possíveis, a toda a clientela do 2º Grau."

A Resolução nº 3/77 do Conselho Estadual de Educação, aprovada logo a seguir, em 10 de fevereiro de 1977, com fundamento na doutrina formulada na Res. CFE 76/75 e nas conclusões do Parecer CFE 26/77, instituiu no Sistema de Ensino

do Estado de São Paulo, com validade regional, a Formação Profissionalizante Básica para os setores Primário, Secundário e Terciário da economia.

A matéria foi relatada por mim e pelo Cons. João Baptista Salles da Silva, do SENAI.

Os currículos propostos buscavam oferecer a ampla e sólida base de conhecimentos imprescindível à readaptação permanente ao mundo do trabalho. Obviamente, não convinha simplesmente adestrar para o uso de equipamentos que o desenvolvimento vertiginoso da tecnologia tornaria obsoletos a curtíssimo prazo.

Pretendia-se com a FPB oferecer a "todos", democraticamente, de um lado, o suporte imprescindível à aquisição de uma habilitação profissional, e de outro, a formação básica necessária a eventual prosseguimento de estudos.

Em setembro de 1977, alguns meses depois de ter assumido a CENP, o Secretário José Bonifácio promoveu, na sede da Academia Paulista de Letras, um encontro com deputados federais e estaduais, integrantes das Comissões de Educação da Câmara Federal e da Assembléia Legislativa do Estado para analisar e discutir a implantação da Lei de Diretrizes e Bases na rede estadual de ensino. Na ocasião coube a mim, na condição de coordenadora da CENP e também relatora da Del. CEE 3/77, expor a natureza e os objetivos das providências que deveriam ser adotadas na rede estadual de ensino, no início do ano seguinte, com vistas à substituição das Habilitações Básicas do CFE pela correspondente modalidade da Formação Profissionalizante Básica instituída pelo Conselho de Educação de São Paulo. Ao mesmo tempo, indicava-se a necessidade de alterar a Lei 5692/71, de forma a ajustar seu texto aos novos caminhos claramente delineados em pareceres interpretativos do Conselho Federal de Educação.

Na ocasião, um Editorial do Jornal "O Estado de São Paulo", apoiando as medidas propostas pela Secretaria da Educação relativamente ao ensino de 2º Grau, reiterava posição intransigentemente favorável à revisão da profissionalização compulsória nesse nível do ensino.

Para a implantação das três modalidades da Formação Profissionalizante Básica, a CENP, com a participação de docentes das Universidades Estaduais, do SENAI, do SENAC e de técnicos e especialistas de alto nível, cuidou da elaboração de Guias Curriculares para essa modalidade de ensino de 2º Grau. O material produzido nos anos imediatamente subseqüentes, de excelente qualidade, editado em larga escala para uso da rede estadual, foi também procurado por escolas da rede privada do sistema de ensino do Estado de São Paulo e por responsáveis pelo ensino de 2º Grau em outros Estados.

Foram também produzidos e igualmente divulgados Guias Curriculares para as Habilitações Plenas e Parciais implantadas na rede, com a participação de renomados especialistas.

Eu tenho a convicção de que a situação que se criou em decorrência da solução adotada por São Paulo para a implantação da Lei no ensino de 2º Grau contribuiu de forma importante para a alteração da LDB, na parte relativa à profissionalização compulsória, o que veio a ocorrer com a Lei nº 7044, de 10 de outubro de 1982.

Ao mesmo tempo em que providenciava a elaboração de Guias Curriculares para o ensino de 2º Grau, a CENP cuidou do preparo de material de apoio (os chamados Subsídios) para o desenvolvimento da proposta curricular de "todas" as disciplinas das diferentes séries do ensino de 1º Grau, e para as atividades da Pré-Escola. Foi especialmente focalizado o processo de alfabetização e o ensino da Matemática nas séries iniciais do 1º Grau.

No caso da Matemática, trabalharam, com os especialistas da CENP, docentes da Universidade especialmente voltados para a questão do ensino da Matemática, alguns dos quais com livros didáticos publicados e posições não necessariamente coincidentes. Além da produção de Guias Curriculares para o ensino da Matemática no 2º Grau, foi também elaborado excelente material de apoio para o ensino da Matemática em "todas" as séries do 1º Grau. A "única"

condição imposta pela Coordenadora aos matemáticos participantes foi a de que o material elaborado efetivamente traduzisse o consenso dos envolvidos no trabalho.

Além do importante material de apoio para o ensino da Língua Portuguesa em todas as séries do ensino de 1º e 2º Graus, trabalho que também contou com participação importante da Universidade, cuidou-se igualmente da elaboração de Subsídios para o ensino de Língua Estrangeira Moderna, no caso da rede estadual, o Francês e o Inglês.

Até mesmo para apoiar as atividades de Educação Física no 1º Grau e na Pré-Escola, foi publicado e divulgado material de enorme importância, com a participação de docentes da Escola de Educação Física da USP. Os Subsídios, editados para cada uma das diferentes séries e níveis do ensino de 1º Grau e da pré-escola, eram ilustrados com figuras humanas que reproduziam os movimentos indicados.

Tendo em vista que, no caso do ensino de 1º Grau, as edições dos chamados Subsídios atingiram, em muitos casos, cerca de 25000 exemplares, foram centenas de milhares os estudos impressos, divulgados na rede estadual de ensino. Tais trabalhos foram também encaminhados aos setores das Universidades especialmente voltados para a oferta das Licenciaturas e a Secretaria da Educação de outros Estados, quando solicitados.

Esse trabalho que se iniciou em 1977, na gestão do Secretário José Bonifácio, prosseguiu no mesmo ritmo até 1982, com o Secretário Luiz Ferreira Martins que o sucedeu.

Como curiosidade, e apenas para evidenciar a importância atribuída ao trabalho da CENP, o Governo francês, considerando a importância do esforço desenvolvido pela CENP para o aprimoramento do ensino da língua francesa na rede estadual de ensino, condecorou-me com a Ordem das Palmas Acadêmicas, por "serviços prestados à cultura francesa".

A Reorganização da Secretaria da Educação de São Paulo alterou de forma significativa o seu organograma: (Estrutura e Relações Hierárquicas de Conformidade com o Decreto 7510/76, de 29, publicado em 30/01/76). Professora, foi difícil a articulação com os dirigentes desses novos órgãos?

Em nível central, havia apenas três Coordenadorias: a CENP, a Coordenadoria do Ensino do Interior e a Coordenadoria de Ensino da Capital. A estas duas últimas estavam vinculadas as Divisões Regionais que, por sua vez, desdobravam-se em Delegacias de Ensino.

Em nível central, não era difícil a articulação da CENP com as Coordenadorias de Ensino da Capital e do Interior. A estas cabia expedir as instruções a serem cumpridas em nível local, as quais deveriam traduzir fielmente as decisões adotadas pelos órgãos centrais competentes. Contudo, tendo em vista as dimensões da rede e os organismos que intermediavam o contato dos órgãos centrais com as escolas, é explicável que tenham ocorrido falhas de comunicação com alguma freqüência.

Para a execução de projetos de natureza didático-pedagógica, a CENP ficava na retaguarda à disposição das Delegacias e das Escolas, propiciando-lhes o suporte necessário, mediante publicações, materiais didáticos, visita de especialistas, cursos etc, e, com muita freqüência, participava diretamente desses trabalhos. Muitos cursos destinados à reciclagem do pessoal docente e técnico foram realizados na própria CENP.

Gostaria que estabelecesse um paralelo da pesquisa produzida pela CENP, a partir da sua origem, e do seu empenho para que a Universidade dialogasse com a Secretaria da Educação via CENP.

Com a reforma da Secretaria da Educação realizada no início da gestão do Secretário José Bonifácio, a CENP tornou-se o único órgão da SE com atribuições normativas. As duas outras Coordenadorias, a do Interior e a da Capital, subdivididas em Divisões Regionais e Delegacias de Ensino, tinham funções meramente executivas. Cabia à CENP, portanto, formular a orientação didática para a docência de todos os componentes curriculares do ensino de 1º e 2º Graus,

bem como definir as diretrizes necessárias ao desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento do pessoal docente da rede estadual de ensino. Em tais condições, e ante a enormidade da tarefa que lhe fora atribuída, não seria possível à CENP realizar todas as pesquisas básicas necessárias ao desenvolvimento desse trabalho, ou seja, à fundamentação de suas propostas.

Assim sendo, e tendo em vista as atribuições próprias de Universidade no campo de pesquisa, entendeu-se que seria conveniente trabalhar em parceria com as Universidades Estaduais, aproveitando as informações precisas e atualizadas disponíveis nessas instituições relativamente às diferentes áreas do conhecimento e, especialmente, interessando-as na realização de estudos e pesquisas, no campo da didática, necessárias ao constante aprimoramento do ensino de 1º e 2º Graus. Para tanto, seriam oferecidas aos pesquisadores das Universidades todas as informações necessárias sobre a rede estadual de ensino, bem como condições de acesso às escolas, para fins de pesquisa.

Nem todos viam com simpatia essa participação da Universidade na vida da Secretaria.

Boa parte do pessoal de diversas instâncias administrativas da Secretaria de Educação acreditava que a Universidade estava longe da realidade e que suas doutrinas e teorias não seriam de utilidade para a solução dos problemas da rede estadual de ensino.

A excelência do material produzido pela CENP em parceria com as Universidades, o modo como ele foi acolhido e utilizado pelos docentes da rede evidenciam, entretanto, que a experiência foi muito bem sucedida. É muito possível que essa aproximação com a realidade do ensino público em São Paulo tenha contribuído para ampliar, na Universidade, o número de Dissertações e Teses versando temas didáticos. Não me foi possível, contudo, acompanhar e registrar os reflexos dessa aproximação nesses trabalhos de pesquisa realizados na Universidade com propósitos acadêmicos.

A CENP, em várias áreas, contava com pessoal capacitado para realizar a pesquisa didática necessária à fundamentação das respectivas propostas. Algumas pesquisas foram realizadas por esse pessoal da CENP. Contudo, os problemas a serem solucionados pediam providências urgentes a serem cumpridas em prazos rigorosamente estabelecidos.

No caso do ensino de 1º Grau, por exemplo, os recursos disponíveis para o desenvolvimento de projetos pela CENP provinham, em sua quase totalidade, da parcela do Salário-Educação repassada pelo MEC.

Tais projetos eram anualmente encaminhados ao MEC, atendidos rigorosamente os prazos estabelecidos para a remessa. Se aprovados pelo MEC, os recursos repassados para a execução dos projetos deveriam ser integralmente aplicados no exercício. Se isso não acontecesse, o dinheiro não aplicado seria devolvido ao MEC.

Por ocasião de minha ida para a CENP, o Secretário José Bonifácio pediu meu especial empenho no sentido da execução integral dos recursos do Salário-Educação repassados pelo MEC, tendo em vista que, em exercícios anteriores, boa parte desses recursos havia sido devolvida ao Ministério de Educação.

Entrevista concedida pela Profa. Dra. Maria de Lourdes Mariotto Haidar.
12/09/2002 — 15h
Rua Alberto Faria, n° 2005— Alto Pinheiros.

São Paulo, 26 de agosto de 2003

Carta de Cessão

Eu, Claulza Prado de Sousa Rg 2995774-6 SSP/SP

declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para Gilda Lucia Delgado de Souza, casada residente e domiciliada em Rio Claro, Rg. 4 176 539 ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição e o uso das citações a terceiros.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Profa. Dra. Clarilza Prado

Prof.ª Drª Clarilza Prado

Professora, peço-lhe para falar um pouco da sua formação escolar, se houve participação da família nessa sua escolha, e também um pouco da sua trajetória familiar.

Muito bom. Eu venho do Interior, Santa Rita do Passa Quatro, que é a cidade de Zequinha de Abreu, perto de Ribeirão Preto. Na verdade, Ribeirão Preto faz parte da grande Santa Rita. Então cursei lá até o antigo Ginásio e fiz o Colegial, aqui em São Paulo. Quando vim, meus pais pensavam que eu iria cursar Medicina, tanto é que estudei no Colégio Bandeirantes. Mas aí, eu me encantei foi com a Psicologia. Faço parte da primeira turma de Psicologia da PUC–São Paulo. Entrei para a área de Educação com o Prof. Joel Martins; fui a primeira assistente dele na área de Psicologia da Educação. Durante a minha formação já comecei a trabalhar em seleção de pessoal e avaliação de motorista, avaliação de empresas etc. Então, acabei ficando na área. Escolhi ficar na área da Educação, embora tenha trabalhado na Psicologia muito tempo nesta área. Trabalhei sempre com a especialização de avaliação educacional, área em que tenho uma maior experiência e trabalho até hoje. Então, minha experiência tem sido em Avaliação de Empresa, Avaliação Institucional, Avaliação de Sistemas Educacionais. Agora, nessa sexta-feira, fui entregar o relatório do SAEB[1] (Sistema de Avaliação de Educação Básica). Sempre trabalhei mesmo nesta área.

---

[1] O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica —SAEB—, implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP— e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. Os levantamentos de dados do SAEB são realizados, a cada dois anos, em uma amostra probabilística representativa dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal. A cada aplicação de instrumentos, são pesquisados aproximadamente 700 municípios, 3 000 escolas públicas e privadas, 25 000 professores, 220 000 alunos e 3 000 diretores do Ensino Básico (da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio) nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A partir de 1999, foram incluídas as disciplinas História e Geografia. A análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro. Essas informações são utilizadas por gestores e administradores da educação,

Professora, como aluna universitária, a srª tinha participação política? Quais as influências ideológicas que a srª sofria, enquanto aluna da graduação?

Entrei na Faculdade em 63. Eu peguei todo 64. Então, realmente, eu tinha uma participação política bem clara! Eu era da AP (Ação Popular), embora muita gente achasse que eu era do PC (Partido Comunista). Havia aquela briga na Universidade, mas eu era mesmo da AP. Fiz o Tuca, atuei em Morte e Vida Severina. Participei da montagem do espetáculo. Saí da peça quando me casei. Mas a participação política sempre foi...

Bem grande!

Bem grande! Bem grande! Uma posição clara mesmo!

Isso é muito bom!

É... É ... Foi muito bom. Foi muito bom apesar da ... a parte do teatro foi muito boa. Eu tenho experiências ótimas, mas ... fora o teatro ... eu acho que perder grandes amigos foi muito difícil! Isso foi mesmo! Isso foi uma loucura! Então acho que momentos difíceis a gente passou! Amigos, parentes, primos! Então foi uma época difícil mesmo!

Complicada!

Complicada! Foi sim!

Professora, nessa época, vigorava uma Lei que mal tinha sido implementada e já se modificou. Passamos da 4024/61 para a 5692/71, que efetivamente só foi implementada no papel, mas na prática foi bem mais tarde. Como a srª via as mudanças que tinha trazido essa Lei 5692/71? Como é que a srª sentiu essas alterações?

---

pesquisadores e professores. Consultado na página do SAEB, no dia 14/3/2005: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/esaeb.htm.

Do que hoje temos clareza é que a grande dificuldade é elas não terem um Projeto Político que defina o que se quer para o Ensino Médio, o que se quer com o Ensino Fundamental. Eu diria que até com o Ensino Fundamental as definições foram ficando mais claras. Ensino Fundamental até a quarta série se definiu melhor com o Projeto Político. Da quarta à oitava, começa a indefinição e, no Ensino Médio, vários trabalhos desenvolvidos têm mostrado como esta indefinição política tem produzido dificuldade dos alunos e da própria escola em desenvolver o seu trabalho. Veja, agora, por exemplo, você tem o Ensino Profissionalizante que não permite que o aluno siga para a Universidade. Ao lado disso, a Lei 5692 estabelece situações de trabalho para o aluno e a escola, mas não oferece nenhuma condição. Quero dizer, ela estabelece um aparato legal de possibilidades, mas não de organização do sistema para implantação dessa Lei.

A quem a srª atribui essa dificuldade de implantação? Porque trabalhamos com as questões de Políticas Públicas e, paralelamente, com os Órgãos Normativos e Deliberativos. Então, dá para perceber a dificuldade de entrosamento entre esses dois órgãos.

Mas é pouco. Que há uma falta de entrosamento, está claro. Acho que entre a parte Executiva e a Legislativa do Ensino existe mesmo essa falta de entrosamento, mas é pouco! Acho que existe mesmo é um componente político a ser definido, quero dizer, qual é a função que a escola deve ter? Qual é o papel que o Ensino Médio especialmente deve exercer? Estou frisando Ensino Médio, porque ele agora começa a ficar em pauta. Acabamos de desenvolver um trabalho nessa linha de revisão de análise, a partir de toda a Legislação, que vem mostrando como o Ensino Médio sofre realmente desse processo de indefinição. O que se quer? É para ser profissionalizante? É para ser o antigo clássico? É para dar uma profissionalização terminal ou não? Ou é um outro caminho que se deve seguir? Por que o processo de profissionalização impede o acesso à Universidade, como está a Lei agora? E, quais são as condições que a Secretaria oferece, ou o Governo,

para esse desenvolvimento? Então, essa questão, Ensino Médio, especialmente, apresenta grandes dificuldades. Passamos uma década dando um grande reforço no Ensino Fundamental. Em que as medidas de Progressão Continuada modificaram esta feição da escola? É uma medida política, é uma tentativa de reforma da escola a Progressão Continuada, mas é um processo longo.

Não dá para fazer num período curto, não!

Não! O Azanha[2] estava dizendo numa reunião, que tivemos num encontro, que a primeira Lei de Progressão Continuada que ele compreende dentro dessa perspectiva como uma mudança da escola, mudança política da escola, faz oitenta anos, oitenta anos! Imagine. Defazado! Vamos demorar mesmo.

Vai demorar! Professora, daria para destacar as diferentes funções que a srª exerceu ao longo da sua trajetória?

Trabalhei muito em avaliação dentro do Sistema. Em escola, no GEPE III, era Coordenadora Pedagógica. Depois fui trabalhar um tempo no CENAFOR[3], que era um órgão do Ministério de Educação e trabalhávamos justamente com a avaliação. Implantei lá o Sistema de Avaliação dos Programas Nacionais. Isso significa Avaliação dos Programas de Formação de Professores para todo o Brasil. Fiquei lá uns cinco anos. Trabalhei muito tempo na Secretaria mesmo, e na CENP, muito antes de estar lá como Coordenadora. Trabalhei lá em Avaliação dos

---

[2] Professor José Mário Pires Azanha – Chefe de Gabinete do Secretário da Educação, Sr. Paulo de Tarso Santos. Consta ter sido o autor do Documento n° 1 (Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria). Deixou o cargo ainda em 1983, início do Governo André Franco Montoro (1983-1987), sendo substituído pelo professor Íris Barbieri, que vinha dirigindo a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI).

[3] CENAFOR: Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional, antes mantido pelo governo federal, todavia, foi absorvido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Este órgão foi instituído pelo decreto 27102, de 23 de junho de 1987, como sendo uma instituição jurídica de direito privado e um órgão de apoio à Secretaria Estadual da Educação, à qual está subordinada, isto é, uma fundação em termos jurídicos. É um órgão executor de suas políticas que fornece subsídios à elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais referentes aos ensinos de 1° e 2° graus (atuais Ensinos Fundamental e Médio) e à pré-escola.

Programas da CENP, Avaliação de Formação dos Professores, Avaliação da Escola, Avaliação de Programas desenvolvidos com alunos. Eu estava de certa forma engajada no Projeto do Governo Montoro e dentro de alguns grupos que trabalhavam na Coordenação do Programa Político e aí, nesta perspectiva, é que fui convidada para coordenar a CENP. É muito interessante refletir que nesse período, em que fui Coordenadora da CENP, embora tivéssemos um Programa de Governo de certa forma organizado, estabelecido, era um período que vinha depois de um Governo autoritário. Então, as ações colocadas naquela época e que eram mais democráticas, em determinados momentos, tiveram um efeito bombástico. Além disso, havia uma disputa política entre os Secretários, como o Serra, inclusive. Quando nós entramos no Governo, uma das negociações feitas era de aumento do salário dos professores. Isto estava muito bem estabelecido pelo Secretário Paulo de Tarso[4]junto com o Governador. Só que depois, foi passando, foi passando e não se conseguiu garantir o aumento do professor, pelo contrário, ainda seguraram uma parte da verba que vinha do Ministério da Educação. É interessante esse jogo, porque na época o Paulo de Tarso brigava muito por isso, e uma das pessoas que impediram a repassagem do recurso era o Serra[5], que queria realmente tirar o Paulo de Tarso. Isso era claro! Tanto é verdade que ele saiu e entrou Paulo Renato[6] em seguida. Nem um mês depois, ele deu aumento! Isso já estava destinado!

Milagrosamente apareceu o dinheiro!

---

[4] Paulo de Tarso: advogado, ex-ministro da Educação (18/06/1963 a 21/10/1963) no Governo João Goulart. Foi nomeado Secretário da Educação pelo governador André Franco Montoro. Substituído pelo professor Paulo Renato Costa Souza, que ocupava a direção da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) a partir de 29/05/1984.

[5] José Serra: economista, docente do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ocupava o cargo de Secretário da Economia e Planejamento do Governo do Estado de São Paulo.

[6] Paulo Renato Costa Souza: economista, professor do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi nomeado Secretário da Educação do Estado de São Paulo pelo governador André Franco Montoro em 29/05/ 1984.

Já estava destinado! Aliás, a negociação que foi feita, antes de entrar, era em função disso. Assumiríamos somente se garantisse esse aumento. Deflagrou-se toda a greve e se tirou o Paulo de Tarso.

Uma greve histórica!

Só que, das históricas, o fio condutor era outro! Lembro-me de que quando saí de lá e fui trabalhar na Secretaria de Participação, eu estava muito aborrecida com todas estas questões. Aí, o Secretário Franco Brozeli me disse: *Senta aqui, professora! A sr^a^ está pensando que tem alguma questão pessoal com a sr^a^?* Eu falei: não, eu não estou pensando. Acontece que se vem com um projeto, com uma discussão, com um envolvimento e de repente com a greve, com a saída, com as questões, de repente, você tem esse questionamento mesmo!

Será que faltou competência da minha parte? Aí, ele me apresentou uma análise política muito interessante! De como as coisas todas foram sendo organizadas e como era importante que houvesse na CENP, naquele período, determinada facção do Partido. Então, essas questões eram difíceis. Embora tenham tido uma participação na Política Educacional, é complicado lidar com esta linha de Política Partidária, mais estreita. Como é complicado de se lidar com a pressão de autoridades contrárias, por exemplo, a uma medida que se quer! Não de Montoro! Montoro era uma pessoa realmente democrata, de uma abertura incrível, mas havia outras pessoas que, de certa forma, definiam posições. Enfim, este era um aspecto daquele período, mas houve um ponto muito importante da minha passagem pela CENP, de que eu tenho muito orgulho: a implantação do Ciclo Básico. Na verdade, tínhamos montado todo o Programa de Progressão Continuada. Então, tínhamos organizado todos os Ciclos até a oitava série, que iniciaria com um processo de implantação gradativa. Mas, tivemos tanta resistência, que ficou só o Ciclo Básico. Depois, evidentemente, houve a continuidade, os outros governos também continuaram. Há uma crítica de que o Decreto que estabeleceu o Ciclo Básico poderia ter sido mais discutido. Acho que sim! Acho que sim! Mas também está sendo discutido até agora. Há pouco tempo, fui convidada pra discutir outra vez! Perguntei: nós vamos morrer discutindo o

tempo todo se o aluno deve ou não ser reprovado? A questão não é de reprovar ou não o aluno! Então a discussão que já fazíamos na época era de modificação, evidentemente, de todo o Ciclo Escolar, da seriação escolar. É uma outra concepção de escola, de política da escola!

Professora, na sua fala, a srª enfatizou, no meu ver, a sua experiência em avaliação. Antes de ser Coordenadora da CENP, a srª trabalhou com avaliação de projetos e de Guias. Na sua gestão, vejo a importância dos AMs[7], Geometria Experimental. Estou trazendo a discussão para a área de Matemática, porque sou formada em Matemática.

Sei.

E o meu objetivo é não só conversar com os Coordenadores da CENP, mas também com alguns professores que faziam parte da equipe de Matemática. Sendo tão atuante nessa aérea de avaliação e tendo desenvolvido os Projetos, as Propostas Curriculares, como a srª vê a Instituição CENP ao longo desse tempo? Nós tivemos os Guias Curriculares e, efetivamente, foi por meio deles que a Lei passou a ser implementada, não é? Por que até então estava tudo indefinido.

É!

Na realidade, a Lei 5692 fora estabelecida, discutida. Os professores da rede tomaram ciência da mudança dessa Lei em 71, mas as práticas de ensino na sala de aula não mudaram.

Não mudaram! Como não mudaram até hoje, não é?

Não mudaram. Ao fazer parte de uma equipe de Avaliação, como a srª trabalhava essa questão dentro dessas Propostas?

Então, a idéia é que essas Propostas deveriam significar uma orientação para o professor. Todo o trabalho foi feito no sentido de desenvolver Programas de Capacitação de Professores. Lembro que tínhamos, na época, os maiores recursos da Educação, justamente para capacitação docente. Uma idéia que estávamos

[7]AMs (Atividades Matemáticas). Material elaborado pela equipe de Matemática da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), órgão pertencente à Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEE). Esse material teve por finalidade auxiliar professores das séries iniciais da 1ª à 4ª séries a trabalhar de forma natural com conceitos matemáticos. O Atividades Matemáticas (AM_1 e AM_2) foi coordenado pela professora Lydia Condé Lamparelli e a coordenação dos trabalhos do AM_3 e AM_4 foi feita pela professora Célia Maria Carolino Pires.

implantando era a de fazer isso, descentralizadamente, que era uma preocupação do Governo Montoro, e fazer isso também por meio das Universidades. Isso era uma preocupação e uma diretriz da época, não é? E na Matemática não se fugia também desta preocupação. Ocorre que a CENP é um órgão bastante complicado. Por quê? Porque a CENP é um órgão que estabelece diretrizes, desenvolve essas diretrizes, mas ela não pode desenvolver um processo de capacitação. A Secretaria, a Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGESP) e a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) consideraram que elas é que deveriam fazer o treinamento, a capacitação do professor para a rede. Então, era extremamente complicada essa negociação, porque orientava a idéia de que, na verdade, a CENP deveria desaparecer! Somente quando se foi se percebendo o papel que a CENP teria, é que ficou mais claro que não seria possível fazer isso, mas a idéia tanto de Paulo de Tarso como de outros do Governo era reduzir a CENP, que é hoje bastante reduzida, porém, a idéia era reduzir totalmente a CENP para um órgão normativo. Mas, não havia clareza sobre o papel, a função que este órgão teria. Então, quem deveria fazer o Treinamento? Mais tarde, quem assumiu esse papel foi a FDE[8]. A CENP passou a exercer o papel de treinamento. Tinha que fazer isso,

[8] FDE —Fundação para o Desenvolvimento da Educação— foi criada no início da gestão do governador Orestes Quércia (15/03/1987 a 15/03/1991), ou seja, em 23 de junho de 1987 pelo Decreto 27102. Surgiu a partir da Fundação do Livro Escolar (FLE) como também absorveu parte das atribuições, funcionários e bens da Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR). Registra-se que algumas de suas funções coincidiam com as funções que a CENP já desenvolvia. Por exemplo: a produção de material para docentes, como as publicações impressas e em vídeo e, sobretudo, as oficinas e cursos de capacitação. O embate foi grande, uma vez que a CENP se constitui historicamente pelo pessoal da rede, essencialmente, professores das escolas estaduais, ao passo que a FDE teve como base a contratação de especialistas, independentemente de estarem militando na rede estadual. Dentre os vários projetos desenvolvidos pela FDE, podemos destacar: a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP), Programa de Educação Continuada, em que professores contam com uma série de material de apoio e alguns recursos pedagógicos. A FDE desenvolve cinco projetos que merecem ser mencionados. O primeiro denomina-se: Contatos Imediatos para o 3° grau em que se prevêem visitas monitoradas de alunos do 2° grau do interior do estado a locais com tradição histórica, científica e cultural na cidade de São Paulo. O segundo projeto: Outras Palavras na Escola conta com oficinas na área de canto coral, artes plásticas, flauta doce, histórias em quadrinhos e oficinas de teatro. O terceiro projeto é: Música nas Escolas, uma parceria da SEE com a TOM Brasil Produções Musicais. Esse projeto consiste em oferecer oficinas de violão com duração de três meses. O quarto projeto consiste em uma parceria com a Secretaria Estadual da

porque ela não podia passar para a (CEI), ou para a (COGESP). Então, isso dava muitos atritos, muitos atritos. Há uma concepção de Matemática e tinha-se um grupo que montava um grupo de Matemática na CEI e na COGESP. Era aquela briga. Essa discussão foi bastante complicada!

E foi esse desentendimento, vamos assim dizer, entre CEI e COGESP por causa da CENP, que deu origem à FDE?

Não! A intenção do Governo sempre foi e continuou sendo e é até esse agora, eu vejo nas ações, a de diminuir o papel da CENP e transformá-la numa Coordenadoria Normativa. O que significa isto? Ela pode fazer uma avaliação, ela pode desenvolver um processo, mas a implementação ou se faz por meio da COGESP ou da CEI. Ora, nesse processo todo, a possibilidade de contar com um órgão como a FDE, que é uma Fundação e permite maior flexibilidade para desenvolver trabalho, foi uma opção importante. Então, a CENP é quase uma assessoria. E ela tem esse papel mesmo: normativo. Nem a área de Avaliação ela assumiu, que está mesmo com a FDE. E ela assessora ou desenvolve por encomenda os trabalhos solicitados pela CEI e pela COGESP. Então isso foi minguando e, atualmente, está bem pequena.

Porque ela foi criada na sua fase áurea em 1976, no Governo Paulo Egydio. Quando ela surgiu, veio com uma força total, não é?

Saúde de educação preventiva chamado Prevenção Também se Ensina, cujo objetivo é desencadear, em todas as Diretorias Regionais de Ensino, ações voltadas para o desenvolvimento da auto-estima dos alunos e do senso de responsabilidade sobre a saúde individual e a coletiva, cuja finalidade é promover a redução de doenças sexualmente transmissíveis —DST/AIDS— e do abuso de drogas. O quinto projeto refere-se à Educação a Distância, fazendo uso da TV como recurso pedagógico. Esse projeto envolve, de forma mais específica, atividades de implantação, capacitação e produção de materiais instrucionais, coordenação e acompanhamento do Projeto TV Escola (Convênio MEC—SEE) e demais ações voltadas para essa modalidade. Dotando as escolas de um Kit tecnológico (TV, vídeo, antena parabólica, rack e fitas VHS), viabilizou-se o acompanhamento dos programas televisivos diários de formação continuada dos professores e de apoio à sala de aula, de modo a subsidiar o processo ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. A grande maioria das informações foram retiradas do site: http://64.233.161.104/search?q=cache:qW4RLm19QVsJ:www.gip.pro.br/internas/fde_... (visitado em, 13/3/2005)

É!

O professor Palma enfatiza a participação da CENP. Com a extinção da DAP, criou-se o CERHUPE que, ao ser extinto, deu lugar à CENP. Esse pessoal que trabalhava na DAP e no CERHUPE foi absorvido pela CENP. E a CENP era bastante ativa na opinião do Prof. Palma. Cuidava-se da formação dos professores, da divulgação dos Guias Curriculares e das outras Propostas, bem como do Treinamento do corpo docente. A CENP tinha toda essa estrutura.

Eu mesma trabalhei muito na formação, principalmente, na implantação, por exemplo, da Ação Supervisora. Isso era um Projeto muito caro. Nossa! Caro no sentido de que gostávamos muito da implementação da Ação Supervisora como uma Ação que deveria descentralizar todas as diretrizes do sistema de ensino. Mas, a definição também não foi diferente quando o Palma estava. A definição já, a partir daí, de diminuir a CENP, foi lenta, mas se transformou no que a CENP é hoje. Atualmente, a CENP é um órgão normativo, mas quase uma assessoria. A execução é feita pela CEI e pela COGESP e de Programas especiais, Projetos especiais pela FDE, que não é um órgão da Administração direta da Secretaria.

Inclusive, professora, a CENP gerenciava equipes das várias disciplinas. Estou focando a questão Matemática, porque me preocupo também com a minha formação.

É!

O material didático-pedagógico de Matemática e das outras áreas, produzido pela CENP, provinha de reuniões das equipes das várias disciplinas. Havia pesquisa, na sua opinião, na produção desse material?

Não! Não era bem isso! O que eu digo é que a análise de um material desse e a análise de um período histórico têm que ser feitas a partir de um contexto histórico.

Sem dúvida.

Então, até a década de 80 mais ou menos, a CENP procurou fazer o quê? Produção de material e implantação do material produzido. Com a mudança de

Governo, com a vitória de Montoro, houve mudanças no contexto social. Era um período fundamentalmente político. E o que significou essa mudança? A produção de material recebeu críticas nesse período, porque ela não incorporava toda uma análise crítica que se fazia na época. Feita a análise crítica e necessária do processo de reprodução da escola, como à reprodução se dava, era preciso ultrapassar. Como faríamos? Haveria necessidade de um segundo momento, de começar a produzir, mas, dentro de outras perspectivas. Devido a muitas críticas jogaram tudo fora, e havia materiais riquíssimos que estão sendo, de certa forma, incorporados agora, mas, dentro de uma perspectiva diferente, mais crítica. Então, historicamente, a passagem que vimos foi mais ou menos esta. A CENP voltou a produzir materiais que iriam servir para orientar o professor, e a dar diretrizes sobre como usar. Os materiais compreendiam o papel do professor com o sentido de se desenvolver a partir desses e não de segui-los somente como se fazia antes. Então, eram materiais que deveriam ensiná-lo a pensar sobre sua trajetória, o que é ser professor, e refletir sobre sua prática. Eram materiais que incorporavam a crítica da década de 80 e resgatavam a importância do professor reflexivo, aquele que pensa a sua ação para analisar isso com todas as dimensões. A nossa expectativa é formar o professor reflexivo com uma formação inicial precária, que espera receber um material bem definidinho, organizadinho, prontinho, quase receita, porque ele não consegue ainda fazer muitas coisas dessa linha. Além disso, essa entrada de um grande número de alunos de camadas populares dificulta o trabalho do professor, lógico! Ele acredita que o seu trabalho deva ser o de ensinar de determinada forma que ele estabeleceu. Ele vai ter que compreender que não é assim, se quiser ser um bom professor! Não existe uma forma, não existe um aluno, existem diferentes tipos de alunos, diferentes formas.

Cada um está num estágio!

E cada um está num estágio. Não dá para esperar, para pensar que estamos sempre no mesmo lugar! Nós não temos o professor ainda preparado! Então o

Estado está assumindo um papel muito grande de formação, que começou a ser prioritária dos Governos Federal e Estadual, não só de São Paulo, de todos! Porque se não fizer essa formação, não haverá mudança no ensino.

Os Projetos da CENP eram direcionados. Mas a srª também não entende que na década de 1970, início da década de 1980, eles foram os primeiros Projetos de Educação, no caso da área de Matemática, Química, Física, Português, que levaram em atenção a sala de aula, porque a Universidade não levava?

É verdade! É verdade!

Essa introdução da CENP pode não ser uma pesquisa moderna hoje. Entendo perfeitamente o que a srª falou, mas me parece que na época, e essa, para mim, é uma reflexão importante também, ela foi a primeira a introduzir a pesquisa. Como a srª vê?

Não, acho que sim! Acho que as equipes da CENP – e briguei muito pra mantê-las – tinham um papel importante, mesmo porque a Universidade estava bem distanciada do Ensino Fundamental e Médio, o 1° e 2° graus. Era completamente distanciada. A Universidade também se modificou! A Universidade na área da Educação, dos diferentes setores da Educação, começou a verificar que se ela não trabalhasse com o professor da rede, qual era o sentido da pesquisa que ela estaria desenvolvendo? E também o ensino de Matemática passou a ter um outro enfoque. Fui a muitos encontros de ensino da Matemática, em que os professores falavam da importância do ensino, porque para eles a Universidade não sabia ensinar os alunos a serem professores de Matemática. Primeiro, porque não sabiam o conteúdo da Matemática e segundo, porque não sabiam ensinar Matemática. A Universidade teve que pensar na sala de aula para se desenvolver. Não adianta ficar achando uma maravilha uma equação do 2° grau, ela tem que saber como o aluno aprende o raciocínio matemático e assim mudar o sentido. Este foi um momento em que a Universidade se modificou! Falo antes da década de 70 e começo da de 80, falo de uma Universidade distante. Mesmo neste sentido, a CENP teve um papel importante, naquela época. Só que discutíamos: a Universidade tem que assumir seu papel junto ao sistema de ensino, porque fica

muito difícil um Estado assumir toda a formação, manter Universidades e, ao mesmo tempo, uma equipe que não apóia essa reflexão. Naquele momento a preocupação era que o bom professor era aquele que trabalhava com a reflexão-ação, a questão Política do trabalho docente, mas sem deixar de reconhecer todo o trabalho que a CENP tinha desenvolvido.

Só para complementar, a sua análise está corretíssima, corretíssima! Porque os dois primeiros mestrados, o Ensino da Física na USP e o da Educação Matemática, em Rio Claro, surgem em 1984.

É!

E já é o momento em que a Universidade começa a assumir essa responsabilidade, mas aí é que vem a questão que eu estava propondo para srª. O quanto, talvez, a própria CENP não cutucou a Universidade para que ela tivesse esses contatos?

Acho que sim, mas como eu disse, temos claras essas discussões hoje; existem mil e uma facetas com as quais ela pode ser analisada. A CENP teve o seu papel, as teorias de formação de professores tiveram também o seu papel. Outros autores, como Paulo Freire, reforçando essa formação reflexão-ação, diziam à Universidade, qual é o papel? Ao lado disso, acabei de publicar um artigo que faz uma revisão da América Latina. Então, você vai ver que a formação de professores na América Latina passa por essa preocupação com a formação do professor reflexivo, do professor que desenvolve o seu aperfeiçoamento na sala de aula e do papel que a Universidade tem nessa formação reflexiva desse professor consciente etc. Essa modificação vai sendo amadurecida. Não dá para atribuir a um único fator. Acho que a CENP inclusive teve um papel, enquanto toda uma Diretriz Política era numa linha; depois que se mudou a Diretriz Política, ela foi perdendo essa perspectiva.

Professora, a CENP trabalhava com várias equipes, não é? De várias disciplinas, que produziam os Materiais Pedagógicos, Guias, Propostas como a srª acabou de falar. Com respeito à formação dessas equipes, na hora em que a srª assumiu, que critérios adotava para que se formassem? Quais seriam as pessoas que participariam dessas equipes?

Algumas equipes vinham desenvolvendo um trabalho muito bom. Foi formada a equipe de Ciclo Básico, que tinha a Bechara[9] algumas pessoas que estavam em Língua Portuguesa e foram levadas para a equipe de Ciclo Básico, e a equipe de Matemática passou a participar também do grupo de Ciclo Básico, ele era prioridade naquele momento. A formação das equipes relacionava-se com o compromisso Pedagógico, com o desenvolvimento específico na área. Especificamente, na área de Matemática, nós tínhamos profissionais de alto nível que vinham desenvolvendo um trabalho muito sério, como a Ana Franchi, com quem eu já trabalhava na PUC, e a Lydia. Lydia, não é?

Lydia Lamparelli

Lydia Lamparelli, que já tinha um trabalho grande e de muito tempo, sempre atualizado na área, resistia a todas aquelas tentativas de mudanças inócuas da Matemática que, de certa forma, eram ataques à Matemática. Então, este era um grupo maduro, e dessas equipes eu sempre tive um respaldo muito grande. Veja, eu sou uma pessoa que vem da Universidade, embora tenha trabalhado na rede. O que eu fazia era trazer alguns professores de Universidade, de áreas específicas para discutirem com a equipe. Então, na área de Física, lembro-me de ter trazido o Menezes[10]. Às vezes, a própria equipe sugeria nomes. Olha, eu acho que vale a pena trazer como assessor fulano e fulano da USP ou fulano, que pode nos ajudar a aperfeiçoar a partir daí. Se tivéssemos a informação toda que temos hoje e uma visão da situação histórica, talvez tivéssemos feito as coisas diferentes!Acho que certamente faria!

Ah! Sim.

---

[9] Lucila Bechara: professora de Matemática muito atuante, não só escreveu livros, em sua maioria didáticos, em parceria com a professora Manhúcia Liberman, como também participou ativamente na elaboração de programas de Matemática. Foi coordenadora do Experimental da Lapa. Muito atuante na Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

[10] Luis Carlos Menezes: professor de Física da USP. Desenvolvia projetos referentes ao ensino da Física na CENP.

Agora, dentro da consciência possível do momento, acho que o que fazíamos era dar apoio às equipes que estavam desenvolvendo, era dar apoio ao Ciclo Básico, que era uma prioridade muito grande, não é? A formação com autonomia. Mas era um momento conturbado também, a resistência. Era uma resistência envolvida com outras situações políticas. Eu dizia: mas, olha essa questão, por exemplo, vem exatamente, na mesma linha que está sendo proposta! Mas, aí havia toda uma situação política que não interessava! Era aquela briga com o Secretário. Mas, enfim, isso fazia parte da questão do jogo político. Então, depois da CENP, embora tenha desenvolvido vários tipos de trabalho, nunca quis assumir cargos administrativos e executivos no sistema de ensino, embora tenha sido convidada. Desenvolver Projetos, tudo bem! Algumas vezes, a decisão de uma equipe que tem tudo definido e aí são tantas questões políticas que entram no meio, não é? Gostei de trabalhar com o Azanha, com o Paulo de Tarso.

Que função o Prof. Azanha desempenhava na sua gestão?

O Prof. Azanha era o chefe de Gabinete. Zé Mário Azanha! Na verdade, ele é que definia, delineava as Diretrizes Políticas da Secretaria da Educação. Política Educacional! E, a grande busca de Reforma do Estado passava por ele, não é? Então ele tem uma posição conhecida, definida, tanto que se começou a modificação da Secretaria de Educação pelo Documento n°1[11], que era um texto dele. Uma parte do texto que eu tinha apresentado, discutido com ele, que era minha, mas, enfim, que era da Secretaria da Educação, foi para todas as escolas, e a idéia era que cada escola discutisse e apresentasse a sua crítica, a sua expectativa e a sua perspectiva. Esse Documento n°1, que foi o mais importante, e orientou toda a Secretaria da Educação, apresentava uma análise do Sistema de Ensino. Uma

[11] Documento n°1: Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria. Reunia itens, como: Qualidade do Ensino, Plano de Melhoria do Ensino, Situação do Magistério, Ensinos de 1° e 2° graus e Autonomia da Escola. Esse documento fora enviado às escolas com o intuito de promover discussão entre os professores e predispunha-se a acatar sugestões e observações resultantes. Não se tratava de uma proposta mas, sim de uma diagnose da situação escolar.

Avaliação do Sistema de Ensino mesmo. E, a partir disso, muita coisa foi se pautando. Então foi feito um diagnóstico a partir da discussão desse documento. Valeria a pena você ter esse Documento n°1, que foi discutido em todas as escolas. A partir dele, cada escola deveria montar o seu Projeto. Era a linha da Descentralização, que era o Projeto forte no Governo Montoro e que Azanha desenvolveu a partir daí.

E fazia sua articulação Política?´

É! Política! Era um pouco diferente da linha, por exemplo, que Paulo Renato entrou colocando, e de certa forma, foi amadurecendo e com ela ele fechou no Ministério da Educação. É uma outra perspectiva! Não era a linha de Paulo de Tarso, mesmo porque era uma linha anterior e, muito menos do Azanha. Mas, talvez fosse do Serra, talvez fosse de um grupo dentro do Governo e que começou todo um processo de Implantação, que envolveu uma série de Programas Internacionais. Então, fico imaginando hoje que talvez esse programa já estivesse previsto se havia uma preocupação de Implantação de uma linha de Programa diferente do Programa que estávamos desenvolvendo. Era uma outra perspectiva. Conversando agora, há pouco tempo, com o Prof. Azanha, ele tinha isso claro! É uma pessoa que você deveria entrevistar! Ele se aposentou agora da USP. É uma pessoa belíssima! Ele está no Conselho Estadual! Ele tem posições muito claras e a orientação toda era definida por ele. Quase todo dia discutíamos as Diretrizes, o caminhar, por onde iríamos, tudo era mais definido com ele. O Paulo de Tarso tinha uma visão mais ampla. O alicerce mesmo era o Azanha quem definia.

Então, era muito difícil para a srª ou fácil talvez! Fácil, por estar assessorada pelo Prof. Azanha, mas, por outro lado também, difícil por essas atividades políticas que a srª teve que assumir, não é?

É. Isso fazia parte do cargo mesmo!

Porque faz parte do cargo, não tem condições de separar?

Não tem! Não tem! E depois, eu acho que o amadurecimento foi se modificando. Com o tempo foi modificando. Você vê que o fato de o Governo ter dificuldade do tipo de relação com outros partidos refletia na Secretaria. Assim, a Cecília Guaraná, que era da COGESP, tinha sido filiada ao PT, isso era uma coisa que perturbava a equipe. Estava presente, nas discussões partidárias, a composição no Governo e tudo mais. Mas havia resistência, havia.

É porque vínhamos daquela greve em 1979, Governo Salim Maluf, que foi muito desgastante. Foi no Governo Montoro que houve alguma aquisição salarial, não talvez a que ele até pretendesse e considerasse mais justa, porque todos os outros Governos que o antecederam não se preocuparam com a valorização do professor. Essa desvalorização, aliada a uma série de outros fatores, aumentou muito.

Ah! Aumentou!

O professor passou, no Governo Montoro, com um determinado *status*, ele tinha um determinado reconhecimento. Ele teve uma recuperação salarial, vamos assim dizer, que vinha sendo sucateada ao longo do tempo.

Então, tanto era certo, que isso era um Projeto de Campanha montado na Madre Teodora, onde se montou o Governo Montoro. Era um ponto de honra! Ia começar pelo reajuste salarial do professor e, um mês depois, já começou a briga. Primeiro, segurar o recurso e tudo mais e aí o Paulo de Tarso brigou com o Serra. Mas ele não era o candidato do Serra. O candidato do Serra era o Paulo Renato! E aí, então, ele segurou mesmo! O que vai fazer! Mas isso fazia parte! Isso é que é! Acho que adquirimos mais consciência hoje, não só pela idade, acho que o movimento tem mais clareza! A categoria tem mais clareza! Não digo inteira, porque a nossa categoria é um pouco alienada, não é?

A srª enfatizou o que considerava prioritário na sua gestão da CENP, e foi interessante a maneira como expôs o seu ponto de vista sobre a questão político-pedagógica. Quero pedir para a sr.ª fazer o encerramento, respondendo a seguinte questão: A CENP tem condições de subsistir dentro da Secretaria de Educação como um órgão simplesmente normativo?

Acho que tem. Tem, se ele ficar só nessa área normativa. Deixe-me só expor um aspecto. Eu volto a isso, mas acho que é um aspecto que não ficou muito claro!

Eram algumas diretrizes claras para nós: a primeira era a descentralização. A descentralização da Secretaria de Educação, porque é uma Secretaria inviável de ser administrada, se não for descentralizada. Duzentos e cinqüenta mil professores, coisa assim! Quero dizer, agora, então descentralização é fundamental! A segunda diretriz: a mudança se faz na escola e a construção de uma Política tem que ser firme! Definida! Mas, a mudança é lá na escola! E a terceira era que o Documento n°1 dizia claramente qual era o Projeto de escola. Agora, como é que se dá esse processo de construção? É um processo lento! Eu agradeço a oportunidade que vocês estão me dando de refletir um pouquinho sobre isso! Mas era. Poderia sim, e acho que hoje faria diferente! Mas hoje é outro momento histórico! Aquele era um momento quase de militância, quando entramos na Secretaria! E, era de denúncia, de mostrar o papel da escola, o processo de discriminação. Foi a época que mais se escreveu sobre a discriminação que a escola desenvolve e que não estava clara! Hoje, temos claramente que o aluno é discriminado, que a exclusão escolar que está presente em todo local, não era uma pauta. Não era da pauta da discussão daquela época, não é? Os materiais instrucionais de Matemática eram ótimos como eram os de Português, os de História, mas não cuidavam como não tinham este viés, eles não discutiam a questão de que o aluno que não aprende também está sendo discriminado. Que tipo de ensino estava sendo oferecido? Esta era uma questão posta à Secretaria de Educação, quero dizer, só foi posta a partir dessa década, da década de 80, não é? Hoje, denunciados todos esses processos de discriminação, de exclusão, é preciso retomar com medidas que permitam refazer, incluir este aluno, não é? E isso se faz a partir de uma Reforma da Escola, de uma Formação de Professores dentro de um processo de ação-reflexão, não é? Que ele possa compreender a sua prática dentro desse processo. E é com isso que tenho trabalhado! Não larguei o bastão, não! Tenho outros caminhos, porque há muito espaço neste país. Na área de Matemática, especificamente, eu acho que nós temos muito. Acabei de montar uma análise da Matemática, do ensino da Matemática, e dos resultados dos alunos nas provas do SAEB em Matemática com as habilidades

que eu chamei psicossociais, e que são aquelas estabelecidas no PCN: justiça, cooperação, saber que estou sempre envolvida por isso: justiça, cooperação, responsabilidade, autonomia etc. Fizemos um levantamento com dezoito mil alunos, em cinco estados, agora, e observamos (fizemos um estudo de caso em 30 escolas) que a relação desses valores básicos com as disciplinas não está clara para o professor e nem para a própria escola. Ela acha importante, mas não assume e nem constrói estratégias para isso. Ela monta Projetos. Então, o que mais encontramos nas escolas foram projetinhos: Projeto Ecologia, Projeto Cidadão, Projeto Escola, Projeto... Aí, se perguntava: mas quem está coordenando esse Projeto? Ah! é o professor tal. Mas, não é uma questão do Currículo Escolar! Encontramos uma professora, de Matemática, aliás era de uma escola particular, que fazia integração do seu conteúdo com os valores fundamentais da cidadania. Ela entendia que ensinar Matemática significa ensinar ser cidadão também, mas esse é o grande desafio dessa década. Agora, como fazer isso, como fazer com que a escola desenvolva essa preocupação? Tomemos o valor Justiça! Pesquisamos bastante. Os alunos têm um conceito muito claro do que é injustiça, e até exemplos, e não sabem definir o que é justiça. Por exemplo, eles dizem assim: Olha, a minha professora, ela foi injusta, porque... Eles definem sempre pela injustiça, eles vêem sempre pela falta. Eles têm dificuldade em definir o que é cooperação, o que é ser responsável para com o outro. Então, a idéia que tivemos é que falta à escola um repertório, exemplos concretos mesmo de comportamentos dessa natureza. Eles conseguem identificar comportamentos violentos, mas o que é um comportamento harmônico, de integração não sabem. Nem se discute mais isso! Não existe mais isso, essa discussão. Mas não pode ficar numa visão só do conteúdo, tem-se que pensar como é que se forma o aluno.

O pior, professora, é que nem essa visão de conteúdo está sendo contemplada. Da forma em que está sendo ministrado.

É!

Oriento professores do PEC, uma classe de Limeira, e observamos o desespero dessas professoras, mesmo com a questão inclusão, em obedecer àquela faixa em que o aluno vai sendo passado à série seguinte e não vai havendo um acompanhamento sério daquele conteúdo que não está sendo ministrado. Então, essas professoras de 4ªsérie recebem alunos totalmente analfabetos.

E aí...

E elas têm dificuldade em trabalhar com uma classe tão heterogênea, pois sabem que esses alunos, ao final do ano, vão ser avaliados e nem alfabetizados estão.

Pois é! Mas ela tem que pensar mesmo que ela tem de mudar o esquema. Mal formada, apesar de todos os PECs aí. O PEC é um exemplo concreto do que pode ser feito! Eu acho um Projeto vitorioso! A avaliação que eu fiz do primeiro PEC e fiz dois estudos de caso em Limeira. Duas escolas. Estivemos lá! No Estado todo e mais duas escolas. Foi muito bom, foi muito positivo. Com todas as dificuldades, acho que esses PECs estão retomando um pouco a formação dos professores e modificando para o professor verificar que realmente não dá para ensinar o aluno de uma única forma, mas nem na Pós-Graduação, não dá! Você ensina de um jeito; um faz o mestrado de um jeito, outros, diferente! Que se tenham trinta, quarenta ou cinqüenta alunos por classe, mas tem que se pensar que o Sistema de Ensino tem que mudar o seu esquema. Acho que isso vai demorar uns cinqüenta anos. Acho que temos que ter paciência. Temos que mudar a escola!

É! Concordo com a srª com a necessidade de mudança, mas também sinto que o professor não recebe o devido respaldo para que se efetive essa mudança, não é? De repente, sem discriminações, eu tenho um aluno portador de um problema físico, visual, auditivo ou outro qualquer.

É muito pequeno, professora! O índice e a porcentagem de alunos com deficiências graves é muito pequeno, dentro das salas de aula! Eu acho que precisa haver modificações de processo mesmo. Agora, precisa a escola dar algum apoio a esse professor? Sem dúvida! Mas o professor precisa também se modificar! Acho que é todo um conjunto de mudanças, até do que é ser professor. Eu trabalhei

agora com Representações Sociais de Professor e vi que uma das coisas do professor, que nós, professores temos, é a ideologia da falta: falta isso, falta aquilo, falta aquilo, falta aquilo. Falta mesmo! Agora também no seu pequeno nível você vai modificando alguma coisa e incorporando outras medidas até para exigir uma modificação mais ampla como pauta. Acho que tem que passar por uma mudança. Nós temos que passar por uma mudança, porque realmente é desgastante a nossa profissão, mas temos que passar por uma reformulação de estrutura e de conteúdo, porque senão não dá! Acabou a Progressão Continuada!

É! Eu vejo os dois extremos como péssimos. Não é só aprovar ou reprovar.

Não! Não é!

Não é reprovando ou aprovando simplesmente, apresentando um número, que realmente resolvemos, porque as duas situações são terríveis!

Terríveis!

Temos que buscar um jeito de conciliar isso!

É! Pois é! Está difícil, professora!

Mas nós não podemos desanimar!

Não! Eu não desanimo de jeito nenhum!

Entrevista concedida na Fundação Carlos Chagas
3° andar, no dia 19/08/2002 às 15h.

São Paulo, 26 de agosto de 2003

Carta de Cessão

Eu, João Cardoso Palma Filho Rg 3.579.413-6

declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para Gilda Lucia Delgado de Souza, casada residente e domiciliada em Rio Claro, Rg. 4 176 539 ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição e o uso das citações a terceiros.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

2º

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

2º Tabelião de Notas - Manoel Olegário da Costa
Rua Rego Freitas, 63/73 - Vila Buarque - São Paulo - SP
Cep 01220-010 - Fone: (11) 3357-8844 - Fax: (11) 221-0720

RECONHECO POR SEMELHANCA S/VR.EC.0001 FIRMA(S) DE:
JOAO CARDOSO PALMA FILHO
Sao Paulo, 07/01/2004
PAGO R$*******2,07 EM TEST VERDADE
ALEX LUIS DOS SANTOS - AUTORIZADO
VALIDO SOMENTE COM SELO DE AUTENTICIDADE 610888

2º TABELIÃO DE NOTAS - JERSEY - FIRMA - 1051AQU3044

ALEX LUIS DOS SANTOS
Escrevente Autorizado

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Professor, peço-lhe para falar da sua formação escolar, se houve participação da família nessa sua escolha, e também um pouco de sua trajetória familiar.

Fiz o curso primário, o ginasial e depois o científico praticamente todo em escola pública, à exceção do quarto ano primário que concluí no D. Bosco de Americana. Foi a única escola particular que eu freqüentei nesse período. O ginásio comecei em Americana também. Hoje acho que é o João XXIII, que foi inclusive colégio vocacional; na época que eu freqüentei, ele não era. Depois minha família mudou para Jundiaí, onde continuei os estudos. Repeti a primeira série ginasial em Americana e, em Jundiaí, recomecei a partir da primeira; concluí o ginásio lá e também o científico em seguida. Tudo isso eu fiz no Instituto de Educação na época. Hoje, se não me engano, chama-se Bispo, que fica no fim da Rua do Retiro. Aliás, uma particularidade: fui aluno de alguns professores que depois foram lecionar na Unicamp. A minha família era da região de São José do Rio Preto. Meu pai era operário. Durante algum tempo, ele foi comerciante, mas acabou como operário da Krupp, com sede em Campo Limpo Paulista, à época, bairro de Campo Limpo, em Jundiaí. A minha mãe era costureira, mas tinha uma formação escolar boa. Meu pai não! Acho que não chegou a concluir o curso primário, mas a minha mãe concluiu na década de 1920; ela pegou a parte daquela Reforma do Francisco Campos de 1931 e cursou até o propedêutico, que era mais ou menos o que chamaríamos de ginásio. Hoje, seria uma espécie de Ensino Fundamental, mas, obviamente, com a qualidade daquela época e não com a de hoje! Minha mãe escrevia e lia muito bem. Provavelmente não teve interferência na minha escolha profissional não!

A opção foi sua?

Foi minha e por circunstâncias várias, uma foi feita pela participação política, que já começou no curso secundário, fui do grêmio estudantil no Instituto

de Educação. Eu era bancário e comecei a trabalhar desde a segunda série; passei a freqüentar o ginásio à noite e trabalhava de dia. Trabalhei como tipógrafo em Jundiaí, na tipografia Colombo, que está lá até hoje, e depois me transferi para o banco Moreira Salles, que hoje é o Unibanco. Quando estava com dezesseis anos, passei a freqüentar as reuniões clandestinas do PCB (Partido Comunista Brasileiro). O PCB não era legal nessa época, mas havia um núcleo de militância do Partido, na região de Jundiaí, e eu passei a militar no Partido Comunista com outros colegas bancários, aliás, um deles é político naquela região até hoje. Foi prefeito em Jundiaí, Deputado Federal, pelo PSDB, o André Benassi, que não tinha relação com o Partido Comunista, esclareça-se, ele era de militância católica, seguia um pouco a orientação do Montoro, Partido Democrático Cristão. Nós fizemos aliança com esses católicos e fundamos a Associação dos Bancários que, em seguida, virou o Sindicato dos Bancários em Jundiaí. Em 1962, realizamos uma greve, a primeira que houve no setor bancário em Jundiaí. Em função disso, evidentemente, em 1964, você pode imaginar o que aconteceu comigo! Tive que sair de Jundiaí e fui parar em José Bonifácio. Nessa época, meu pai já estava separado da minha mãe e a família do meu pai era da região de São José de Rio Preto. Moravam alguns em Rio Preto e outros num lugarejo, que na época não era nem município, era bairro José Bonifácio. Hoje é município chamado Ubarana, mas em 1964, era um mato só! Havia duas ruas no lugarejo. Fiquei meio escondido em Jundiaí durante uns três, quatro dias depois do golpe de 1964 e aí fui parar nesse lugarejo e lá fiquei até mais ou menos agosto, quando fui para Rio Preto fazer o cursinho da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Instituto isolado, na época, hoje, UNESP, Instituto da UNESP. Nessa Faculdade de Filosofia, havia três cursos apenas: Pedagogia, Letras e História Natural, que depois se transformou no curso de Biologia. Como tinha feito científico, achei que estava mais preparado para fazer História Natural. Não que eu tivesse vocação para biólogo. Fui simplesmente muito pragmático! Olhei assim e falei: Pedagogia não vai dar! Veja que coisa! Depois, inverteu tudo! Letras também não! Letras era para quem tinha feito

clássico, não era meu caso! Tinha passado os três anos do científico, estudando Física, Química, Biologia, Matemática. Então, eu falei: Quer saber de uma coisa? Vou prestar História Natural. Prestei! Tive muita sorte! Ingressei! Naquela época ingressava muito pouca gente. O pessoal reclama hoje, mas, naquela época, havia bem menos vagas. A minha turma tinha dezoito alunos. No ano anterior foram aprovados apenas doze. No ano seguinte, foi um salto: 50%! Pulou de doze para dezoito. O exame foi bastante rigoroso. Não havia Fuvest nem Vunesp! Nada disso! O exame vestibular era feito pela própria Faculdade, por aqueles que iam ser nossos professores depois. Eles constituíam uma banca de exames, com exame escrito e oral. Era um dia inteiro de exames. Então, eu passei! Não sei nem que notas tirei. Vi meu nome lá! Bom! É por aqui mesmo! Fiz o curso durante esses quatro anos. Saí em 1968 e aí continuei na militância política, apesar do episódio de Jundiaí em 1964. Em 1966, disputei eleição para o Centro Acadêmico e fui eleito. Fui vice! Fui eleito como vice também numa aliança que eu tinha feito com os católicos. Sempre tive um pouco de proximidade com os católicos. Basta lembrar que a minha esposa, por exemplo, era da JUC. Acabei conhecendo lá a Juventude Universitária Católica. Em 1965, meu primeiro ano, havia dois comunistas na Faculdade: eu e um colega, aluno de Letras, que aliás, era filho de militar! Nós dois é que tínhamos passado pelo PCB. Na realidade, não tive militância no PCB durante a Faculdade, porque estava tudo desarticulado! O pessoal de Rio Preto era bastante visado. Eu também não sabia exatamente como é que estava a minha ficha, sabia que eu tinha já tido o episódio lá, em Jundiaí. Então, passei a ter mesmo militância estudantil. Os Congressos da UNE[1] e o movimento estudantil, naquela época, estavam divididos. Havia dois grupos: um que era ligado ao setor católico, representado por Luis Travassos. Depois ele passou a ser o vice-presidente da UNE e acabou falecendo tragicamente, após a Anistia, num acidente de automóvel.

[1] UNE (União Nacional de Estudantes) — A UNE foi extinta em 1964 pela Lei n° 4464. Em 1967, pelo Decreto-Lei n°288, baixado ainda no governo Castelo, foram extintas também as entidades estudantis estaduais. Pelo Decreto n°477, de 28 de fevereiro de 1969, estipularam-se sanções disciplinares contra a militância política de alunos e professores. Maria de Lourdes de A. Fávero, *UNE em tempos de autoritarismo, pp. 66-7* (Apud Gaspari, 2002, p.226).

O outro grupo estudantil, o do José Dirceu, no qual eu militava, vinha do PCB, mas com dissidências. Parece que o José Dirceu fazia parte da dissidência do Mariguela[2]. Era um outro grupo! Sempre me posicionei contra a luta armada. Era uma coisa interessante, porque eu seguia um pouco a orientação do PCB que, em 1966, num Congresso clandestino, realizado aqui em São Paulo, tirou uma orientação de que não ia para a luta armada: eles iam fazer luta política contra o regime e iniciar a luta pelas liberdades democráticas, e foi o que aconteceu! Acabou derrubando o regime! Foi isso que derrubou o regime e não a luta armada! Mas, o pessoal que optou pela luta armada teve um desfecho trágico, pois acabou sendo assassinado, preso, desaparecido, exilado etc. Minha trajetória foi essa enquanto universitário! Em 1968, no último do curso, é que comecei a travar contato com a Educação. Uma coisa interessante! Eu já namorava uma estudante de Pedagogia. Tinha contato com o pessoal da Pedagogia e de Letras, porque os três cursos funcionavam num prédio que era do tamanho deste aqui. Ora, você pode imaginar, era muito próximo, convivíamos nos mesmos corredores. Não é assim como hoje, tudo separado. O pessoal só se encontra, não sei, a não ser em uma assembléia. Bom, e no quarto ano comecei a estudar Didática, porque o meu curso na Licenciatura era daquele tipo três mais um. Estudávamos as matérias do curso mesmo, digamos, as Biológicas, e Geologia também, porque História Natural tinha tanto a parte biológica como a geológica e, nos últimos dois anos, nós estudávamos Psicologia da Educação. Mas o curso de Psicologia não foi bom, devido à linha de Psicologia da época. Estudava-se Skinner, a famosa Psicologia dos ratinhos e das pombas. Comportamentalismo. Eu não me envolvia muito com aquilo não! Não se estudavam Piaget, Vigotsky, nem se sabia que ele existia, a verdade é essa! De Piaget, algumas colegas da sala já tinham lido alguma coisa, porque elas

[2] Marighela, C. guerrilheiro pertencente à Ação Libertadora Nacional (ALN), tocaiado e morto a tiros em uma rua da cidade de São Paulo pelos agentes do governo militar. Eles disseram que as informações sobre os movimentos do guerrilheiro provinham de vários frades dominicanos que supostamente colaboravam com a ALN, versão esta que levou mais de uma década para ser questionada. A fonte mais importante foi Frei Betto, *Batismo de Sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighela* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983 (Apud Skidmore, T. 2000, p.207).

freqüentavam os círculos de estudo da Igreja Católica. É interessante isso! Mas, não na Universidade, lá era Skinner. No quarto ano, comecei a estudar Didática e caiu na minha mão um livro americano que me influenciou muito. Tinha sido traduzido e publicado naquela época de 1967, 1968. O livro é "O Poder da Educação", de um pedagogo americano chamado Theodore Brameld, um estudioso da Filosofia da Educação. Nesse mesmo ano, a Diretora Regional de Ensino de Rio Preto estava abrindo uma escola, um ginásio, num município próximo de Rio Preto chamado Mendonça, e ela era professora da Faculdade, da cadeira de Didática. Não era minha professora. Mas um dia ela me chamou à Regional e disse: "Olha! Eu vou abrir um ginásio em Mendonça. Estão me pressionando, só há grupo escolar lá, e eu estou convidando você para ser o diretor!" Eu estava no quarto ano do curso. Podia-se dar aulas de Ciências e acumular com a direção. Aceitei. Foi assim que veio o meu interesse pela Educação. Comecei aí a ver os problemas de direção e as limitações que tínhamos no curso e a aprofundar um pouco mais! Foi um pouco isso aí, resumindo a sua segunda pergunta.

Peço que o Sr. nos descreva um pouco da sua trajetória profissional na Educação. Então, o Sr. disse que já começou como professor e diretor.

É, comecei como professor e diretor! Aconteceu o seguinte: em 1968, terminei o curso. Minha família estava em Jundiaí e eu fui para lá. Durante o período em que eu fui do Centro Acadêmico de Rio Preto, fui detido duas vezes, mas não cheguei a ser preso, nem processado. Fui detido para prestar esclarecimentos! Uma vez foi por causa de um Congresso da UNE que se realizou em Belo Horizonte em 1967 e o exército invadiu o recinto. Eu e uns colegas, em Rio Preto, redigimos um manifesto. Nós não participamos do Congresso. Não saímos de Rio Preto, mas redigimos o manifesto e publicamos nos jornais, porque em 1967 a censura ainda não existia. A partir de 1968, é que a situação ficou difícil: o Ato Institucional n° 5 (AI-5)[3]. Aí, não se publicaria mais nada, a não ser receita de bolo, como fazia o Estadão, ou poemas de Camões.

[3] Ato Institucional n°5 (AI-5): baixado a 13 de dezembro de 1968 pelo Presidente Costa e Silva. Ao contrário dos atos anteriores, não tinha prazo de vigência. Abriu-se um novo ciclo de cassação de

Mas em 1967, nós publicamos junto com um colega que, aliás, não tinha nem militância política, ele era meu amigo, foi comigo lá e entregamos um manifesto para o jornal "Notícias de Rio Preto". Saiu publicado e você pode imaginar as conseqüências. No dia seguinte, a Seccional de Polícia de Jundiaí, atendendo a uma determinação do DOPS[4] aqui de São Paulo, instaurou um inquérito policial para apurar as responsabilidades de quem é que tinha feito o manifesto. Eu fui um dos primeiros a ser intimado para prestar depoimento, mas não fui nem preso. Eles simplesmente me mandaram, por correspondência, uma intimação para estar na delegacia. A única coisa ruim foi o horário! Eles me chamaram para depor à noite, sete e meia, e eu fiquei lá até meia-noite prestando depoimento, mas não aconteceu nada, foi arquivado. Aí, num segundo lance e já em 1968, um rapaz, que era de Goiás e tinha sido Secretário de Estado, no Governo Mauro Borges, (mais tarde fiquei sabendo que o seu nome era Tarzan de Castro) estava organizando uma guerrilha rural, na região central, e eu não sei quem é que deu a ele a minha referência. Ele procurou em Rio Preto a mim e a outro colega para discutir essa questão e me sondar politicamente. Deixei claro a ele que não

---

mandatos, perda de direitos políticos e de expurgos no funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários. Estabeleceu-se na prática a censura aos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos de governo (Fausto, 2001, p. 265).

[4] Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS): de 1935 a 1983, o local ficou conhecido como centro de interrogatórios e torturas, principalmente durante a ditadura militar, após a promulgação do AI-5, em dezembro de 1968. Com a extinção do DOPS, em 1993, o prédio recebeu o DECON - Departamento de Defesa do Consumidor, que ficou lá até março de 1998. Hoje, pertence à Secretaria de Estado da Cultura. No início da década de 1950, abrigou também o Arquivo do Estado de São Paulo, que agora tem sede própria na Rua Voluntários da Pátria, 596, em Santana. O edifício do Largo General Osório, na Luz, foi construído a partir de 1914, sob a orientação do arquiteto Ramos de Azevedo, para abrigar os armazéns gerais e a administração da inglesa São Paulo Railway Company - que havia comprado a Estrada de Ferro Sorocabana. O prédio também funcionou como estação provisória da empresa até o início da década de 1920, quando terminou a construção da Estação Júlio Prestes, que hoje abriga a Sala São Paulo (considerada a melhor sala de música da América latina e uma das melhores do mundo). (Retirada da visita site: www.artesite.com.br/construcao/reportagem_ dops.htm). Em 1982, com a realização das primeiras eleições diretas para os governos estaduais e a vitória, em São Paulo, de um partido oposicionista, a máquina administrativa do Estado passou por uma série de importantes transformações, entre elas o Decreto 20 728, de 04 de março de 1983, que extinguiu o então Departamento de Ordem Política e Social. Encerrou-se, assim, a trajetória de um órgão policial que exerceu, ao longo de quase sessenta anos, funções das mais diversas, variando conforme as concepções de "ordem política" e de "ordem social" de cada momento. (Retirada da visita ao site: www.arquivoestado.sp.gov.br/deops.htm).

pretendia entrar nisso não, estava seguindo, aliás, a orientação do PCB que era a de não se envolver com luta armada e a conversa acabou ali. Seis meses depois, fui preso dentro da Faculdade! Eu estava na Faculdade à tarde, porque o meu curso era de tempo integral: pela manhã tínhamos a teoria, à tarde, laboratório. Eu estava me preparando para ir ao laboratório, pondo o avental, quando apareceu o secretário da Faculdade e falou: "Oh! Cardoso" – aliás, um detalhe, lá eu era Cardoso, não era Palma. Na região de Rio Preto, se falar Palma, ninguém conhece. Se falar Cardoso, João Cardoso, aí eles me identificam. Cheguei lá e ele falou: "Oh! Cardoso, tem uma perua aí na frente. Os caras são da Delegacia de Polícia e dizem que é para você acompanhá-los". Aí eu falei: Tudo bem! Avisei um colega que estava passando no corredor: Estou sendo preso! Fui embora e fiquei a tarde toda prestando depoimento (numa sala como esta) para um oficial do exército, que tinha vindo do Rio de Janeiro. O rapaz que tinha feito contato comigo estava preso no Rio de Janeiro, no Cenimar[5], se não me engano, que é um órgão de Segurança da Marinha, investigação da Marinha. Ele estava preso lá, e esse coronel do Exército veio tomar o meu depoimento e o do outro colega, os dois que ele tinha entrevistado quando passara por Rio Preto. O coronel conversou comigo um bom tempo, fez muitas perguntas simplesmente para verificar se eu estava falando a verdade ou mentindo. Ele já sabia tudo a meu respeito, porque o Tarzan tinha com certeza, sob tortura, entregue uma série de informações e ele tinha um diário. Esse Tarzan anotava todas as coisas, as conversas, e foi o que me salvou, porque ele anotou no diário que eu não era uma pessoa confiável, do ponto de vista dele, porque eu não estava a fim de luta armada.

Aí, esse coronel, após o meu depoimento, falou: "Olha, gostei muito da sua sinceridade, o sr. não faltou com a verdade". E disse o que havia me salvado. Liberou-me também e eu não tive nenhum problema. Quando voltei para Jundiaí, em 1968, já havia concluído o curso e tinha a minha ficha policial sem grandes

[5] Cenimar: um dos órgãos de repressão sediado no Rio de Janeiro que tinha como base a Ilha das Cobras. Era o DOI-CODI da Marinha, ligado, portanto, ao Comando Geral da Repressão, o Estado Maior das Forças Armadas.

problemas. A única coisa que eu não conseguia era o atestado de bons antecedentes porque isso ficou no DOPS e naquela época, para ingressar no serviço público, precisava de atestado de bons antecedentes. Comecei a dar aulas em 1969 em Jundiaí, inicialmente. Depois eu casei em julho de 1969 e fui morar em São Paulo. Aí comecei a trabalhar em duas escolas: uma na Vila Madalena, Carlos Maximiliano; a outra, no alto da Lapa, Vila Leopoldina. Não tive nenhum problema, porque naquela época o que não faltava era aula, além do que, a remuneração era muito boa. Nesse mesmo ano, 1969, eu prestei concurso para diretor de escola e professor de Ciências e passei nos dois. Em 1970, ingressei como professor efetivo de Ciências, no Colégio Dr. Alarico Silveira, que funcionava no bairro do Bom Retiro, na Rua dos Italianos. Em 1970 mesmo, a Faculdade de Filosofia de Prudente, também era Instituto isolado, hoje UNESP, abriu concurso para professor de Prática de Ensino em Ciências porque eles tinham criado uma Licenciatura em Ciências. Prestei o concurso e fui aprovado. Então, comecei a fazer o seguinte: durante três anos, de 1970 a 1973, eu dava aulas aqui em São Paulo até quinta-feira e, à noite, embarcava no ônibus da viação Andorinha, e ia a Prudente dar aulas na sexta-feira o dia todo e, no sábado, pela manhã. Fui contratado pela Faculdade durante três anos em tempo parcial. Em 1972 conheci a professora Therezinha Fram, da Secretaria da Educação; ela havia sido diretora do Colégio Experimental da Lapa. A Divisão de Assistência Pedagógica (DAP), à época dirigida pela professora Therezinha, mantinha intercâmbio cultural com a França. Esse intercâmbio era um acordo entre Secretaria da Educação e a Embaixada Francesa. A França mandava para cá alguns professores franceses para fazer trabalho e dar cursos aos professores e técnicos da própria Secretaria da Educação. Therezinha enviou convites a todas as Faculdades, para um desses cursos, que era sobre áudio-visual. A chefe do Departamento de Educação em Presidente Prudente, professora Teresa Marine, me disse: "Oh! João, você não está em São Paulo mesmo? São quinze dias! Aproveite e assim você não precisa nem viajar para cá. Você faz o curso, representando a Faculdade, e depois faz uma sessão para nós

aqui e conta como é que foi". Aceitei! Quando concluí o curso, a professora Therezinha Fram me chamou e disse: "Fizemos uma avaliação entre as pessoas que freqüentaram o curso e estou convidando você para vir trabalhar comigo". Eu disse: Bom! Mas eu não vou largar Prudente. E ela falou: "Não precisa largar, você trabalha de segunda a quinta, que é o seu horário na Secretaria da Educação, nas escolas, e sexta e sábado você fica em Prudente". Então, fui trabalhar com a Therezinha Fram, ajudá-la na organização de um curso para os professores da rede, porque tinha havido em 1971 a Reforma do ensino, a famosa 5692, a Reforma do Período Militar, e a Therezinha Fram, por meio da Divisão de Assistência Pedagógica, recebeu a incumbência de elaborar materiais e organizar cursos para professores e diretores de escola sobre a Lei e, no caso dos professores, também já estava se preparando para fazer trabalho sobre os Guias Curriculares. E ela me pediu que coordenasse o trabalho com os docentes. Havia uma outra colega que coordenava o dos diretores. Comecei a fazer esse trabalho lá. Fui designado para a DAP porque a CENP não existia ainda. Em 1973, eu estava na DAP, em Prudente e ainda dando aula nas escolas, no ginásio.

Continuou dando aula?

Continuei, no ginásio, dando aula à noite!

Jornada tripla?

Jornada tripla! Nunca quis me afastar de sala de aula. Esse é um detalhe e não me afastei! Mesmo quando fui coordenador da CENP, dei aula! Não quis perder o contato. Aí eu comecei em Prudente, na UNESP, não era UNESP ainda. Isso foi em 1970. Em 1973, o meu contrato não foi renovado. Então começou a história da minha ficha! O que ocorreu foi o seguinte: em 1973, a partir de 1972, passou a existir nas Secretarias de Educação e mesmo nas Reitorias um Serviço de Informação que havia na própria Coordenadoria do Ensino Superior, porque não havia ainda a Reitoria da UNESP, havia uma Coordenadoria de Ensino Superior

chamada CESESP, que coordenava os Institutos Isolados de Ensino Superior de Rio Preto, Prudente, Marília, Assis, Rio Claro, todos eles. O Serviço de Informação dessa Coordenadoria deve ter detectado algum dado ou recebido alguma denúncia. Posteriormente, eu fiquei sabendo que recebera denúncia! Não foi nem levantamento pela ficha. Fiquei sabendo que um Prof. de São José de Rio Preto teria me delatado para a Coordenadoria. Ele não tinha sido meu professor; era do Curso de Pedagogia. Esse professor era espanhol e constava lá que era ligado ao Opus Dei, da Espanha. O diretor do Instituto Isolado me falou: "Olha, João! – ele não sabia nem me explicar – Não vou poder te recontratar, embora a tua recontratação tenha sido aprovada". Naquela época, quem aprovava a contratação dos professores era o Conselho Estadual da Educação e, quando venceu o meu período de dois anos, eles providenciaram a minha recontratação. O Conselho aprovou o Parecer da conselheira, Profª Amélia Americano Domingues de Castro, mas quando chegou ao Gabinete do Coordenador, ele deu um despacho, dizendo que não recomendava a minha recontratação por motivos sigilosos. Eu sempre sou salvo por coisas que ficam escritas. Quando veio a Anistia em 1978. A primeira anistia eu não peguei, porque ela era apenas para quem tinha sido cassado. Não era meu caso, porque eu não tinha sido cassado. Eu era da C.L.T., simplesmente não me recontrataram. Se não fosse esse despacho, talvez eu não conseguisse voltar, tinha sido uma dispensa ou coisa assim. Como constava nesse despacho que ele não me recontratava por motivos sigilosos, eu entrei com pedido de reingresso, aí já na UNESP, e o Reitor, professor Jorge Nagle, que não teve dúvida, mandou me reintegrar, e eu voltei para o Instituto de Artes, a partir de 1986, passando novamente a fazer parte da UNESP!

Gostaria de retomar aquele assunto sobre a sua aproximação com a CENP.

A minha primeira aproximação com a Therezinha Fram se deu aí. Em seguida, aconteceu um outro detalhe: numa Reforma que houve na Secretaria, a DAP foi extinta em 1973, e no lugar surgiu o Centro de Recursos Humanos e

Pesquisas Educacionais Laerte Ramos de Carvalho, o CERHUPE, que continuou o trabalho de Implantação da Reforma da Lei 5692. Aí, trabalhei na divulgação dos Guias Curriculares. Em 1976, o CERHUPE continuou dirigido pela Therezinha Fram. Ela saiu da DAP e foi nomeada para o CERHUPE.

Achei muito importante que o Sr. comentasse nesta entrevista. É interessante, Prof., porque os Guias Curriculares foram editados ainda na DAP.

Foram. Eles começaram a ser elaborados na DAP sob a coordenação da Profa. Delma Carchedi, que era uma pedagoga com vasta experiência na área de Educação e foi chamada pela Therezinha Fram para coordenar a elaboração dos Guias; ela organizou várias equipes de acordo com as disciplinas. Então, havia uma equipe de Matemática, de Português, de Ciências, de Estudos Sociais (História e Geografia tinham deixado de fazer parte do currículo) e Programas de Saúde elaborados por três médicos. Quando a DAP foi extinta, esse material já estava pronto e começou a ser divulgado pelo CERHUPE.

Extinguiu-se a DAP, depois foi criado o CERHUPE... E depois do CERHUPE?

Na seqüência, o CERHUPE foi extinto em 1976, na Reforma. O Secretário era o José Bonifácio Coutinho Nogueira; o Governo Paulo Egydio. Laudo Natel já tinha saído e a Reforma saiu em 1976, quando a Secretaria da Educação foi totalmente reorganizada para poder atender as Diretrizes da 5692, ou seja, implantar a Reforma de Ensino, porque em São Paulo ela ainda não tinha saído do papel. Saiu em 1971 e até 1976 praticamente não tinha acontecido nada, principalmente em relação ao Ensino do 2° grau, Ensino Médio, devido ao caráter profissionalizante prescrito pela 5692. Algumas medidas já tinham sido tomadas, por exemplo: já era uma escola de oito anos, o Ensino Fundamental já não tinha mais exame de admissão. Então, Coutinho Nogueira nomeou uma equipe e manteve a Therezinha Fram. Ela passou a ser a Coordenadora da CENP, que foi criada por esse Decreto 7510/76, de 29 de fevereiro. Porém, a concepção administrativa do 7510 era muito

centralizadora e ao mesmo tempo fragmentava muito as ações, compartimentando-as em diferentes órgãos centrais. Ao todo eram sete unidades centrais: (CENP) Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, (CEI) Coordenadoria do Ensino do Interior, Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGESP), Departamento de Recursos Humanos (DRHU), Departamento de Assistência Escolar (DAE), enfim, todos esses órgãos da cúpula! (ATPCE) que era a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional e a Fundação do Livro Escolar, que era a antiga (FLE). E mais órgãos de construções, como a Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP). Os atritos e os conflitos eram inúmeros entre esses dirigentes todos e, além de tudo, havia o grande problema da Reforma do Ensino do 2° grau. E foi exatamente, na minha avaliação, o que provocou a saída da professora Therezinha Fram. Talvez, as dificuldades que a CENP encontrava para formular a Reforma do Ensino do 2°grau, que passava a ser compulsoriamente profissionalizante, possa ter sido mero pretexto. Não tenho certeza sobre quais os motivos que de fato determinaram a saída da professora Therezinha Fram. O que sei é que, do final de 1976 até o mês de fevereiro de 1977, o ambiente na CENP era muito tenso. Penso que a equipe dirigente da CENP considerava inviável transformar toda a rede de ensino médio em ensino profissionalizante.

Não havia uma estrutura, um espaço para que isso acontecesse!

Não, não havia uma infra-estrutura adequada, não havia recursos financeiros suficientes. Para se transformar um grupo escolar numa escola técnica, que é o que teria de ser feito, o custo é pesadíssimo! Então, a Therezinha, que era uma pessoa lúcida, com grande experiência no campo da educação e responsável pelo sucesso de várias experiências inovadoras exitosas, estava, de alguma forma, resistindo, com dificuldades, em levar isso adiante. O fato é que no começo de 1977, a Therezinha Fram foi substituída pela professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar, da USP, professora e pesquisadora na disciplina História da Educação. Ela

afastou-se da USP e foi dirigir a CENP, de 1977 a 1983, ficando durante dois governos, o de Paulo Egydio e o de Paulo Maluf. No Governo de Paulo Maluf, assumiu a Secretaria da Educação o Luiz Ferreira Martins com quem a professora Mariotto mantinha relações de amizade e afinidade política. Como era esperado, o Dr. Luiz Ferreira Martins manteve a Mariotto na CENP. Foi a dirigente que mais tempo permaneceu à frente da CENP. Na sua gestão, consolidou-se a utilização dos Guias Curriculares, reforçados pela implementação dos "subsídios para a implantação dos Guias Curriculares". Quando a professora Mariotto assumiu a direção da CENP, a situação dos Guias Curriculares estava indefinida. Desse modo, a nova dirigente da CENP elegeu como prioridade dar prosseguimento à implantação dos Guias Curriculares para o ensino de 1° grau e dar início à Reforma do Ensino de 2° grau. A gestão da professora Mariotto foi uma das mais profícuas, muitas ações foram desencadeadas. Uma que eu considero da maior importância foi a aproximação da CENP com as Universidades Estaduais, por meio de convênios para a realização de projetos de capacitação profissional, que hoje nós chamamos de educação continuada. Na gestão da professora Mariotto também foi lançado um Programa de Capacitação intitulado "Por um Ensino Melhor", em que pela primeira vez se usou o recurso da televisão para tal finalidade, por meio de um convênio assinado com a TV Cultura. Também se deu nesse período uma maior aproximação das equipes técnicas da CENP com a rede, ou seja, com as escolas estaduais. As equipes se deslocavam para encontros regionais. Uma dessas ações foi o projeto "Supervisão em ação", realizada de 1980 a 1982. Foi um trabalho muito importante para que a rede compreendesse melhor o papel da CENP e, por sua vez, os técnicos da CENP pudessem ter uma maior aproximação com a realidade das escolas. Bem, aí tivemos as eleições de 1982, com a vitória do PMDB e a ida do Senador Franco Montoro para o governo do Estado de São Paulo. Assumindo o governo do Estado, Franco Montoro nomeou o Dr. Paulo de Tarso para o cargo de Secretário da Educação, que, por sua vez, nomeou a Professora Clarilza Prado, dirigente da CENP. Nesse momento, fui nomeado

Diretor Regional de Educação em Osasco (DRE-7-Oeste) e a professora Maria Leila Alves, com quem trabalhei na CENP, (a Maria Leila era da equipe de Supervisão da CENP e com ela mantinha grande amizade, aliás, mantenho até hoje, e temos também muita afinidade política) foi nomeada pelo Prefeito Humberto Parro, Secretária Municipal de Educação em Osasco. A minha ida para Osasco teve muito a ver com o empenho da professora Maria Leila Alves. Acho que antes de passar para o governo Montoro, é importante falar um pouco sobre a concepção que orientou a Reforma da Secretaria da Educação (Decreto 7510/76), no que diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação. Eu já disse alguma coisa, mas foi muito genérico. O Decreto 7510/76 estabelecia que a CENP seria um órgão apenas de elaboração, pois a execução ficaria a cargo da s Coordenadorias executivas (COGESP e CEI) e, no tocante a recursos humanos, a responsabilidade seria do DRHU. É evidente que essa concepção tecnicista não guardava nenhuma relação com a realidade. Quem elabora quer acompanhar a implementação e quem executa quer participar da elaboração. De fato, não deu outra. Houve apenas um momento de integração entre CENP e DRHU que foi um treinamento (esse era o termo que se usava na época para as atividades de capacitação) para o pessoal técnico-administrativo da Secretaria da Educação, que aconteceu logo após a edição do Decreto 7510. Mas, também foi só. Daí para frente o órgão executivo começou a elaborar e a CENP tratou de criar mecanismos para chegar até a rede. Um desses mecanismos foi a criação das monitorias nas Delegacias de Ensino no ano de 1978, inicialmente para os componentes curriculares de Ciências (foi a primeira), Português e Matemática. Essa medida, aliás, encontrou forte resistência por parte dos supervisores de ensino, que entendiam que a sua área de competência estava sendo invadida por professores especialistas. Mais tarde, já no governo Quércia (Wagner Rossi era o Secretário da Educação), os monitores passaram a exercer a função de ATs (Assistentes Técnicos) e ficaram lotados nas Oficinas Pedagógicas, também criadas no governo Quércia (Chopin Tavares de Lima era o Secretário da Educação). A proposta para criar as Oficinas Pedagógicas

partiu da CENP, quando a professora Rose Neubauer era a dirigente da Coordenadoria (1988, se não me engano). Aí já estamos no governo Montoro, quando começaram a ser feitas mudanças significativas na condução da política educacional no Estado de São Paulo.

Foi o momento em que o Montoro se prontificava a democratizar e o Dr. Paulo de Tarso – eu lembro, pois era professora de Escola Pública e participava de todos os movimentos grevistas –, ao enfrentar, logo no início, uma greve histórica do magistério, fez um discurso justamente contrário ao de Montoro!

O problema aí sabe qual era? Eu vivi bem aquele momento! Durante a campanha, Montoro criou aqueles grupos de estudo para elaborarem o programa do governo dele. E ficou conhecido como a turma da Madre Teodoro, porque funcionava lá, na Madre Teodoro, no Ibirapuera. Até a imprensa chamava de "Sorbonne", assim, ironicamente, a "Sorbonne de Montoro", e havia o grupo de Educação, como havia os outros grupos. O primeiro Coordenador do grupo de Educação foi o professor Moacir Gadotti, porque o PT não estava estruturado e todo mundo que era contra o Governo estava lá, a verdade é essa! Todas as tendências, inclusive aquelas que depois saíram para ir formar o PT. Uma boa parte do pessoal. Em seguida, o Gadotti optou pelo PT e foi embora. Aí veio o Wagner Rossi coordenar o grupo. Depois ele saiu candidato a Deputado e não pôde continuar coordenando. Então veio a Guiomar Mello. Foi quando entrei para o grupo de educação da Madre Teodoro. Quem me sugeriu que participasse desse grupo foi o Deputado Alberto Goldman que, se não me engano, à época, era o presidente da Fundação Pedroso Horta e Secretário Geral do PMDB em São Paulo. Bom, veio a eleição e todo mundo estava certo de que a Secretária da Educação ia ser a Guiomar. Era natural, não é? Afinal de contas, Guiomar tinha sido a última dirigente do grupo, tinha montado uma equipe lá dentro. Então, normal seria que essa equipe saísse de lá e fosse para a Secretaria da Educação com a Guiomar, como Secretária! Não sei por que razões havia muita luta interna entre os grupos. Parece que o grupo do Montoro não via bem a Guiomar, tinha restrições. A

Guiomar era mais ligada ao Covas, e havia a turma do Fernando Henrique. Aliás, o problema não era tanto com o Covas, era mais com a turma de Fernando Henrique, que também tinha atritos com a Guiomar. Conclusão: Guiomar não foi designada, e acabou assumindo a pasta da educação o Dr. Paulo de Tarso, ex-Ministro da Educação no governo do Presidente João Goulart, deposto pelo golpe civil-militar de 1° de abril de 1964. O Dr. Paulo de Tarso é um intelectual de peso, não há dúvida nenhuma, mas uma pessoa que não estava preparada para o cargo (não que lhe faltassem credenciais para o exercício da função). É que durante toda a campanha eleitoral, o Dr. Paulo de Tarso coordenava o grupo da Cultura. E mais ainda, ele tinha ficado no exílio durante muito tempo e, quando voltou, o Brasil era outro! Não havia dúvida de que o exílio político, a que foram submetidos vários brasileiros, acabou por dificultar o conhecimento do que de fato tinha acontecido no país nos últimos anos. O Dr. Paulo de Tarso assumiu a Secretaria e, em vez de organizar uma administração peemedebista, ele convidou o PT para fazer parte da Secretaria da Educação. Então, ele trouxe o Gadotti, a Cecília Guaraná, que foi para a COGESP, e mais profissionais de outros níveis. Algumas técnicas da ATPCE eram também do PT. E do outro lado, havia o PMDB. O Paulo de Tarso trabalhou com três grupos! Porque ele chamou para chefe de Gabinete o José Mário Azanha, que não se relacionava nem com o PT nem com o PMDB. Era uma pessoa independente, se bem que politicamente diziam que ele tinha bastante aproximação com o Brizola. Agora, você vê! E aí existem uns lances muito interessantes: algumas das pessoas que eles convidaram para cargos nem conseguiram ser nomeadas, porque o PMDB reagiu corretamente e outras ficaram dez dias lá! Tiveram que se retirar! Coisas personalistas de Paulo de Tarso, porque não se faz isso! Chamamos o partido para ver que quadros nós temos. Quando não temos quadros, vamos chamar gente de fora, mas tem que ser uma decisão consensual e não personalista!

Aproveitando a gestão de Paulo de Tarso, eu era professora na rede estadual, e a mídia batia muito forte no Currículo de História, na Proposta Curricular de História.

É... isso depois, e na seqüência!

Dá a impressão para as pessoas que ele "cai" aí, não antes!

Não, não! O Paulo de Tarso caiu antes, porque a Proposta de História foi divulgada para a rede em 1987. Aí já era Orestes Quércia o Governador, Chopin Tavares Miranda, o Secretário! Chopin e Paulo de Tarso eram os dois da Democracia Cristã e do Montoro que também era democrata-cristão. A partir do golpe militar e com a extinção dos partidos e criação do bipartidarismo (ARENA e MDB), todos foram para o MDB. O primeiro ano de Governo do Montoro, na Educação, foi bastante tumultuado. É, internamente, havia esses problemas. Comentava-se pelos corredores da Secretaria da Educação que havia muito atrito entre o professor Azanha e a assessoria política do Secretário (o fato é que alguns assessores políticos saíram logo nos primeiros meses de governo). Era também difícil o relacionamento com parte da bancada do PMDB na Assembléia Legislativa. Havia uma reclamação, na Secretaria de Educação, dos deputados. Você pode imaginar o seguinte: o PMDB ficou a vida inteira fora do poder; de repente, ele virou poder. Então os deputados chegaram com aquela sede ao pote que você pode imaginar. Eles queriam nomear! Nomeações e mais nomeações e havia dificuldades, o chefe de Gabinete não recebia, tanto que ele caiu! O Azanha saiu antes do Paulo de Tarso. Ele foi substituído já, em 1983, por Íris Barbieri, que era professor, colega nosso, da UNESP de Araraquara, atualmente. O Íris era PMDB, do interior. Ele era Supervisor de Ensino em Votuporanga. O Íris era PMDB do interiorzão, bastante diplomático na relação com os políticos e com a própria rede de ensino, pois dela era egresso e, portanto, dominava bem as questões nessa área. Com a saída do Dr. Paulo de tarso, em maio de 1984, o professor Íris chegou a ser cogitado para assumir a Secretaria de Educação, com apoio de parte da bancada do PMDB, à época comentava-se que era a parte mais

fisiológica dessa bancada. Todavia, eu penso que o que pesou na saída do professor Azanha não foi a questão política, pois se havia pressões políticas pela saída, também existia na própria Assembléia Legislativa um grupo de parlamentares do PMDB que defendia a permanência, uma vez que o currículo profissional do professor Azanha conferia muita respeitabilidade à Secretaria da Educação. Eu acredito que foram questões internas que levaram o professor Azanha a pedir demissão da Chefia de Gabinete. Era sentida tanto nas Diretorias Regionais quanto nas Delegacias de Ensino a falta de propostas de mudança. Os órgãos responsáveis pela formulação dessa política (principalmente CENP e ATPCE) estavam paralisados por discussões internas. Diante desse quadro, o Chefe de Gabinete baixou Resolução, criando 05 programas (estou citando de memória) e a intenção era criar uma estrutura paralela que começasse a formular essa política educacional. Como era de se esperar, os dirigentes desses órgãos reagiram e, segundo se comentou na época, a questão foi parar no Palácio do Governo e o desfecho foi que o professor Azanha apresentou seu pedido de demissão e a citada Resolução foi revogada. Eu acredito que esse foi o motivo real.

Gostaria que o Sr. falasse da sua trajetória. Eu consegui muitas informações por intermédio dos seus trabalhos. Li sua dissertação de mestrado e sua tese de doutorado.

Em 1983, quais foram as realizações que, de certa forma, refletiram um pouco nessa divisão de que eu falei dos grupos lá dentro? O Moacir Gadotti assumiu a organização do Fórum de Educação. Uma estrutura que não constava do Decreto 7510, portanto, informal e paralela à máquina administrativa. Não era institucionalmente estabelecida por Decreto, por nada, mas enfim, era uma estrutura que ele passou a coordenar e esse Fórum realizou várias sessões voltadas para a discussão de temas de Educação. Lembro até que o último deles, se não me engano, foi sobre Ensino Técnico. Chamavam o pessoal das escolas, diretores, professores, o pessoal que vinha do Interior, reuniam-se no auditório da Caetano de Campos, e lá se dava essa discussão. Nesses fóruns até se prestou homenagem

ao Prof. Florestan Fernandes em sessão turbilar. A CENP estava praticamente imobilizada dentro do dilema "mexer ou não mexer" nos Guias Curriculares, que estavam já na rede, vinham desde o tempo da Mariotto. Além dos Guias, a Mariotto também desenvolveu um outro projeto, que eram os Subsídios para implantação dos Guias, um material de capinha azul. Aliás, a Mariotto foi bastante profícua na produção de materiais. Na gestão dela também é que saiu o primeiro convênio com a UNICAMP, USP, UNESP e, em São Carlos, a UFSCar, para a capacitação dos professores. Inicialmente só para professor de Matemática e Português, depois foi Ciências e ficou nisso. Só a partir do Montoro, é que houve para as outras áreas. Mas, discutia-se lá na CENP se deveria ser elaborado um novo currículo ou não, porque havia uma turma que queria mexer, porque sabia que, se a Secretaria não saísse com outra Proposta, nada mudaria. Já estava inclusive nos livros didáticos e, além disso, os convênios com as Universidades começaram a trazer retorno: informações a respeito do que estava acontecendo, mas a CENP não decidia a respeito dessa questão do currículo. A partir do segundo semestre, começou-se a discutir a questão do Ciclo Básico: como enfrentar os elevados índices de repetência, a passagem da primeira para a segunda série etc. No dia 15 de outubro, Dia do Professor, o magistério estava esperando que o Secretário Paulo de Tarso anunciasse a devolução daquelas famosas cinco referências, que era o mote com que todo mundo pressionava, porque o pessoal dizia que o Maluf tinha retirado as cinco referências. Na verdade não era bem isso, porque houve gente que perdeu uma, perdeu duas, três, no máximo cinco, mas, enfim, a história das cinco referências ficou. Tinha que devolver as cinco referências, e o Paulo de Tarso anunciou, no dia 15 de outubro, não a devolução das cinco referências, mas a proposta de criação de um ciclo de estudos que reunia as duas primeiras séries do ensino de 1° grau, que passava a denominar-se "Ciclo Básico". Ninguém sabia bem do que se tratava e isso demonstrou desarticulação, quero dizer, se o Ciclo Básico era importante, por que o próprio Gadotti não discutiu sobre o assunto antes de o Secretário anunciar? Isso indica, ou pelo menos

permite inferir que havia dois grupos trabalhando em direções contrárias, cada um desenvolvendo um projeto. Acho que nem eles se entendiam! Bom, eu sei que a partir de setembro, ou um pouco antes do dia 15 de outubro, o Secretário começou a convocar os Regionais para reuniões a fim de discutir conosco o Ciclo Básico, mas não era uma discussão dessa Proposta. Era, simplesmente, para saber se nós aprovávamos ou não. E nós, evidentemente, em duas reuniões rejeitamos, por maioria! Nós não queríamos o Ciclo Básico, porque não sabíamos do que se tratava. As divergências eram as seguintes: muitos Regionais temiam uma mudança radical numa rede inteira. Então alguns Regionais defendiam uma experiência-piloto antes de uma universalização, e esse também era o ponto de vista de uma Diretora Regional de Campinas, professora Raineldes Tosi. Ela defendia isso e ficou nessa posição até o fim, porque na terceira reunião, como percebemos que o Secretário não abria a mão da Proposta, acabamos concordando, mas ela não. Foi voto vencido por 17 a 1. De todos os Regionais, ela permaneceu firme, com a posição de não ser uma experiência universal, mas sim, uma experiência-piloto. Logo depois, a professora Raineldes foi substituída, na direção da Divisão Regional de Ensino de Campinas, pelo professor Octávio César Borghi, supervisor de ensino na Delegacia de Americana. A substituição não foi pela posição assumida durante a discussão em torno do CB, mas sim por desentendimentos com o Prefeito de Limeira. Todos os Regionais aprovaram e o Paulo de Tarso anunciou. Aquilo foi um dilúvio, porque o magistério queria saber das cinco referências, não de uma outra Proposta Pedagógica, de mais trabalho etc! Eles queriam saber das cinco referências e disso não tinham notícia. A partir daí, a Secretaria ficou preparando a Implantação do Ciclo Básico em 1984 e as entidades do magistério preparando a greve, que iria estourar em abril no ano seguinte! Embora o Secretário Paulo de Tarso tivesse se empenhado e muito, não conseguiu liberar os recursos para as cinco referências, pois a Secretaria do Planejamento (José Serra era o Secretário) alegava indisponibilidade de recursos. Mais uma vez, acredito que a motivação foi outra. É verdade que o Montoro herdou as finanças

do Estado de São Paulo em precaríssimas condições. Mas o fato é que com a saída do Dr. Paulo de Tarso e a nomeação do professor Paulo Renato (UNICAMP), apareceram os recursos para atender às reinvidicações do Magistério Paulista.

E aí, Prof., o Sr. passou a ser o Coordenador da CENP! Ela era um órgão de prestígio dentro da hierarquia da Secretaria de Educação?

A CENP não tinha prestígio na hierarquia da Secretaria da Educação pelo motivo simples de que, pelo menos no período que eu vivi na Secretaria da Educação, a questão pedagógica nunca foi a questão central; pode parecer isso uma afirmação confusa, mas a Secretaria da Educação sempre tratou de tudo, menos de Educação. Quero dizer, nós passávamos horas e horas em reuniões naquela Secretaria, discutindo a merenda, a infra-estrutura, salário de professores etc, mas a questão educacional não era realmente enfrentada de modo que tomasse o nosso tempo. Outro dado que mostra que a CENP não era assim uma questão prioritária era que a sua participação no orçamento da Secretaria da Educação, enquanto estive lá, nunca ultrapassou 2%. Havia também uma certa dificuldade no encaminhamento das questões pedagógicas com os próprios secretários, pois a maior parte deles vinha de outras áreas de conhecimento e delegava essas discussões para assessores.

Dava mais autonomia?

Dava mais autonomia! Podia-se ficar mais à vontade. Por um lado, dava mais autonomia de trabalho, por outro, durante o Governo Montoro, o que a CENP levava para o Secretário, tanto Paulo de Tarso, como Paulo Renato, acabava passando pelo crivo dos assessores. Eles não eram da área, mas tinham assessoria no Gabinete, composta por gente da área, e aí ficava dividido entre o que a CENP levava e o que essas outras pessoas apresentavam. Mas, muitas coisas da Secretaria, no período em que estive na CENP, poderiam ter sido feitas muito mais rapidamente, se não fosse toda essa discussão interna que acabava existindo em

função disso e dos vários vieses corporativos. Havia assessores que estavam no Gabinete, mas na realidade, alguns representavam entidades do magistério. Então, muitos eram supervisores, diretores de escola. Tudo era visto assim nessa ótica: O que isso vai acarretar ao Supervisor e ao diretor? Tudo isso! Uma frustração que eu tive, quando estava no Gabinete, foi exatamente essa ausência de um debate educacional sério.

Prof., com uma experiência já dentro da Instituição, em outros estamentos, que critérios o Sr. estabeleceu para desempenhar o cargo de Coordenador da CENP?

Inicialmente procurei saber qual era a expectativa do Secretário, o que ele, efetivamente, pensava em relação à CENP, para aí planejar que tipo de composição de equipe eu ia ter, não as equipes técnicas, porque elas estavam lá, a equipe de Matemática, de História, todas elas, porque até mesmo, de uma forma, já tínhamos convivido desde que eu tinha chegado, eu não tinha esse problema. Mas, o meu Gabinete tinha que ser composto de uma forma a dar conta das tarefas que o Secretário tinha determinado, e o que o Paulo Renato disse foi o seguinte: "O Ciclo Básico tem que ser implantado. Essa não é uma proposta do Paulo de Tarso, essa é uma proposta do Montoro, do nosso Governador. O Governador não abre mão disso e o problema agora é de como se orientar a rede, porque ela está desorientada em relação ao Ciclo Básico". Daí surgiu a idéia de organizar o Projeto IPÊ, que foi uma das primeiras experiências do Estado de São Paulo na utilização dos meios de comunicação de massa até a rede. Já era, digamos, um início da chamada educação a distância com o magistério. E por que se pensou nisso? Porque havia, em 1984, quarenta mil professores trabalhando no Ciclo Básico, a maior parte nas primeiras séries. Como é que se faz isso rapidamente em dois, três meses se nós tínhamos assumido em maio e, efetivamente, em agosto o Ciclo Básico tinha que já estar sendo trabalhado?! Como é que você faz isso nesse prazo? Então, surgiu a idéia de utilizar o recurso da televisão. Foi organizado e se chamou o sistema de multimeios: TV, Rádio, Texto e um monitor. As Delegacias de Ensino

ficaram com a responsabilidade de organizar os chamados telepostos locais, onde se colocaram equipamentos para receber os programas que passaram a ser produzidos – o texto era elaborado pela CENP – e a produção, edição etc, pela TV Cultura. Os programas eram transmitidos aos telepostos pela TV Cultura e a discussão era feita por meio da Rádio Cultura. Nos primeiros seis programas para implantação do Ciclo Básico, nós usamos o sistema que acoplava a Rádio, TV, Texto, Telefone e o Monitor. Como é que funcionava? Primeiro as equipes técnicas da CENP produziam os textos, depois o texto ia para a produção e aí havia uma junção da produção de TV com o canal da Cultura e com a equipe técnica. Eles iam lá para a TV, gravavam o programa e, aos sábados pela manhã, ele ia ao ar. O programa tinha duração de uns trinta minutos. Em seguida, os professores e o monitor discutiam o texto que tinha servido de base para o programa. As dúvidas, os questionamentos eram enviados por telefone, no mesmo dia, para uma equipe da CENP que ficava no estúdio da Cultura. Aí, o pessoal respondia às questões pela Rádio Cultura. Funcionou, razoavelmente, porque a Radio Cultura não tinha grande abrangência no Estado, não entrava em muitas regiões, tanto é que na seqüência, quando aí se começou a produzir programas para todas as áreas, para todos os componentes curriculares, nós retiramos o telefone e o rádio. Passamos a utilizar apenas a TV, a duplicar os vídeos e encaminhar para as escolas, que passaram a ter suas videotecas. Essa programação do IPÊ alcançou grande sucesso, tanto é que ela durou de 1984 a 1992. Foram oito anos de programação no ar. Só saiu em 1992, quando o Secretário Fernando de Moraes resolveu criar TV Escola — esse foi um programa que a CENP editou no período—, que, aí, já não era mais voltado para a questão só pedagógica, envolvia a comunidade. Outro programa que a CENP desenvolveu foi uma ampliação dos convênios com as Universidades em 1985, 1986. Nesses dois anos, a CENP chegou a oferecer, por meio das Universidades, cursos para aproximadamente 26 mil professores em cada ano; quero dizer que em dois anos foram 50 mil professores realizando cursos dentro da Universidade. Esse programa tinha uma outra finalidade que, aliás, quando se

parte pela distância, perde-se. Uma coisa é eu estar na escola, na minha sala de aula, assistir a uma vídeo-conferência. Outra coisa é eu estar dentro da Universidade, tendo ali um professor universitário, que está resolvendo a atividade comigo. Não há dúvida nenhuma de que a qualidade é outra! Agora, lógico, se ganhamos de um lado, perdemos do outro. Hoje dispomos de tecnologias, que não dispúnhamos à época do Projeto IPÊ. Hoje, por meio da teleconferência, posso atingir um milhão de pessoas ao mesmo tempo, ou quantas eu quiser. Já num tipo de trabalho presencial é outro! Perde-se em extensão, mas, em compensação, ganha-se em aprofundamento, em qualidade! Existem relatórios sobre isso, mostrando que esses cursos tinham boa aceitação dos professores e também apresentavam bons resultados. Agora, não dão conta de todas as questões que a escola pública possibilita atualmente (universalização do atendimento com qualidade). Esse é o ponto. Esse é o desafio. Eu sou defensor do ensino organizado em ciclos, não sou contra! Eu estou convencido de que a seriação é ruim, principalmente do ponto de vista dos alunos das camadas populares, porque eles não têm todas aquelas condições que os alunos da classe média têm para estudar. A seriação não atinge o aluno da classe média, principalmente a classe média alta. No entanto, todas as escolas particulares de ponta abrigam o sistema seriado com bons índices de aprovação. Altíssimos índices de aprovação! Acontece que lá os alunos têm condições de estudo que os das camadas populares não têm! Então, realmente a seriação é um empecilho ao prosseguimento dos estudos e, de certa forma, uma coisa inútil. Ela não serve para nada! Só que não tem também muito sentido se oferecer a alguém um diploma de conclusão do Ensino Fundamental que não está respaldado por um conhecimento realmente aprendido. É outra enganação! Então, fala-se muito em cidadania. Esse é o argumento usado por eles: "Ah! A repetência compromete a auto-estima da pessoa e, portanto, a sua formação cidadã!" Tudo bem! Porém, acho que aprovação que não tem por trás um real aprendizado também compromete a cidadania. E mais cedo ou mais tarde, esse cidadão vai constatar que ficou lá oito anos, dez anos, mas continua não

podendo competir com os outros no mercado de trabalho! Em síntese, não basta criar mecanismos que mascarem o mau desempenho na escola. E penso que esse é o grande mérito da adoção dos ciclos: tornou transparente a ineficiência da escola, quando se trata de educar crianças e adolescentes que historicamente foram excluídos do sistema educacional. Antes, a repetência mascarava o fracasso da escola, porque jogava toda a responsabilidade nos ombros dos alunos e de suas famílias. Porém, é preciso ter claro que, na direção de um ensino de qualidade, atuam fatores que estão dentro das escolas (pedagógicos, por exemplo), mas também têm papel importante os fatores extra-escolares (condições de vida da população, por exemplo). Com isso, quero dizer que não basta apenas atacar as questões pedagógicas, pois colocam-se todos na escola, mas não se garante um aprendizado real.

É verdade!

Então foi outra linha, a linha dos cursos, tudo estava tanto no projeto IPÊ como no convênio com as Universidades; ele estava voltado para a implementação do Ciclo Básico e, num segundo momento a partir de 1985, já a Reforma Curricular, um outro grande Projeto, que é esse que você mencionou, que deu toda aquela discussão, a partir de 1987 principalmente, em relação às propostas de História, Geografia. Bom! A verdade é: a imprensa atacou todas as Propostas, eles não deixavam nenhuma livre de comentários!

Só polemizaram mais a de História.

Polemizaram muito a de História, porque de fato era a mais controvertida. A Proposta de História nunca teve consenso, nem na rede, na qual a discussão com os professores mostrou claramente isso. Aliás, se fizesse um plebiscito, acredito que a rede rejeitaria. A imprensa já tinha rejeitado, mas a rede teria também muita resistência para aquele tipo de Proposta! Como diríamos hoje: uma mudança paradigmática muito forte.

Professor, o cargo que o Sr. ocupou na CENP relaciona Ações Pedagógicas e Políticas. Como o Sr. vê a interação entre o Político e o Pedagógico?

Esse foi o período em que eu menos tive atividade política na minha vida. Os dois anos e nove meses em que fiquei na CENP, tirando as horas de sono, foram dedicados ao trabalho. O Trabalho Pedagógico é um Trabalho Político no sentido mais amplo! A Ação Pedagógica é uma Ação Política. Pelo menos um dos Projetos Pedagógicos da CENP, que na época foi a Reforma Curricular, deixou isso evidente! Quero dizer, fazer currículo em qualquer lugar tem implicações políticas, ideológicas etc. Tanto tem que foi aquela discussão enorme que nós tivemos aí. Eu estou escrevendo um texto para um livro, junto com outros professores, em que eu analiso justamente esse período. É só o período da Reforma Curricular, e eu até cataloguei, estava vendo aqui o número de artigos que saíram naquela época sobre a discussão que a imprensa fez sobre a Proposta Curricular. Só o jornal "Estado de São Paulo" publicou cinco editoriais, criticando. Está aqui: a maior nota de rodapé que eu tenho no texto, quase uma página inteira identificando o título dos artigos e o dia em que eles saíram na imprensa. "A Folha de São Paulo" publicou também vários editoriais. O "Jornal da Tarde" também publicou dois editoriais. Só de editoriais nós tivemos dez! Editorial! Página central do jornal! As reportagens, então, foram inúmeras. Mais de vinte reportagens nesses jornais a respeito dessa Reforma. Isso mostra que discutir Currículo, elaborar Currículo ou pensar Ações Pedagógicas tem uma implicação política direta. A Reforma Curricular, da Secretaria, nessa época, chegou a ser objeto de discussão no Gabinete do Governador do Estado. Aliás, mais! Segundo depoimento que colhi de pessoas do Gabinete do Secretário, na época, o Governador do Estado recebeu um telefonema do Comandante do II Exército de São Paulo, para saber o que estava acontecendo, porque eles lêem jornais. Aquela matéria era de primeira página, depois ia para os cadernos internos. A UDR, aquela União dos Ruralistas, que era liderada pelo

Caiado[6], manifestou-se na época. Ela distribuiu manifesto contrário à Reforma para todos os seus associados. Sei porque tenho uma conhecida que tem uma propriedade rural e, como associada, recebia o material, e me passou, dizendo: "Estão falando da sua Reforma". Então, realmente o assunto é político, não tem como fugir disso. Foi o período em que tive a menor atividade político-partidária, pois, nessa época, não tinha tempo, não tinha condições de estar envolvido e também dei como certo o meu afastamento para poder cuidar da questão que era bastante difícil de ser levada.

O Secretário Chopin suspendeu as aulas por três dias, 27, 28 e 29 de julho (1987), para discutir as Propostas. Essa discussão devia ter sido feita ainda no governo Montoro na gestão do Dr. Pinotti, mas ocorre, vocês devem recordar, que 1986 foi o ano do Plano Cruzado. Houve aquela escassez de coisas na praça e, por incrível que pareça, escassez de papel, e a imprensa oficial não pôde imprimir as duzentas mil propostas curriculares para distribuir à rede. Então o Dr. Pinotti se viu obrigado a suspender o debate na gestão dele. Quando falava isso, os professores duvidavam. Eles achavam que o Pinotti não queria discutir! Não! Claro que ele queria a discussão! O Secretário Pinotti apoiou e isso também faço questão de deixar claro: durante todo o período em que estive na CENP, na administração dele, que foi de junho de 1986 até o final do Governo Montoro, quando o professor Paulo Renato saiu para assumir a Reitoria da Unicamp, o Dr. Pinotti deu todo o apoio, nunca fez nenhuma pressão no sentido de que alguma Proposta fosse alterada ou não. A única coisa que ele me disse uma vez foi o seguinte: "Oh, Palma, eu quero, eu gostaria muito que essas Propostas fossem inovadoras!" Lembro-me bem disso! Eu até brinquei com ele: O Sr. pode esperar, inovadoras elas vão ser, mas, como é que elas vão ser recebidas pelos setores conservadores,

---

[6] Caiado (Ronaldo), médico e político brasileiro (Anápolis GO 1950). Formado pela UFRJ, fez especializações em Paris e Lyon (1977). Dono de duas grandes fazendas, filho de uma das oligarquias mais tradicionais em seu Estado, os Caiado, liderou um movimento de oposição ao Plano Nacional de Reforma Agrária, fundando, em sociedade com outros proprietários de terras, a União Democrática Ruralista (UDR) (1985), para defender intransigentemente a propriedade privada rural (Grande Enciclopédia Larousse Cultural Editora Nova Cultural Ltda, 1998, p. 1039).

isso eu não sei! Assim, não houve essa questão. Realmente foi problema de mercado, papel. A discussão ficou para o Secretário Chopin fazer e aí foi outro problema, porque o material tinha sido elaborado numa administração e ia ser discutido na outra que não havia participado daquele processo e tinha dificuldade em defender isso. Além do mais, a nova direção da CENP (professora Rose Neubauer) também discordava do conteúdo de algumas propostas curriculares (História, Geografia e Sociologia, além de não ser favorável à transformação de todo o ensino de 1° grau em ciclos, como estava estabelecido nas propostas). De alguma forma muitos professores comentavam: "Ah! se até a Secretária é contra isso... o que é que eu vou ficar discutindo, me envolvendo com isso?" Nesse mês de julho, inclusive, saiu um artigo nos jornais em que fui pessoalmente atacado. Da Folha de São Paulo, me entrevistaram por telefone, eu estava no Gabinete do Secretário já, sobre a Proposta. Dei as minhas informações à Folha e nada se perguntou sobre as minhas atividades políticas. Mas, no dia seguinte, saiu a minha matéria e do lado, um *box*, aqueles retângulos que eles fazem, com a minha ficha policial. Veja que coisa interessante! Isso no dia 30 de junho! Publicaram a minha ficha policial e que eu, o Coordenador da CENP, era uma pessoa que vinha do Partido Comunista Brasileiro etc etc etc. Tudo bem! Mas eles não me perguntaram isso que eu estou lhe dizendo. Que a ficha era policial! Onde é que eles obtiveram essas informações? Como é que eles puderam pôr isso lá, se não me perguntaram qual era o meu partido? Aliás, se eles perguntassem, podia ter dito: militei no PCB de tal a tal data, a partir daí, estou no PMDB e, se o PCB voltar, eu volto para o PCB, como, aliás, voltei! A minha interpretação desse episódio é que o jornal procurou passar para os professores a mensagem de que as propostas curriculares seguiam um tipo de orientação marxista. O que era absolutamente falso. Eu não escrevi uma linha em nenhuma proposta curricular. Aliás, na minha visão, a proposta curricular de História, por exemplo, não tem nada de marxista.

Professor, eu vou retomar um assunto e lhe fazer uma pergunta: A CENP trabalhava com equipes de várias disciplinas que produziam materiais didáticos e pedagógicos, bem como Guias e Propostas Curriculares. Com respeito à equipe de Matemática, que critérios adotava na sua gestão para a escolha dos membros dessa equipe?

Não tratei com nenhuma equipe, nem de Matemática. Não fazia uma seleção. Muitas vezes, as pessoas eram indicadas pelas que já estavam lá e passavam por uma entrevista. Por exemplo, eu fui entrevistado por uma assistente da Therezinha Fram, que me sabatinou sobre várias coisas. Porém, a CENP cresceu demais, chegou a ter mais de quinhentos funcionários no período da Mariotto. Quando eu saí, havia duzentas e poucas. Então, isso pesa! Não havia condições de entrevistar quinhentas pessoas. O que havia muito era isso: cada equipe tinha uma pessoa como núcleo central. Por exemplo, na equipe de Matemática, durante o período da Mariotto, uma parte do tempo, as pessoas-chave eram a professora Lydia Lamparelli e o professor Almerindo Marques Bastos. Essa forma de recrutamento, aliás, permaneceu em todas as equipes. Quando assumi a direção da CENP, herdei os quadros que vinham das gestões anteriores. Eu apenas organizei o meu gabinete com pessoas que já estavam na CENP trabalhando nas equipes técnicas. Os critérios de recrutamento não eram políticos. É claro que os técnicos da CENP vinham da rede estadual e tinham seus posicionamentos políticos. A equipe de História, por exemplo, era composta na sua maior parte por professores de História ligados ao PT (Partido dos Trabalhadores) e, portanto, tinham uma determinada visão sobre o que deveria ser o ensino de História. Mas, também é preciso levar em conta que as Propostas da CENP, antes de chegar à rede, passavam por duas ou três versões, porque nós fazíamos discussões em níveis intermediários até chegar aos duzentos mil professores. Os níveis intermediários eram assim: nível de mil pessoas, nível de vinte mil pessoas, e nós recebíamos o retorno disso até chegar a uma versão final! Quando li a primeira versão da equipe de História, disse: Olha, isso aqui não passa no Governo! Se o Governo ler isso, ele não aprova! Ah! Vocês contam com a estratégia de que ele não vai ler! O golpe do João sem braço, então tudo bem! Mas, se ele ler, não passa, eu acho que ela não é

realista! Vocês se iludem demais. Era a forma de trabalhar! Essa Proposta não trazia nenhum evento da História. Ora, o professor está acostumado a ver os grandes eventos da História! O Secretário Chopin uma vez comentou comigo: "Professor, como é que não se trata da Independência do Brasil? Realmente não tem! Não se trata da República etc?" Quero dizer, eles elaboraram uma Proposta conceitual! Precisa de alguns conceitos, tudo bem! Eu acho também que o ensino de História não pode ser reduzido àquela visão positivista da História: há um relato, datas, fatos, nomes de pessoas, ênfase nos heróis! Porém, também não se pode jogar ao extremo, em que desaparece a História Política do país, porque ela desaparecia! Esse era o grande problema. E qual foi a resposta que a equipe de História me deu? "Olha, Palma! Se você quer, é assim! Se você não quer, nos manda embora!" Desse jeito! Tudo bem, eu vou refletir sobre isso! — respondi. Refleti e cheguei à seguinte conclusão: o pessoal está a fim mesmo de criar um impasse, sair de herói e eu vou sair de vilão na história! Eu é que sou autoritário, antidemocrático. Mandei uma equipe embora sem considerar o trabalho dela! Aí, eu disse ao Dr. Pinotti: A situação está complicada. Ele me pediu que mandasse o conjunto para que alguns dos assessores dele lessem. Depois ele disse: "Oh! professor, tudo bem, vamos pôr em discussão, porque nada é definitivo, e vejamos como vai ser a repercussão". Quando mudou o Secretário, eu fiz a mesma coisa com o Secretário Chopin. Antes de sair da CENP, pedi uma audiência. Fui com duas assessoras, as minhas principais, e disse que eu queria relatar a ele o conteúdo das Propostas. Ele designou um assistente dele para ouvir a discussão. O cidadão ouviu o tempo todo, aliás, parecia que ele não tinha dormido no dia anterior! Bocejou bastante na minha frente. Aí eu disse a ele e lembro muito bem: Professor, (não sei se era professor, mas é costume, na Secretaria da Educação, chamar todos de professor) há Propostas que vão sofrer o ataque da imprensa conservadora! E ele me disse o seguinte: "Por acaso você está insinuando que o Secretário tem medo do ataque conservador? Você acha que o Secretário é conservador?" Eu falei: Bom, eu não acho nada! Eu só estou alertando que virá

chumbo em cima disso! Eu estava até pensando no jornal o Estado de São Paulo, que tem uma linha ideológica muito bem definida, que não ia aceitar e ia combater até num nível razoável. Ele ia pedir até para uma pessoa, a professores universitários, que tinham identidade com ele, para lerem isso aí e entregar essa Proposta. Tinha que estar bem preparado, mas ele disse que não, pois não tinha medo disso e que ia fazer a discussão com a rede estadual no mês de julho (1987). Diante dessa posição, o mínimo que se esperava era que a nova equipe dirigente se preparasse para o embate, que com certeza viria, como veio. Mas, não foi isso que aconteceu. Quando começaram a sair os primeiros comentários na imprensa (O Estado de São Paulo e a Folha de São Paulo), a Secretaria da Educação não tinha uma estratégia para enfrentar as críticas.

Professor, o Sr., que teve uma trajetória muito grande dentro da CENP, trabalhando com diferentes elementos dentro e fora dela, como professora, eu gostaria de saber como é que avalia ou avaliou e como percebeu e percebe o impacto desse material didático, Propostas Curriculares, que a Instituição CENP produziu, discutiu, e para o qual convocou e montou equipes?

A CENP, na minha visão, hoje, está bem diferente, mas no período em que estive lá, desde a Therezinha até os anos 1990, mais ou menos, a CENP era uma escola, onde as pessoas tinham oportunidade de verificar, na prática, teorias que elas aprenderam na Universidade. Nesse sentido, a CENP é um lugar muito especial. É difícil para a pessoa, quando está na Universidade, vivenciar a prática das coisas, a menos que ela já esteja no trabalho. Para quem é professor universitário, é muito gratificante trabalhar com quem já tem experiência prática. Quem são as pessoas que vão para a CENP? Em primeiro lugar, são todas as pessoas que já têm uma formação universitária. O que as pessoas vão fazer na CENP? Ora, elas vão transformar aquela experiência em documentos, em materiais didáticos, textos, inclusive trabalhos! Com quem? Com profissionais da rede, e existe também o técnico da CENP. Ele tem uma coisa que o professor universitário não tem: um retorno da rede! A não ser que se trabalhe, claro! Existem exceções: o professor de Prática de Ensino na Universidade também tem seu espaço, porque os

alunos dele vão às escolas fazer trabalhos e, em muitos casos, alguns cursos, como o Curso de Pedagogia, têm muitos alunos que são professores da rede! Porém os professores de conteúdo específico, por exemplo, um professor de Música, um professor de Plástica, nem sempre têm contato com a rede. Muitos deles estão há anos afastados do Ensino Fundamental. O aluno sai da Universidade e é convidado para trabalhar na CENP, para fazer uma Proposta de Artes, aí, não dá! O que ele leva para lá é o conteúdo, que ele vai ter que colocar em confronto com a prática. Isso é normal também acontecer. A maioria das pessoas que trabalhou comigo e mesmo antes com a Mariotto, com a Therezinha, todas elas se tornaram professoras na Universidade. Todas elas foram fazer mestrado, doutorado, incentivadas por aquilo lá! A pessoa chegava à CENP e falava: " Só com o que eu aprendi na Graduação, não dou conta disso aqui!" E acabavam procurando algum programa de Mestrado para buscar respostas para as inquietações que tinham adquirido ao colocar a produção da CENP com a realidade das escolas. Quando começou o intercâmbio com a Universidade para aqueles cursos que mencionei, isso, aliás, provocou "ciumeira" dentro da Secretaria da Educação, dos outros órgãos, como também entre alguns professores universitários que não estavam participando dos trabalhos com a CENP.

Seria possível estabelecer um paralelo da pesquisa produzida pela CENP, a partir de sua origem, com a pesquisa realizada hoje nas Universidades? Qual a relação entre pesquisa e norma, que constituem o nome dela? Por exemplo, a Geometria Experimental teve uma pesquisa feita na UNICAMP e, durante os anos de 1978 a 1982, teve uma aplicação na rede estadual de ensino que acabou incorporada no "Atividades Matemáticas".

Bom, a CENP realmente nos aproximou da pesquisa. Ela elaborava pesquisas internas tanto por meio dos serviços de Pesquisa, que orientavam ações da própria Secretaria, como pelas equipes técnicas. Ela produzia Pesquisa, realizava Pesquisa, que ia diretamente para a rede e não aquela Pesquisa Acadêmica em que a rede era apenas objeto da pesquisa. O que nós fazíamos lá na Universidade? Montávamos a pesquisa, íamos conversar com os professores. Porém, depois os professores nem retorno tinham; nem sabiam o que tinha

acontecido com aquele trabalho, quero dizer, o pesquisador não tinha sequer a delicadeza de tirar uma cópia e mandar para eles. Lembro um momento, que estava assim tão forte na rede, que o professor se negava a dar entrevista porque dizia que não era cobaia. A CENP quebrou isso! Ela ampliou, fez intercâmbio com as Universidades e com outros países. Quem trouxe a Emília Ferreiro para São Paulo? Foi a CENP! A primeira palestra que a Emília Ferreiro fez aqui em São Paulo para novecentas pessoas no auditório do teatro Sérgio Cardoso foi sob a responsabilidade da CENP. Depois, nós fizemos até uma articulação com a Prefeitura. A Guiomar era Secretária do Município e a Emília também foi ao Município. Então, isto é alguma coisa muito importante, porque, como você também falou, a CENP não era um órgão de normas, no sentido de ficar olhando o Diário Oficial todo dia, baixando norma, portaria, não sei o quê. Não era isso! O nome dela é errado, Coordenadoria de Normas Pedagógicas, mas, era a realidade, o estado em que as coisas estavam, naquela época, porque é bom não esquecer o seguinte: a concepção do 7510 vê a Educação como empresa e, neste sentido, a concepção 7510 viu o seguinte: órgãos que pensam e órgãos que executam, como era a empresa na época, mas hoje não é mais. Porém, o modelo empresarial naquela época era o quê? De acordo com essa concepção "taylorista/fordista", que era o paradigma adotado pelo do 7510, a CENP era para ser um órgão criador de normas e instruções para os outros executarem! Só que o pessoal que estava na CENP muito antes foi mudando isso. Claro que ela fez normas, tem inclusive uma série de resoluções, mas é tudo pequeno diante de todo o trabalho! A primeira pesquisa aqui, em São Paulo, sobre egressos do Ensino Técnico, ou seja, onde estão esses estudantes que cursaram Eletricidade, Eletrônica, Mecânica, naquela época, do ensino técnico profissionalizante, foi feita na CENP. A primeira pesquisa, com custo baixíssimo! Não precisava milhões, ficar contratando não sei quem! E outras avaliações que eram feitas!

Foi bom você lembrar da Geometria Experimental! Lembrei-me de outras coisas. Essa é uma outra linha de trabalho da CENP, que também apoiava Projetos

realizados noutras instâncias: por exemplo, em Araraquara havia um grupo de História. Eles tinham um grupo de professores, dois ou três professores da Faculdade, trabalhando em duas Delegacias da rede na produção de textos de História para o Ensino Fundamental. Esse grupo trabalhou com o apoio financeiro da CENP que não só forneceu os recursos financeiros, como também facilitou a participação dos professores no projeto, quero dizer, liberava-os de aula, coisas desse tipo, e não houve nenhuma interferência no Projeto, é curioso isso! O conteúdo elaborado pelo pessoal de Araraquara é muito diferente daquele da Proposta Curricular de História. São completamente diferentes. Isso quer dizer que não se impôs às escolas a orientação da CENP! Havia grupos que queriam desenvolver atividades de pesquisa para depois produzir materiais, a CENP colaborava! A Faculdade de Educação da USP desenvolveu um Projeto com as escolas da região do Butantã, na época, décima quarta Delegacia, com recursos da CENP. Foi mais uma iniciativa do Prof. Azanha. O grupo trabalhava diretamente com essas escolas. Eles não queriam ficar dando aqueles cursos de trinta horas, como já faziam com a CENP. Eles queriam realmente ir para as escolas e nós financiamos isso, com recursos da CENP. Era feito um intercâmbio e se ia assim prosseguindo. Ciências nós fizemos assim, na Delegacia de Tupã, fizemos trabalhos com Atividades Matemáticas. Foi de iniciativa da Delegacia também com o aval da CENP. No Vale do Paraíba, nós fizemos em Aparecida, também numa escola que já estava fazendo uma Proposta de Ensino Médio, que acabou sendo utilizada com maior abrangência no curso noturno. O aluno devia ser promovido para a série seguinte nas matérias em que ele tinha sido aprovado e carregava outras em que ele tinha sido reprovado. Uma espécie de uma dependência ampliada. Esse projeto também foi financiado pela CENP, a qual tinha preocupação com a rede sim! É claro!

Não era um órgão tão normativo como a própria sigla afirma.

A CENP não fazia normas! Às vezes, ela era muito mais uma Coordenadoria de Estudos, que está no nome, do que propriamente uma Coordenadoria voltada para Normas. Se você pegar o Diário Oficial dessa época, vai ver que o número de Portarias e Resoluções criadas, que teve a proposta inicial da CENP, não passava de meia dúzia por ano, se tanto. Geralmente, no final do ano, saía alguma coisa em relação àquele problema da demanda, como é que se iria constituir a sala no ano seguinte, ou então como fazer uma mudança na grade curricular. Aí, era uma Resolução feita com outros Órgãos da Secretaria. Era mínimo, até porque Resolução é um ato do Secretário e, como eu já disse anteriormente, a Secretaria da Educação cuidava muito mais de outras coisas, do que do pedagógico; então, Resoluções de cunho pedagógico eram poucas.

Se o Sr. analisar os trabalhos de ensino de Ciências, Matemática, Física, Biologia, em si, na década de 1970, após a gestão da Pesquisa em Educação elaborada pela CENP, verá que eles eram incipientes nas Universidades.

Em muitos casos eles eram traduções. Na Física, nós tínhamos o PSCS, na Química, o Cambridge, na Biologia, o B.S.C.S. Eles fizeram adaptações daquela primeira leva que os Estados Unidos produziram lá, logo depois do Sputnik, tanto que os americanos ficaram apavorados, achando que os russos iam ultrapassá-los no campo da corrida espacial e aí desencadearam o processo, que só o americano mesmo, uma coisa amplíssima, lá dentro dos Estados Unidos, envolvendo as Universidades na elaboração, quero dizer, eles criaram quatro programas de elaboração de textos por professores universitários, mas textos voltados para rede de ensino básico deles. Aqui, muitos desses textos foram traduzidos e adaptados para a nossa realidade escolar no CECISP (Centro de Formação de Professores de Ciências) que funcionou durante vários anos a partir de um convênio entre o MEC, a USP e a Secretaria da Educação, que era dirigido pela professora Myriam Krasilchic, da Universidade de São Paulo. O CECISP, aliás, colaborou muito com a CENP, desde a gestão da professora Therezinha Fram, passando pela professora Mariotto e colaborando conosco também. Até hoje lamento o encerramento das

atividades do CECISP, pois foi inestimável a contribuição que deu para a formação de professores de Ciências e Matemática, principalmente; eu mesmo melhorei muito a minha prática pedagógica, a partir dos cursos de "treinamento" que freqüentei no CECISP. Vale lembrar também o trabalho desenvolvido nesse Centro pelas professoras Norma, Angélica (Química), Rail Gebara e pelo professor Campos (Biologia), entre outros.

No final dos anos 1970 e nos anos 1980, surgiram grupos na Universidade Pública, preocupados com isso, e a CENP apoiou esses grupos. Eu mencionei um, mas você falou a Física. Nós tínhamos o grupo do Luis Carlos Menezes, da Física da USP, que durante longos anos trabalhou em sintonia com a CENP. Na Biologia nós tivemos um grupo em Ribeirão Preto trabalhando! Em São Carlos, tivemos o professor Shill, na Química, desenvolvendo um projeto de experiência experimentoteca, material que era levado para as escolas, também com todo o apoio e colaboração da CENP. Um período longo de produção. O mais importante desses convênios que a CENP fez com as Universidades foi também que eles chamaram a atenção das Universidades para começar a pensar a questão de ensino, porque os professores que vinham para esse trabalho com o Ensino Fundamental e o Médio, na Universidade, sempre foi uma coisa vista assim: Trabalhar com a rede? Eu tinha um colega que me dizia: "Oh, Palma, fica perdendo tempo com a rede! Tem que fazer tuas teses aí, teus trabalhos, tua carreira! Isso não é valorizado na Universidade". Mas, os professores foram chegando. O primeiro convênio, na área de Matemática, da USP, tinha dois professores participando. Eu me lembro, porque a Profa. Mariotto me pediu que fizesse a primeira reunião com o pessoal de Português e o da Matemática. Português estava com a UNICAMP e Matemática tinha o pessoal da USP, depois chegou o Dante (Professor da UNESP em Rio Claro) e aí foi ampliando. Mas, o primeiro tinha dois professores. Imagine se eles iam se envolver com essa questão. Depois, foi ampliando porque eles foram se conscientizando! E daí, surgiram os grupos de pesquisa sobre o ensino de Matemática, Química, Física, de Português

dentro das Universidades, devido à conscientização que eles foram tendo de que a Universidade estava distante dessa questão. Quando foi implantado o Ciclo Básico, por exemplo, havia necessidade de se começar a pesquisar sobre alfabetização. A primeira reação nossa foi ir atrás da Universidade, e o que nós achamos? Não achamos quase nada em pesquisa sobre alfabetização naquele momento. Havia um grupo na Psicologia da USP. Na própria Educação, não havia ninguém! Agora, dez anos depois, se você for lá, vai encontrar vários grupos não só fazendo pesquisa, mas mestrados também. Eles têm um volume grande de pesquisas voltadas para o ensino nos diferentes mestrados.

Até 1983 houve um outro problema, que era político. Havia uma resistência na Universidade em trabalhar com a Secretaria de Educação. O governador era o Paulo Maluf. Eu sentia que alguns professores resistiam, tanto que a partir de 1984, ampliamos demais os cursos. Chegamos a oferecer, em 1984 e 1986, uns 640 cursos ministrados por professores universitários. Cada um com uma base de quarenta professores, ou seja, chegava a quase vinte e cinco mil, que eu mencionei! Isso feito num ano. Não se conseguiria isso antes, porque faltava interesse, mas também havia uma questão política, porque a Universidade, de alguma forma, até por sua autonomia, se desvinculou do Regime. Ela desenvolveu uma crítica ao Regime que, obviamente, não se conseguiria fazer dentro da Secretaria da Educação, nos órgãos ligados diretamente ao poder executivo. Dizia-se: "Ah! Mas eu vou trabalhar lá e o Governador vai me patrulhar, ele vai colocar, no relatório dele, foi isso, fez aquilo". Aliás, ele colocava mesmo quando se não fazia! Isso desapareceu com a vinda do Montoro. Bom! Eu diria o seguinte: você teve o coroamento disso já em outra linha, agora no PEC. A Secretaria da Educação tem praticamente uns cem mil professores capacitados por universidades, que agora são universitários, mas as Universidades todas participaram, algumas com alguns problemas. Esse programa envolveu Universidades Públicas e Privadas e ainda instituições não universitárias que participaram de concorrência pública sob a coordenação do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Dentre as

Instituições não universitárias, a Secretaria da Educação selecionou o CENPEC, o Instituto Paulo Freire e a CTE (Cooperativa Técnico-Educacional). Esse Programa contou com a avaliação externa feita pela Fundação Carlos Chagas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Instituto João Pinheiro de Minas Gerais.

Bem, concluindo esse depoimento que estou dando a você, apenas com ajuda de minha memória, quero dizer que a sua tese é original! Apesar de toda essa produção da CENP, eu não conheço nenhuma pesquisa, com a abrangência que você está dando, voltada para a CENP. Existem pesquisas feitas para os diferentes mestrados, mas que são estudos pontuais. Por exemplo, há pesquisa sobre as propostas curriculares, eu mesmo fiz minha dissertação de mestrado em cima desse tema. Há também pesquisas sobre o Projeto IPÊ, Ciclo Básico etc. Mas eu desconheço a existência de alguma outra pesquisa que tenha a abrangência da sua.

Transcrição da entrevista do Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.
07/08/2002, 13h e 45min.
Instituto de Artes/UNESP/SP
Sala 12 – Pós-graduação.

AUTORIZAÇÃO

Eu, Lydia Condé Lamparelli, RG 1.951.490, **autorizo** a professora Gilda Lucia Delgado de Souza RG 4.176.539 **a fazer uso, exclusivamente para a elaboração de sua tese de doutorado** cujo orientador é o professor Antônio Miguel da UNICAMP, **da última versão de 04/10/2003 da transcrição de minha entrevista concedida em 01/10/2002**, transcrição esta revista por nós duas, entrevistanda e entrevistada, e registrada no arquivo "**Entrevista da Lydia II.doc"** (124 KB) de 37(trinta e sete) páginas enviado por mim como anexo, no e-mail de 06/10/2003 de subject "Versão final da entrevista", versão esta que fica fazendo parte integrante e complementar da presente autorização. Fica também certo que as versões anteriores à última de 04/10/2003 não são objeto da presente aurorização.

São Paulo, 20 de outubro de 2003

4º Tab

Lydia Condé Lamparelli

4º TABELIÃO DE NOTAS - Estado de São Paulo - Comarca da Capital
RUA ESTADOS UNIDOS, 628 - CEP: 01427-000 - FONE: (0XX11)-
Tabelião: Bel. OSVALDO CANHEO - Tabelião Substituto: Bel. ANTÔNIO CANHEO FILHO

RECONHECO por semelhança 0001 firma(s) de:
LYDIA CONDE LAMPARELLI
20/10/2003 EM TEST. DA VERDADE.
JACKSON ROBERTO BASSAN-ESCREVENTE
Car.:911452 Pago:R$2,07 DOC.S/VL.SC.
Selo(s): AAM066681

FIRMA
1038AA066681

"VÁLIDO SOMENTE COM SELO DE AUTENTICIDADE SEM EMENDAS E/OU RASURAS"

Profª Lydia Condé Lamparelli

Professora, peço-lhe para falar da sua formação escolar, se houve participação da família nessa sua escolha, e também um pouco de sua trajetória familiar.

Vamos começar pelo curso primário. Até a 3ª série fui aluna de escola particular, porque era de tempo integral. Acho que não havia nenhuma escola do Estado em tempo integral e, mesmo agora, praticamente não existe! Meu pai trabalhava na Metalúrgica Matarazzo e acho que havia um convênio com uma escola que se chamava Virgínia Matarazzo, no Bom Retiro ou Barra Funda, onde cursei o pré, a 1ª e a 2ª série. Não me lembro por quê, a 3ª série foi em um externato particular, também situado no Bom Retiro, cujo nome, se não me engano, era Colégio Staford. Como no final do ano veio no meu boletim aprovada por mérito, mas reprovada por falta de idade, meu pai ficou uma fera e decidiu me tirar de lá. Fui então matriculada na 4ª série da Escola Normal Padre Anchieta após prestar exame de seleção. Uns quinze dias depois de iniciadas as aulas - não sei se quinze dias ou um mês - meus pais foram chamados pela diretora que lhes relatou o seguinte: eu aparentava estar muito cansada durante as aulas e o meu cansaço provavelmente era devido à minha idade, 9 anos; por isso ela propunha que eu refizesse a 3ª série a fim de ficar na faixa etária apropriada. Creio que os argumentos dela foram convincentes e, portanto, levados em conta pelos meus pais. Conseqüentemente, voltei para a 3ª série e no ano seguinte fiz a 4ª série. Analisando hoje esses fatos, creio que foi a melhor coisa que eles poderiam ter feito, porque, de lá para frente, nunca tive problema em escola nenhuma apesar de ser bem levada! Essa história de certa maneira foi repetida com a minha 4ª filha: como não existia uma uniformização dos nomes das séries que precedem a 1ª série, e cada escola adotava uma nomenclatura diferente, por um descuido meu, ela foi matriculada numa série que era um ano na frente. Resultado: ela se cansava muito na escola. Fui chamada e nos demos conta de que a mesma coisa havia acontecido com ela.

Decidimos deixá-la um ano em casa e ela foi alfabetizada pelos avós, pais do Celso, meu marido, que eram alfabetizadores, e também nunca mais teve problema em escola nenhuma. Nossos quatro filhos são formados pela USP, e ela é médica em Ribeirão Preto. Acho irrelevante discutir se um aluno deve ou não repetir da forma como se faz hoje em dia. É preciso ver qual é a condição de cada aluno, o que é que está acontecendo. Às vezes fazer um ano de novo não é nenhum pecado e pode representar um ganho significativo para o futuro.

Depois de terminar o curso primário na Escola Normal Padre Anchieta, prestei o exame de admissão ao Ginásio Estadual Antonio Firmino de Proença, na Moóca, bairro em que residia. Como depois das quatro séries ginasiais foi criado nesse estabelecimento o curso colegial como uma extensão do Colégio Roosevelt, que era "o colégio" em São Paulo, fiz lá também os três anos do então denominado curso científico. Éramos pouquíssimos alunos, uns treze ou quatorze! De lá, fui fazer Matemática porque sempre gostei muito! Se a família me incentivava? Meu pai era de uma família de cinco irmãos com ele. Ele era o caçula e foi o único que não teve estudo universitário; ele perdeu a mãe muito cedo, na gripe espanhola. Eu acho — tudo achamos, não é? — que o meu avô não teve pulso para fazê-lo estudar. Então, ele fez o ginásio daquela época! De Petrópolis veio para São Paulo, ficou morando com o irmão mais velho, se encaminhou para o comércio, mas sempre gostou muito de Matemática! Ele tinha uns livros do Instituto Universal, editados para ensino por correspondência. Até outro dia eu ainda tinha esses livros, mas acabei doando.

Então ele me dava esses livros para ler. Ele ia me buscar na Escola Normal Padre Anchieta, de bonde aberto que passava na Av. Rangel Pestana. Eu ficava esperando na calçada do lado oposto numa loja de tecidos. Quando o bonde estava chegando, um vendedor da loja me ajudava a atravessar a rua na contramão, eu entrava por debaixo da trave de madeira e sentava ao lado do meu pai. Durante o percurso até a Moóca, freqüentemente discutíamos coisas, como: o quadrado de uma soma, o quadrado de uma diferença etc. Nessa época eu tinha nove, dez anos

e achava aquilo fabuloso. Ele também gostava! No Ginásio, tive a sorte de ter um excelente professor de Matemática, o Professor Péricles Galvão, que deveria se aposentar no final do meu curso ginasial, mas os alunos não deixaram. Assim ele também nos acompanhou no curso científico.

Fiz Matemática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de 1955 a 1958. Como havia casado em 1957 e em 1958 já tinha minha primeira filha, a Cláudia, nos dois últimos anos de Faculdade, não tive uma vida universitária como a maioria dos alunos, que freqüentavam o grêmio, iam aos bailinhos etc. Tinha já uma vida de dona-de-casa, mãe de família. Depois de formada fiquei parada praticamente dois anos sem nenhuma atividade profissional. No final desses dois anos e com mais uma filha, a Marta, comecei achar que estava "emburrecendo" a passos largos! Era preciso voltar a estudar e, se possível, começar a trabalhar. Meu marido me incentivou, mas começar por onde? Passando pela Praça da Sé, onde funcionava uma parte da Secretaria da Educação, me inscrevi para prestar o concurso de ingresso, sem pensar em exercer a profissão, mas para me obrigar a estudar de novo. Eu já estava esperando o terceiro filho, mas, enquanto aguardava o concurso, comecei a lecionar no início de 1961 como contratada no curso colegial do Instituto Estadual de Educação Alexandre de Gusmão, onde permaneci por dois anos. Tendo prestado o concurso em meados de 1961, não fui verificar se havia sido aprovada, pois logo depois nasceu meu 3º filho, o José. Um ano depois, passando pela Praça da Sé, resolvi saber o que havia acontecido. Quando as funcionárias ficaram sabendo que eu havia sido aprovada e não tinha ido escolher, ficaram incrédulas! "Quem é essa louca que fez concurso de ingresso, foi aprovada e não escolheu, sendo que apenas dezessete pessoas haviam passado?" E agora, o que eu faço? Consultando a legislação, me informaram que eu poderia me inscrever para o concurso seguinte com a nota de aprovação do concurso anterior! E foi o que fiz. Assim, em 1963, escolhi uma cadeira não no município de São Paulo, apesar de estar classificada em 1º lugar, mas em Itapecerica da Serra, pois era a mais perto com vaga diurna.

O número de escolas estaduais era muito reduzido!

Era pequeno! Acho que os cargos também eram! Eu sei que escolhi Itapecerica! Foi aquele oh!!!! na platéia! Por que eu não tinha escolhido São Paulo? Porque as vagas em São Paulo eram do período noturno. Mas não cheguei a dar aulas lá porque nesse meio tempo eu já estava trabalhando no IBECC – UNESCO - Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura. Eu havia entrado em contato com o pessoal de lá por insistência de meu marido que os conhecia e, tendo tomado conhecimento da minha formação, me convidaram para fazer parte da Equipe de Matemática em que já trabalhava o professor Lafayette de Moraes Por força de um convênio vigente, fui afastada do cargo de professora junto ao Departamento de Educação da Secretaria para prestar serviços no IBECC.

Professora, a sua experiência profissional foi muito rica e diversificada. Voltando um pouco no tempo, como é que foi essa experiência de traduzir os textos do S.M.S.G, em parceria com o Professor Lafayette[1], e também como autora de livros?

São coisas bem diferentes! O Dr Isaias Raw era o diretor científico e conseguiu trazer para o IBECC materiais de renovação pedagógica da área científica: Matemática, Química, Física e Biologia, que surgiram nos EUA após o lançamento do Sputinik em 1959. O S.M.S.G. era o School Mathematics Study Group da Universidade de Yale que produziu diversos materiais para o ensino da Matemática.

Tínhamos livros dirigidos para a formação dos professores e livros didáticos com os correspondentes manuais dos professores. E foi a partir daí que comecei a tomar conhecimento de um novo tipo de ensino da Matemática. Aliás, eles não usavam a expressão Matemática Moderna, mas sim Matemática Contemporânea. Tinha muita influência do Prof. Howard Fehr, que não era do S.M.S.G., mas era do National Council of Teachers of Mathematics (N.C.T.M.). Entrar em contato com

[1] Prof. Dr. Lafayette de Moraes: professor aposentado da UNICAMP. Atualmente, é professor da Universidade Católica de São Paulo, Setor de Pós-Graduação em Filosofia.

esse material foi muito interessante, porque eu aprendi muita coisa que eu não tinha visto na Faculdade, pois estudávamos tudo separadinho, não nos forneciam uma visão abrangente da Matemática! E esse material não tinha nada daquele "marketing" que se viu depois nos livros didáticos brasileiros que surgiram, autodenominados de Matemática Moderna, acho que em 1963, 1964, por aí. Provavelmente, se eu não tivesse tido a oportunidade de conhecer o material do S.M.S.G., também não teria condições de fazer críticas pertinentes aos livros didáticos que surgiram e que tanto sucesso fizeram. Na época eram entusiasmantes, pois pretendiam pertencer a um movimento de renovação! Os professores adoravam aqueles cursos do Grupo de Estudo do Ensino da Matemática — G.E.E.M, não é? Mas muito do que lá havia era mais um oba-oba do que uma mudança fundamental. Mudavam o nome das coisas, mas não mudavam a forma de abordar os conceitos, quer dizer, na verdade, de ensino novo não havia quase nada, pelo menos, eu não senti.

Concordo! Porque, se não me falha muito a memória, começa com o Sangiorgi?

Começa com o Sangiorgi! Havia no livro do 1º ano ginasial um capítulo de abertura sobre conjuntos, e os outros temas eram tratados da mesma forma anterior, apesar de uma mudança de terminologia. Havia no estudo das operações a explicitação das propriedades, no estudo das equações aparecia o famoso "quadradinho" em vez do "x", falava-se de frações equivalentes, não se falava mais em frações iguais, falava-se em triângulos congruentes e não em triângulos iguais etc. E numeral e número que foi aquela tragédia grega.

Numeral e número tem sempre aquela piadinha do oito com o três, não é?

É! Cortar o oito ao meio na vertical pode resultar 3. Foi dada muita importância aos Sistemas de Numeração, como fazer divisões nos sistemas base dois, base três etc. Acho que ficou só no folclore e não no que interessava, mas teve

o mérito de "balançar o coreto" de muita gente para descobrir o que poderia haver de positivo.

Professora, e quando a srª se tornou autora de seus livros? Seus livros tiveram repercussão.

Pois é! Quando nós... Será que teve?

O problema foi o seguinte: como nós, o professor Lafayette e eu, não havíamos apenas traduzido, mas também adaptado os livros do S.M.S.G. para o nosso currículo, propus ao Dr. Isaias Raw: por que não escrever um livro nosso, formando uma equipe maior? Se os professores estão tão entusiasmados com a chamada Matemática Moderna, por que não lhes oferecer alguma coisa que realmente se assemelhe a isso e não fique restrito a uma mera mudança de terminologia? Ele aceitou. Formamos um grupo com a Professora Dalva Fontes Indiani, colega do Professor Almerindo M. Bastos e que tinha uma experiência didática enorme nas escolas estaduais paulistas, o Professor Adolpho Walter P. Canton, porque eu o havia entrevistado e selecionado para trabalhar numa escola federal, se não me engano, para superdotados a funcionar em São Bernardo do Campo, um projeto que o Dr. Isaias Raw estava montando, mas não deu certo devido às contingências políticas da época, e o Professor Pedro Alberto Morettin, que era colega do Canton na USP. Éramos quatro e começamos a discutir o que deveria ser um livro nosso. Procuramos colocar nos livros tudo o que os Congressos Internacionais de Matemática e os documentos que tínhamos lido propunham e que considerávamos apropriado. A unificação da linguagem deveria estar em todos os temas, e não ficar só naquele capítulo em que se falava dos conjuntos, e impropriamente intitulado Teoria dos Conjuntos. Elaborávamos um texto experimental que era testado pela Dalva com os seus alunos e depois, com as informações fornecidas por ela sobre as dificuldades e/ou sucessos, o texto era refeito. Tomamos o cuidado de discutir e apresentar questões fundamentais, como: o que significa dizer que duas frações são equivalentes e não iguais se depois usamos o sinal de igual entre elas? Se elas são equivalentes porque pertencem a

uma mesma classe de equivalência, então é preciso saber o que é uma relação de equivalência. Se isso não for esclarecido, é melhor não falar em frações equivalentes. Também nos preocupamos com o tipo de ilustração que o livro deveria ter. Por isso convidamos o Arquiteto João Xavier, que era Professor de Comunicação Visual na FAU, para cuidar da apresentação gráfica do livro, que não deveria ser composta apenas de "enfeitinhos", figurinhas de criancinha etc: as ilustrações deveriam ter uma relação direta com o texto. O resultado foi muito bom e bonito.

Professora, esse material era preparado, testado com alunos, era feita uma reflexão a partir desse retorno que os alunos davam e o texto era reescrito. Esses alunos eram de Escola Estadual?

Sim, do ex-Colégio Estadual Macedo Soares. Depois de editados, eu os adotei no Instituto Municipal de Educação e Pesquisa, na Bela Vista, fazendo com que eles desempenhassem um papel que julgava ser apropriado para um livro didático. Os alunos liam o texto em grupo e as dúvidas eram discutidas depois com a classe toda. Não havia um professor dando aquela aula solene. O livro não era apenas usado para fazer os exercícios como era o hábito vigente. E tinha assuntos, que não sei se ousados, mas eu não me arrependo de ter abordado. Por exemplo, acho que no livro da 5ª série há um exercício em que temos dois segmentos de reta interceptados por outros dois convergentes em um ponto P de maneira a formar dois triângulos dos quais P é vértice comum. A partir dessa figura, ficava raciocinando com os alunos para concluir se a cada ponto do segmento superior (lado do triangulo menor) correspondia um e apenas um ponto do segmento inferior (lado do triângulo maior), e vice-versa. Fazendo o mesmo raciocínio com conjuntos finitos, eles chegavam à conclusão de que deveria haver tantos pontos no segmento superior quanto no segmento inferior. Mas então ficava todo mundo de olho aberto! Eles tinham certeza de que o raciocínio era lógico, mas eles "viam" que devia haver "menos" pontos no segmento menor. O problema era confrontar a intuição física com o raciocínio e a dedução lógica, pois não estávamos

trabalhando com conjuntos finitos. Acho que é ousado lidar com uma questão como essa quando se tem onze anos. Mas, creio que fica uma semente! Alguma coisa fica. Outra questão discutida: as quinas das paredes da sala de aula são exemplos de segmentos de retas paralelas? São paralelas mesmo? Mas, o pedreiro, para construir esta sala, não usa o prumo em cada canto? E para onde está dirigido o prumo? Para o centro da Terra? Muito bem! Mas então essas quinas, se prolongadas, vão se encontrar ou não no centro da Terra? Jamais escutei uma questão desse tipo na minha vida de estudante! Nem na Universidade, porque então o tratamento já era axiomático. Mas creio que discutir questões como essa é válido, pois alguma coisa fica. É um salto em qualidade do qual não tenho nitidez sobre os resultados.

Trabalhei um pouco com os seus livros com classes de ginásio, no início da década de 1970. De todos os livros da 1ª à 8ª, do que eu gosto mais é o da 7ª série. Em particular, o capítulo: O que é Matemática? O que é Geometria? Você tinha clareza, na época em que estava redigindo aquele capítulo, em relacionar a História da Matemática com resolução de problemas, como aquela questão envolvendo o Gauss? Discute-se muito isso hoje.

É o da 7ª, não é? Essa história do Gauss tem um apêndice divertido, porque quando eu estava trabalhando, em 1969, no IMEP — Instituto Municipal de Educação e Pesquisa, no exame de admissão (existia naquele tempo) da primeira escola de oito anos em São Paulo, implantada antes das escolas do Estado, coloquei a história do Gauss, mas um pouquinho mais simples do que aquela, pois era para crianças de onze anos. Foi um comentário geral depois da prova. "As crianças nunca tiveram esse Gauss para estudar. Meu filho não sabe nada disso". Foi divertido escutar esses comentários das mães! Fazíamos umas coisas meio malucas mesmo, isto é, fora dos padrões habituais.

Mas eu gostei. Achava difícil para os alunos, porque a minha clientela era de periferia. Eles tinham dificuldades. Dificuldade de leitura.

De leitura! Mas você sabe que eu perdia três meses ou mais para ensinar o pessoal a ler, porque o Bela Vista era um bairro em decomposição, com muito

cortiço. Havia gente bem pobre mesmo, mas havia também o pessoal de outros bairros que procurou a escola porque sabia que os professores eram bons: tinham acabado de desmanchar o Colégio de Aplicação da USP, que era nas Perdizes, e alguns dos professores foram dar aula no IMEP. Havia uma mistura extraordinária de classes sociais. Tanto que, quando meu filho estudava numa escola de classe social mais favorecida, aqui perto, ele não queria que chegássemos de carro à escola, porque o nosso carro era velho e ele tinha vergonha. E o contrário aconteceu quando ele foi para o IMEP: ele não queria que aparecêssemos de carro, porque tinha vergonha por termos carro, entendeu? Mas eu estava contando isso a propósito do quê?

A questão da leitura.

Pois é. Mas havia coisas espetaculares na minha relação com os alunos, eu não posso dizer que com todos, porque era uma gama tão grande! Mas havia um aluno, que hoje é economista e ainda tem relações de amizade comigo e com as minhas filhas, que também estudaram lá, que era brilhante. Uma vez ele desenvolveu um trabalho na 7ª série sobre Álgebra Modular em um conjunto de classes de resto, que um aluno de faculdade hoje não sei se faria. Quer dizer, damos uma incentivada e vai se dizer que era menino rico, de classe favorecida, mas não era. Achei impressionante. Damos um material mais rico, promovemos alguma coisa, os resultados são espetaculares. Não podemos achar que todos os alunos vão produzir igualmente. Temos que nos guiar pela média da classe. Também não podemos ficar esperando que o último entenda para avançar, não é?

Professora, você atuou em vários órgãos da Secretaria da Educação, não é? A DAP – Divisão de Assistência Pedagógica —, o CERHUPE – Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Prof Laerte Ramos de Carvalho". E depois desses dois?

Eu não sei se em vários ou se no mesmo, porque eles evoluíram, viraram a CENP.

Começando pela DAP, professora.

E agora você vai me pegar, porque eu não vou ter idéia de quando a DAP se transformou em CERHUPE, pois a DAP foi anterior ao CERHUPE. Mas em que momento... Você tem a data aí?

Não estou, assim, preocupada com o cronograma, com a data específica, porque, por exemplo, essa mudança de organograma aconteceu realmente quando surgiu a CENP. Primeiro a DAP se transformou em CERHUPE. Aí é que surgiu a CENP por meio do Decreto 7510.

Exatamente.

Na sua avaliação, quais foram as contribuições desses órgãos no ensino da Matemática? Porque nessa época já estavam em gestação os Guias Curriculares. Eles foram até impressos na DAP, segundo o depoimento do prof. Almerindo Marques Bastos.

Na DAP, e não no CERHUPE?

Foi na DAP.

Ele tem melhor memória do que eu, nem discuto. Eu tenho o Guia, trouxe até para ver, mas parece que o que está escrito aí é CERHUPE.

CERHUPE?

É CERHUPE, mas pode ser que tenha havido alguma versão na DAP, eu não sei. No meu exemplar está como CERHUPE. Na introdução está escrito: "Dando implemento ao programa de ação do ensino de 1º grau, definido pelo Plano Estadual de Implantação, assumiu a tarefa de revisão do currículo a extinta Divisão de Assistência Pedagógica – DAP - (hoje incorporada ao Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho – CERHUPE – criado pelo Decreto 2.204, de 22/08/73)... " Portanto, como o CERHUPE foi criado apenas em 1973 e os Guias foram anteriores a essa data, eles foram realmente elaborados na DAP. Eu via aquilo quase como uma mesma coisa

mudando de nome. Talvez tivesse mais autonomia, alguma coisa assim, mas nessa época eu não estava lá.

Você não estava lá?

Não como funcionária, fui para lá mais tarde, um pouquinho antes de eu ir para França em 1973 e posteriormente entre 1979 e 1984. Não era funcionária deles, porque eu trabalhei sempre no IBECC, na FUNBEC — Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências — e no CECISP — Centro de Treinamento para Professores de Ciências Exatas e Naturais de São Paulo — e dei aula no IMEP. Quando comecei no IMEP, eu trabalhava o dia inteiro, porque em um dos períodos estava à disposição da FUNBEC, que era ligada ao IBECC e ao CECISP. Se você me perguntar qual a relação existente entre os três, não sei de uma forma precisa, porque todos funcionavam no mesmo lugar, num mesmo barracão da Cidade Universitária. Sei que o CECISP era ligado ao Ministério da Educação, o IBECC, à UNESCO e a FUNBEC foi mais uma fundação de produção de materiais didáticos e também para uso em medicina, como aparelhos de eletrocardiograma etc. Era naquele meio que eu trabalhava, na Cidade Universitária. Devido a isso, eu tinha muito contato com a DAP, depois com o CERHUPE, porque o CECISP dava cursos para professores e porque participei da redação do Guia Curricular de Matemática. Portanto, eu colaborava, mas eu não trabalhava lá.

Mas você não trabalhava lá?

Um pouco antes de eu viajar para França, daí sim, fui convocada e fiquei na DAP aproximadamente 06 (seis) meses. Acho que foi depois que acabou o IMEP, se não me engano, mas eu posso até dar esse dado, consultando os meus afastamentos oficiais. Considero ter ido para a França a melhor coisa que aconteceu na minha vida profissional e na familiar, porque a experiência do IMEP tinha acabado, devido a divergências políticas que eram na época muito pesadas no Brasil. Por exemplo, a professora Helena Mirabelli, de Estudos Sociais, que tinha

vindo do Colégio de Aplicação, trabalhava com Estudo do Meio. Pois bem, foi dito que Estudo do Meio era estudo de guerrilha, havia umas coisas assim e também invejas pedagógicas (entre aspas) de grupos. Eu sei que foi uma confusão total, nós fomos demitidos sumariamente, e a experiência era tão boa que meu filho perguntava após o desmanche: "Mãe, por que a sua boca está sempre assim virada para baixo?" Era de tanta tristeza por ter acabado aquilo. Mas, nesse meio tempo, veio um grupo de Matemática da França passar quinze dias aqui em São Paulo. Não sei se foi uma oferta do Consulado para a DAP, acho que DAP, porque era 1972, ou se foi a DAP que contatou e convidou esse pessoal, não sei qual é a história. Parece que houve uma oferta do Consulado para esse pessoal vir para cá, porque eles foram também ao Rio de Janeiro e Chile. A Professora Therezinha Fram, que era a dirigente da DAP, me chamou para saber se eu queria coordenar o curso que eles iam dar; aceitei porque achava que eu sabia falar francês, mas sabia só um pouco das aulas do ginásio e do colegial. E esses professores eram espetaculares; gostei demais deles, e eles de mim, nos demos super bem nos quinze dias que aqui ficaram. Guardo até hoje uma forte relação de amizade com uma delas, a Chantal Cranney, aliás, dia 22 de novembro, ela está chegando com o marido para passar quinze dias comigo aqui em São Paulo. Nossas famílias cresceram juntas depois disso. E quando eles foram embora, o Consulado me chamou, dizendo que havia uma bolsa à minha disposição e se eu queria ir para a França. Aquilo foi um choque, digamos assim, porque como ir para a França com marido e quatro filhos? De início pensei que era para ficar uns três meses, mas eles falaram que não, que o mínimo era um ano. E o Brasil estava muito chato, em 1972, estava insuportável. Reunimos a família, discutimos os seis; seis não, porque os dois pequenos ainda não opinavam muito, mas as duas mais velhas, uma com quase quinze, a outra com treze, e resolvemos aceitar com a condição de que o Celso também fosse com uma bolsa, algum esquema, por meio do qual pudéssemos todos ir. Aí o Celso acabou obtendo uma bolsa da Fundação de

Amparo à Pesquisa — FAPESP[2] —, porque ele era professor da USP, e eu fui com uma bolsa do Governo Francês, e nos mudamos de mala e cuia para França. Aliás, a Anna Francchi também foi igualmente com uma bolsa do Governo Francês. Os franceses acharam, quando nós desembarcamos lá, que era uma loucura, porque, primeiro, raramente uma família francesa tem quatro filhos. Começar a vida de novo, procurar onde morar e onde matricular os filhos eram decisões difíceis.

Pois bem: simplesmente dois dias depois de estarmos em um hotel em Paris, a Chantal, a professora francesa que já mencionei, foi ao hotel e pediu para descer a nossa bagagem, pois iríamos ficar hospedados na casa dela. E eu, muito sem graça porque, por mais que eu tivesse estado com ela durante uns quinze dias, por mais que tivéssemos uma empatia, não era uma relação profunda a esse ponto. Marta, minha filha, pegou minha mão e, apreensiva, perguntou: "Mãe, nós vamos para casa de quem a gente não conhece?" Mas a Chantal não quis nem discutir, entendeu? Entramos no carro e fomos para a casa dela. Ela e o marido, que eu não conhecia, foram de uma bondade, de uma generosidade que você não faz idéia. E nós moramos uma semana na casa deles, que fica na região parisiense, mas não em Paris, e aquela semana me introduziu na vida francesa: como é que o francês faz compra, onde compra, o que come, como é que os filhos vão à escola, porque era completamente diferente de tudo a que estávamos habituados. O mundo não estava tão globalizado naquela época; então me ajudaram a procurar apartamento. E nos estabelecemos lá, com a ajuda deles. Antes de partir do Brasil, haviam me dito: "Olha, a escola francesa é muito repressiva; suas crianças vão ter problemas". Discuti isso com eles também. Lá se matriculam os filhos na escola do bairro onde se reside, não na escola que se quer. Então, acabamos indo para Montrouge, periferia de Paris, bairro vizinho a Porte d'Orleans, porque lá havia um liceu novo que uma professora amiga da Chantal conhecia bem. Essa decisão foi por causa da Claudia, minha filha mais velha, que já estava no 2º grau; conseqüentemente os

[2] Fundação de Amparo à Pesquisa — FAPESP —, nascida no mandato constitucional (Constituição do Estado de São Paulo, 1947), no seu artigo 123, tomou forma a partir da Lei n°5.918, de 18 de 0utubro de 1960.

outros foram para outras escolas do mesmo bairro. Esse casal, Chantal e Jean, são dois irmãos que temos lá, e nós somos os dois irmãos deles aqui. E–mail toda semana, e faz 27 anos que voltamos! Quero aproveitar para contar que a Chantal era uma professora de Matemática espetacular, uma professora que tinha *agrégation*. Ter *agrégation* na França não era para qualquer um. Pois bem: num certo momento, ela devia ter uns 40 anos, abandonou a carreira de Matemática porque ela achou que a Educação não era contradição fundamental, mas sim a Saúde, e foi fazer Medicina. Precisava ter muita coragem para tomar tal decisão. E agora ela está aposentada na Medicina também.

Por favor, professora, me conte uma coisa: o que ela considerava contradição fundamental?

Não sei, ela achava, talvez, que não era na Educação que os problemas da sociedade francesa se manifestavam mais agudamente, ou se ela se desgostou com a Educação; posso até tirar mais a limpo isso com ela, quando ela chegar agora dia 22. Mas lá havia o quê? O famoso Partido Comunista, o Partido Socialista, esses que estão lá hoje. Eles eram simpatizantes do Partido Socialista. Eu me lembro de que quando chegamos, eles foram fazer uma passeata em Besançon, por causa do fechamento de uma fábrica de relógios, a LIP; era um tipo de coisa que não entendíamos muito na época. Eles são de primeiríssima linha, de uma generosidade sem igual. Eu comparava o comportamento deles ao de muitos brasileiros que dizem: "Passa lá em casa, vai tomar um cafezinho". E, na maioria dos casos, fica nisso, isto é, você nunca é convidado de fato para o cafezinho, nunca convidam para ir almoçar, nem coisa nenhuma. E lá era para valer, entendeu? Se vai para minha casa, vai para minha casa. O marido dela era acionado por nós a qualquer hora do dia e da noite à procura de socorro; o apelido dele era Super Jean. Telefona para Super Jean que ele resolve. E era realmente o Super Jean, porque era impressionante a disponibilidade. Agora, eles são do interior da França; o parisiense é diferente. Ela é da Normandia e ele, do Jura, tiveram uma educação

---

(Anuário Paulista de Educação, 1968, p. 308)

diferente. O parisiense é mais nervosinho, é mais o paulista nosso, não tem tempo para perder. Então, se alguém disser que francês não recebe bem, eu bato, porque eu não tive essa experiência de jeito nenhum.

Então você teve uma experiência contrária ao que normalmente é dito da hospitalidade francesa, nesse ano que você ficou lá?

Fiquei dois. Acabei ficando dois anos. Nos três primeiros meses, eu tinha vontade de sentar no chão e começar a chorar, porque as escolas das crianças eram bem diferentes das daqui, como nível de ensino e exigências. Quando fui matricular a Claudia, ela havia deixado o primeiro colegial aqui na metade do ano, pois o ano escolar lá começa em setembro. A diretora do liceu me perguntou em que seção eu queria a matrícula, porque lá havia diversas seções, a *scientifique*, a literária, a biológica etc. Falei na científica, porque ela era boa aluna de Matemática e de Física enquanto que na literária deveria haver muito francês, o que representaria talvez uma dificuldade a mais. Mal sabia eu que a tal *section scientifique* era chamada via real (*voie royale*), a preferida pelos pais dos alunos, porque, se o aluno tiver o *baccalauréat C,* ele entra em qualquer Faculdade ou Universidade francesa. Não só isso, como me informaram mais tarde que se pode entrar no segundo ano de Harvard. Eu não sabia nada disso. Era uma ignorante! Em compensação eles tinham nove horas de Matemática por semana, e não é essa Matemática que temos aqui nos nossos colégios, nem naquele tempo que eu estava aqui, imagino hoje como é que está. Se vocês tiverem curiosidade, eu posso até procurar os cadernos dela. Ela estudou assuntos que eu havia visto na faculdade. Então, no início, sem o domínio da língua, era mais difícil acompanhar os estudos. Eles tinham escola em tempo integral, todos os quatro, e eu e meu marido com estágios para fazer também, sem ajuda de ninguém em casa para o serviço doméstico. Quando chegava a noite, eu repassava os filhos um por um, (menos a Paula que, por estar na escola primária, não tinha lição de casa para fazer) para acompanhar o que eles estavam fazendo na escola e ajudá-los. Mas depois de três

meses, eles se soltaram e não tive mais esse problema. A Claudia foi para o segundo colegial de lá, o *scientifique*, portanto ela queimou meio ano. Daí fez o terceiro, prestou o tal *bac*, o *baccalauréat C*, e passou! Esse nosso amigo Jean tem a maior admiração por ela, porque mais ou menos 45% dos filhos dos franceses ficavam reprovados no *bac*, e cursar *a section C* não é uma escolha do aluno, é o professor do ginásio que diz se ele pode ou não ir para *section C*. Pode querer, mas não vai.

Então me perguntei: mas por que me deixaram então escolher? Por que para mim perguntaram que seção eu queria? Ah, porque provavelmente acharam que como eu ia ficar só um ano, então para eles tanto fazia. Meus filhos tiveram sorte porque eram bons alunos de Matemática, que é muito valorizada na França, até hoje! Se um aluno ia bem em Matemática, o resto era relevado. Por outro lado, os filhos, por estarem lá sem amigos, num primeiro momento, se uniram mais, ficaram mais amigos. Um necessitava do outro, acho como companhia. Eu sei que foi ótimo! Foram dois anos excelentes.

Mas a sua bolsa, o seu estágio lá, era com que objetivo?

Meu estágio era no INRDP — Institut National de Recherches et Documentation Pédagogiques — onde eu participava da equipe nacional que coordenava algumas ações dos IREMs — Institutos Regionais de Ensino da Matemática —, especialmente em ensino da escola elementar. Era um grupo composto por professores de Matemática, psicopedagogos e psicólogos que fazia experimentações sobre alguns assuntos de Matemática Elementar. Era um órgão central que funcionava em Paris. Íamos também toda quarta-feira a uma escola na Porta de Montreuil, onde assistíamos às aulas e nos reuníamos com os professores para discutir os procedimentos, as dificuldades encontradas etc. Além das nossas reuniões semanais no INRDP, havia durante o ano encontros regionais em Bordeaux, em Rouen, sedes de dois IREMs dos mais atuantes. Eu não estava lá para fazer mestrado ou doutorado, mas sim para participar das ações efetivas de

melhoria do ensino da Matemática nas escolas elementares francesas. Eu participava do projeto na equipe central.

Digamos que era um trabalho do tipo que eu quis desenvolver na CENP, quando nos envolvemos na elaboração dos "Atividades Matemáticas 1 e 2", porque eu tinha a vivência de lá. Na equipe central discutíamos, por exemplo, como introduzir a adição de naturais, ou a subtração de naturais, que material podia ser usado, o que é realmente importante nessas introduções, como comparar introduções distintas etc. Depois da discussão, era elaborado um texto experimental e, em algumas escolas, os professores primários empregavam aquele material e tudo isso era revisto com eles na semana seguinte. Porém, o nível dos professores primários franceses, pelo menos aqueles com os quais trabalhei, era bem diferente dos nossos; ficava surpresa com a desenvoltura e a linguagem pertinente empregada nas discussões. Talvez porque tinham o *baccalauréat*.

E você trabalhava com questões de Matemática? Foi rica essa experiência?

De Matemática, mas para escola elementar, desde o curso preparatório, o CP, como eles chamam, até a 4ª. série deles, o CM_2, o ensino que envolvia a faixa etária dos 6 aos 11 anos de idade. Sem dúvida alguma, foi uma experiência rica. Foi lá que ouvi falar sobre muitas coisas que aqui nem se falavam, nem se discutiam. Já trabalhava com ensino da Matemática há algum tempo, mas certos assuntos aqui não eram discutidos de jeito nenhum. Hoje, por exemplo, se você pegar o "Atividades Matemáticas", quando o tema é sistema de numeração, por exemplo, a idéia básica de **agrupamento** está lá, mas também está a de **troca**. Se você pegar qualquer material de Matemática publicado no Brasil, não vai encontrar esse termo explicitado antes dos "Atividades Matemáticas", porque foi lá que eu vi esse trabalho; são situações completamente diferentes de se trabalhar com trocas e com agrupamentos. As situações psicológicas são diferentes, os fundamentos são diferentes, mas os dois têm que coexistir para a formação do conceito. Esse é apenas um dos exemplos. O nível de discussões era completamente diferente,

como as que envolviam as explicações das técnicas operatórias. Era diferente do que o S.M.S.G. fazia. Por exemplo, para a subtração, havia 06 (seis) técnicas operatórias a serem discutidas. Para a multiplicação havia a técnica grega que também aqui nunca havia visto. Além disso, as discussões e estudos não se limitavam apenas aos assuntos matemáticos, pois a presença de psicólogos e de psicopedagogos na equipe favorecia a discussão sobre as idéias de Bachelard, de Piaget, entre outros.

Existe uma apostila da CENP que traz uma entrevista com o Piaget. Ele esteve aqui?

Eu traduzi aquilo — mas não estive com ele [Piaget] — auxiliada pelos professores da equipe de francês da CENP, a Carmen Sylvia Guedes, a Maria Bozzo e o Ramon Américo Vasques. O título da entrevista era: "Uma hora com Piaget (a propósito do ensino da Matemática)", publicada no nº 37 da *Revue Française de Pédagogie*. Quem esteve aqui foi o George Papy, em 1966, no congresso do GEEM, em São José dos Campos, no ITA, e mais tarde esteve o Z. P. Dienes. Até me lembro muito bem de que uma das frases do Papy foi: "***pour faire les mathématiques, il ne faut qu'un alphabet***", e a tradução simultânea foi: "**para fazer matemática se precisa apenas de um analfabeto**", o que ele corrigiu de imediato: **"Não foi isso que eu disse não, eu disse que só precisa de um alfabeto (*un alphabet*)".** É o que eu me lembro da conferência dele. Ele era convidado do GEEM.

O grupo francês que esteve na CENP foi o dos IREMs?

Em 1972, o grupo do Instituto Nacional de Pesquisas e Documentação Pedagógicas de Paris, o INRDP, tinha quatro professores: Jacques Colomb, Chantal Cranney, Paule Errecalde e Bernard Belouze. O Jacques Colomb retornou em 1979 com a Marie Nöelle Audigier quando eu já estava de volta. Eles vieram para um Seminário sobre Pedagogia da Matemática, realizado na CENP, de 13 a 17 de agosto de 1979. Eu os convidei para virem a São Paulo e foi a CENP que facilitou a

vinda deles. Como havia um convite da Faculdade de Filosofia de Santos, eles foram também para lá.

Inclusive há uma apostila do seminário que você produziu com o professor Almerindo Marques Bastos.

Sim. Mas há também uma apostila do Curso sobre Metodologia da Pesquisa no Ensino da Matemática dado pelo primeiro grupo que esteve aqui em 1972.

E o período em que você esteve na França? Foram dois anos?

Dois anos. De setembro de 1973 a setembro de 1975. Aí voltei sob protestos, porque nós, eu e a Marta, minha 2ª filha, ficaríamos mais um ano. Mas além das bolsas de estudo terem acabado, a Cláudia estava na fase de ingressar na Universidade! Se ela começasse lá, acho que não voltava mais! Então estava na hora de vir embora mesmo. Não tínhamos outra solução! Mas o Brasil estava chato, tão pesado, tanto que a Claudia entrou na USP, andou fazendo passeata também, com cachorro na rua avançando sobre eles. Morríamos de medo de que não chegasse em casa, que fosse presa. Muito bravo mesmo!

Professora, como é que surgiu a necessidade de se criar uma equipe de Matemática nos órgãos da Secretaria da Educação?

Quando se chegou a essa necessidade? Informalmente já existia [a equipe], porque havia o Departamento de Educação com a Chefia do Ensino Primário e Chefia do Ensino Secundário na Secretaria da Educação. Mais ou menos na metade dos anos 1960, eu estava no IBECC, quando recebemos um convite para participar de uma reunião da Chefia do Ensino Primário, que funcionava no Instituto Estadual de Educação Alexandre Gusmão, por conta de uma Proposta Curricular nova que estava em estudo. Eles não falavam em Proposta Curricular naquele tempo: falavam em Programa. O Programa de Matemática, se não me engano, tinha sido elaborado pelas professoras Manhúcia Liberman e Lucila Bechara.

Depois dessa reunião, o Prof. Cândido de Oliveira, que era o Chefe do Ensino Primário, convidou-me para assessorar a área de Matemática. Portanto, já existia um embrião. Acho que eram os Orientadores Pedagógicos que existiam naquele tempo na rede, e não os Coordenadores Pedagógicos.

Era o pessoal do SEROP que existia nessa época?

Havia o SEROP também, é isso mesmo!

O professor tinha que ser efetivo.

Exatamente! Dei uma assessoria para o pessoal do SEROP[3] e me lembro de que eu recebia um pagamento por essa assessoria diretamente do Ministério da Educação. Nesse tempo, acho que o Professor José Mário Pires Azanha era o Diretor do Departamento de Educação e o Secretário da Educação era o Dr. Antonio Barros de Ulhoa Cintra[4]. Eu me lembro de que, nessa época, havia uma agitação geral, uma efervescência, os documentos eram reproduzidos. Como é que chama aquele aparelho?

Mimeógrafo.

---

[3] Os SEROPs eram instalados em centros-pilotos, obrigatoriamente na cidade-sede da D.E.E. Visavam à pesquisa, à experimentação como também à difusão de programas de ensino, de métodos pedagógicos que contribuíssem para a melhoria do ensino e de recursos de organização escolar com o objetivo de adequarem o currículo ao meio social. Os SEROPs eram constituídos por Inspetores Escolares, Orientadores Pedagógicos, Assistentes e Monitores convocados, sendo que os últimos se caracterizavam como elementos multiplicadores dos trabalhos ali realizados. Apoiado em acordos gerais estabelecidos entre o Brasil e os Estados Unidos da América do Norte, o Ministério de Educação e Cultura solicitou, em 11/04/1956, assistência técnica à Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil (Usom-B) para a criação de um centro experimental de programa piloto de educação elementar em Belo Horizonte. (...) Em 15/01/1957, o Diário Oficial publicou portaria do Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, atribuindo ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) a execução do programa. O PABAEE iniciou suas atividades em julho de 1957. Em maio de 1964, cessou a participação americana direta na administração, mas as atividades se mantiveram; então, o PABAEE passou a ser dirigido por Lyra Paixão (Silva Jr, Celestino Alves et alli, 2002: 37).

[4] Dr. Antonio de Barros Ulhoa Cintra: Secretário da Educação do Estado de São Paulo no período (1967-1970). Gestão Abreu Sodré.

No mimeógrafo. Para distribuir para os professores. E só para mostrar, está aqui um deles, é de 1968.

Na época traduzi um artigo do Howard F. Fehr, "Sensatez e Tolice em um Programa Moderno de Matemática Escolar", publicado na revista "The Arithmetic Teacher", que eu havia conhecido em 1966 na III Conferência Interamericana de Educação Matemática, realizada em Lima, e que considerava ser um profissional muito bom. Distribuímos para os orientadores pedagógicos esse material em que ele mencionava as besteiras feitas em Matemática chamada Moderna, e que eram exatamente as mesmas que encontrávamos nos nossos livros didáticos.

Dessas experiências internacionais que você teve, em outras estruturas de ensino, como nos IREMs e no S.M.S.G., na sua avaliação, qual foi a importância desses contatos para o ensino de Matemática no Estado de São Paulo, quanto à Avaliação, Pesquisa Educacional, Planejamento, novas Propostas? E, como você mesma diz, esse caminhar culminou com o "Atividades Matemáticas?"

Para mim foi a mais válida das experiências que eu tive em S.Paulo. Eu me propus a coordenar o trabalho de elaboração do material denominado "Atividades Matemáticas", porque eu tinha uma outra bagagem de conhecimento, uma outra experiência, e consegui realmente colocar uma porção de coisas novas em marcha e tinha a ilusão, porque acho que naquele tempo ainda acreditava em Papai Noel, hoje eu não acredito mais, que era possível executar um trabalho coletivo. Se vocês lerem o prefácio do Atividades Matemáticas 1 e 2, verão que era disso que se tratava. No meu entender, aquele material era uma **primeira proposta**, e não **a proposta,** pois deveria evoluir para um outro tipo de publicação que realmente retratasse o trabalho e a experiência coletiva de um grupo grande de professores, incluindo os professores primários que participassem e também os monitores de Matemática. Mas não deu para fazer isso.

E eram experiências feitas em sala de aula que retornavam para a equipe?

Em sala de aula, do mesmo tipo, mas com uma ordem de grandeza bem superior da que eu havia tido com a experiência da escrita dos livros com a equipe do IBECC. O que acontecia? Nós redigíamos uma proposta preliminar, o pessoal da CENP levava às escolas envolvidas no projeto, falava com os professores, experimentava e trazia os resultados. Então, os textos eram reescritos e dava-se um fecho, digamos assim. Paralelamente ao trabalho com as Atividades Matemáticas, fizemos também, para ter uma idéia de como funcionavam as coisas na cabeça das crianças, uma Pesquisa-Avaliação sobre o ensino da Matemática no final de 1981.Vocês têm notícia disso? Eu ainda tenho alguns exemplares, posso dar um para você.

Hoje, fala-se em ENEM, aliás, uma ótima iniciativa do Ministério da Educação. Mas nós já tínhamos feito aquilo, já tínhamos começado aquilo. Essa pesquisa envolveu 228 escolas estaduais, 456 professores I, 83 professores-aplicadores, 6103 alunos de 2ª série e 6199 alunos de 4ª série. Na França eles faziam muito esse tipo de pesquisa-avaliação, mas não com o sentido de dizer se a escola tem como avaliação A ou B ou C, mas sim para conhecer quais eram as dificuldades que os alunos tinham, por que eles não respondiam a determinadas questões. Por exemplo, eles fizeram uma pesquisa excelente sobre problemas. Uma das conclusões dessa pesquisa foi que "um problema" para o aluno era uma estória que envolvia números, pois quando pediram para inventar um problema, surgia: "Ah, minha avó saiu às 9h15 com 10 francos no bolso e...". Uma outra criança apresentou o seguinte problema para seu colega: "07 crianças iam atravessar a rua. Algumas atravessaram e outras, não. Quantas não atravessaram?" Aí o colega respondeu: "Mas você não me disse quantos atravessaram..." "Ah, mas se eu contar, você acerta!" Então, na cabeça deles, o "problema" tinha que ter alguma coisa para que ninguém conseguisse fazer, era mais uma adivinhação.

E nós fizemos algo parecido aqui. Uma das perguntas era assim: "Dê os vizinhos de 19", porque essa linguagem era empregada nos livros didáticos. Houve criança que respondeu André, Maria...! Porque o "vizinho" para ele era

vizinho mesmo, não é? Então se a criança erra ou se ela não entende uma questão, pode ser porque uma das palavras empregadas tem uma carga semântica diferente daquela pensada. Então começamos isso e essa pesquisa foi muito interessante!

Você falou dessa pesquisa, do entusiasmo do quanto foi válida.

Ah, foi! Eu coordenei apenas o Atividades Matemáticas referentes à 1ª e 2ª séries.

Professora, diante de tanta gratificação e retorno que teve, você não quis participar do Atividades Matemáticas da 3ª e 4ª séries?

Não participei mais! Não quis porque a natureza humana é miserável mesmo, por isso que eu não acredito mais em Papai Noel. Houve um episódio desagradável na CENP, talvez com a saída da Mariotto, talvez tenha coincidido ou não, mas enfim, eu ficava numa sala aonde chegavam as solicitações das Delegacias de Ensino de remessas do Atividades Matemáticas. Eu assinava as autorizações, e surgiu um "qüiproquó" qualquer. Eu me lembro pouco do quadro, estou mais ou menos como os pintores impressionistas, que foram impressionistas por causa da idade, eu acho, não enxergavam mais direito; sem óculos tudo é meio impressionista. Mas quantas coisas bonitas produziram... Atualmente estou meio impressionista com as recordações, não sei fornecer detalhes concretos, exatos. Mas do que me lembro, é que a equipe de Matemática que trabalhava comigo não gostou de que eu tivesse assinado aquelas autorizações, pois eles gostariam de tê-las feito. Quer dizer, era uma coisa tão irrelevante para meu gosto. Por mim podia assinar quem quisesse, entendeu? O Zorro! Estava pouco me importando. O que eu queria é que aqueles livros chegassem às mãos do professor que pedira. Quem assinasse, quem autorizasse, que importância tinha? Eu me desgostei com esse tipo de coisa. Aí eu fui me afastando. Não quis mais. Também quando eu não quero mais, não há Cristo que me faça fazer de novo, mas nem morta. Não brigo sem motivo, mas se entrar numa briga, não saio. E também se não quero mais, não quero mais mesmo; ou talvez eu não saiba perdoar, não sei. Não quero mais!

Desinteresso! Pronto. Acabou. Deixa os mais jovens fazerem, talvez seja melhor! Agora, se vocês quiserem saber o que exatamente aconteceu não sei dizer. Perguntem para eles, quem sabe...

Construir o AM_1 e o AM_2 é um processo de conversar com a equipe, montar um texto em conjunto, mandar para o professor aplicar, o monitor trazer a resposta do professor, da aplicação que ele fez na classe. Por exemplo, nos volumes do AM_1 e AM_2 há vários trechos de pinturas de crianças, de respostas de atividades. Você disse que esse modelo de pesquisa já estava presente na França, um trabalho coletivo entre quem faz e entre quem aplica. Mas na evolução seria um texto assinado por todo mundo?

Claro! Claro! Ah, sim! Esse tipo de trabalho eu vi lá, eu fazia lá. Os textos na França, não sei se os professores primários também assinavam ou se havia apenas uma relação dos professores experimentadores. Não me lembro.

Que relação você vê desse modelo de pesquisa com pesquisa-ação tradicional de desenvolvimento de material didático?

No meu entender, é que quem inventa, entre aspas, um material didático, não vê muito que ele é apenas um meio para atingir um objetivo. Como conseqüência o material acaba virando uma finalidade em si mesmo. Ele acaba adquirindo mais importância do que o conceito que está sendo trabalhado. E isso eu acho um erro. Aconteceu praticamente com todos os materiais didáticos que você conhece. Por exemplo, com o material Cuisenaire.

Estou considerando material didático inclusive livro. Inclusive o AM.

É claro, livro também. Está claro. Mas eu estou falando mais do material didático, tipo manipulável. Então, voltando ao que você quer...

Estou querendo traçar um paralelo entre esse esquema de pesquisa feito no AM e esse modelo de pesquisa que hoje em dia denominamos pesquisa-ação. Há semelhanças?

Sim, desde que haja um pessoal variado envolvido e que realmente seja uma reflexão coletiva e não alguém que inventa um materialzinho e é por ele mesmo

refeito, entendeu? Um professor pode fazer suas fichas de estudo que também é um material didático, mas eu não sei qual é o alcance disso com o coletivo. Qual é a reflexão em cima disso? Tem que haver uma discussão mais ampla, com mais professores de formações diferentes, no meu entender. Estive lendo muitas coisas por conta desta entrevista para reavivar um pouco a minha memória, mesmo assim li pouco devido às atribulações dessa semana. Mas, por exemplo, eu me lembrei vagamente de que, na época do Guia Curricular, quem discutíamos mesmo era o Bruner, não era o Piaget. E quem foi esse Bruner? Você sabe quem foi? Eu não me lembrava mais. Aí procurei na Internet, porque já dei todos os meus livros, não tinha mais nada aqui. Esse material tem até a filosofia dele, o que ele foi, o que ele propunha etc. O que ficou dele que discutíamos na época? Há um livro que saiu recentemente em português, "Vermelho Brasil", tradução do *Rouge Brésil*, de Jean-Cristople Rufin, médico francês pioneiro da ONG *Médecin sans Frontières* e que foi adido cultural no Recife, não sei em que época. Depois que ele voltou para a França, teve a idéia de escrever sobre a vida do Villegagnon no Brasil. Ele escreveu na verdade um romance, com alguns personagens verdadeiros, no qual descreve um pouco o Brasil da época, em especial a Guanabara, as relações dos índios com os franceses, com os piratas, com os mercadores e também sobre a existência de uma semente da terrível briga religiosa, que aconteceu mais tarde na França, entre protestantes e católicos. O livro é muito interessante, e o seu autor esteve aqui há quinze dias fazendo uma palestra sobre o livro; interessei-me e fui lá na FNAC escutar. Fala muito bem o português para quem morou apenas dois anos no Brasil, porque o francês é duro de aprender outra língua que não a dele mesmo. Como o problema da antropofagia, do canibalismo foi abordado no livro, ele aproveitou para dizer o seguinte dos brasileiros: "Que é impossível no Brasil acontecer uma guerra como a da Bósnia", isso pelo que ele observou lá durante o conflito, como médico da ONG "Médecin sans Frontières". Ele falou que, no Brasil, os índios que comiam os inimigos o faziam para absorver o espírito guerreiro do outro; não comiam por maldade, digamos assim, esse fato fazia parte da cultura

indígena. Então, ele disse ter a impressão de que, no Brasil, tudo que absorvemos, mastigamos se transforma em outra coisa e por isso uma guerra daquele tipo não tem lugar aqui. Lá na Bósnia, por exemplo, um homem fala para outro: "Mas lembra, em 1273, o teu tataravô...". Esse tipo de coisa ele não havia observado no Brasil. Bem, estou falando sobre isso porque me sinto mais ou menos com esse espírito. Depois de tudo que lemos, estudamos e discutimos durante a vida, como o Bruner, o Piaget, o Dewey, o Bloom etc, não sei mais dizer os exatos limites de quem é quem nessa história, e se vale a pena considerarmos tantas etiquetas diferentes. Acabamos absorvendo muitas coisas de todos eles e realizando uma verdadeira antropofagia cultural e, dessa absorção, é destilado o âmago do que realmente funcionou na sua experiência de vida. Sem rotular se é construtivismo, ou intuicionismo, ou formalismo, ou todos esses "ismos" da vida. Lemos um, lemos outro, o Bruner, o Piaget, e vemos que há coisas coincidentes. Destoam por quê? Por uma vírgula? Essa é uma discussão para especialistas. Não sei, posso até estar falando muitas bobagens. Mas é assim que eu vejo as coisas hoje, entendeu? Não gosto de rotular, falar: fulano é isso ou é aquilo. Não é, pois um amálgama de muitas coisas é que nos formou.

O Jerome Bruner é o melhor exemplo disso que você falou. O caso do Bruner da década de 1970 quando a obra mais conhecida dele era o Processo da Educação.

Da Educação! Exatamente!

E era uma obra nitidamente piagetiana. Hoje em dia, o Bruner é defensor ardoroso do social dentro da aprendizagem e do Vigotsky, tanto é que ele faz a apresentação de livros de Vigotsky, questionando o próprio ponto de vista anterior à década de 1970. Quer dizer que o processo é mesmo esse. Não tem que pôr etiqueta, porque podemos perguntar: Bruner, mas qual?

É! Exatamente! Que época? Da mesma forma falam mal também dos objetivos educacionais, porque é *formalismo*, porque é *behaviorista*, porque... Você pode perfeitamente explicitar qual a sua expectativa em relação aos alunos ao trabalhar com um determinado assunto em sala de aula sem ter ouvido falar dos

behavioristas. A sua ação não é espontânea, sem refletir, não é? Você tem que perguntar: Bom, o que eu quero com o aluno quando eu vou trabalhar com números racionais? O que é importante que ele saiba? Se eu não sei responder a essas questões, como é que eu vou conduzir a minha prática educativa? No tempo que eu estava na CENP, telefonaram da Delegacia de Ensino de Osasco, pois queriam urgente que alguém da Matemática fosse lá porque estava havendo um curso de Matemática e alguém tinha provado que 1/5 era igual a 1/6. E ninguém no curso sabia dizer onde é que estava o erro de tal "prova". Sabiam que estava errado. Lá fui eu a Osasco. Afinal o que havia acontecido? Uma das professoras primárias participantes exibia uma tira de papel de 10cm de comprimento e 2cm de largura e uma outra tira de 12cm de comprimento e 2cm de largura. Ela dividiu a de 10 em 5 partes, cortou e obteve um quadrado de 2cmx2cm, ou seja, 1/5; pegou a de 12, dividiu em 6, cortou, e também obteve um quadrado de 2cmx2cm, ou seja, 1/6. E então mostrava os dois quadrados iguais, "provando" assim que 1/5 era igual a 1/6. Os dois professores de Matemática que estavam ministrando o curso não sabiam dizer por que aquilo estava errado. Eu não sabia se chorava de rir ou se chorava de tristeza. Estavam confundindo 1/5 e 1/6 respectivamente com 1/5 de alguma coisa e 1/6 de outra coisa.

Então, esse é o problema que você estava dizendo anteriormente, que eu acho básico: o material didático. Essa pessoa usou um conceito de área, grosseiramente, comparou duas áreas que tinham um todo diferente e falou que estava provado?

Claro! E vai dizer que não é? A famosa concretização. Uma vez, eu precisava trocar o forro dos sofás — não eram esses daqui — e tinham me dado uma metragem absurda, 25m (vinte e cinco). Achei exagerado. Aí medi, fiz os cálculos, coloquei num papel quadriculado como é que o tecido podia ser cortado de modo a render mais. Então consegui reduzir aproximadamente 10(dez) metros. Fui ao tapeceiro e falei: Olha, eu vou comprar tantos metros porque é o suficiente. Eu sou professora de Matemática, portanto eu fiz os cálculos certos. Ainda fui arrogante, afirmando ser professora de Matemática. Ele escutou em silêncio e então

respondeu: "Olha, a senhora pode ser professora de Matemática, mas eu sou tapeceiro e a senhora esqueceu que o tecido é listrado e, portanto, para as listras combinarem nas costuras não é desse jeito que a senhora fez, porque vai...".

Ele tinha toda a razão, entendeu? Quer dizer, é a concretização que não havia levado em conta as listras do tecido. Um outro exemplo é o de um problema que o Imenes[5] discutiu em um dos números da Revista do Professor de Matemática na seção "Para que serve?" O problema era sobre a instalação de canos em uma nascente para levar a água até um sítio. A nascente pertencia a um vizinho do dono do sítio, portanto havia necessidade de se calcular quanto o dono do sítio devia pagar pela água. Foi acertada uma quantia x por mês pela instalação de um cano. Porém, mais tarde, o dono do sítio queria trocar o cano instalado por um outro com o dobro do diâmetro, propondo-se então a pagar $2x$. O vizinho não aceitou e matematicamente ele tinha razão, pois, considerando os círculos representados pelas secções dos canos em questão, a razão entre as suas áreas é igual a 4 e não a 2, logo o novo pagamento deveria ser **4x**. Porém, em um outro número da Revista, foi apresentada a real solução do problema, pois um professor havia comentado que, embora a solução matemática estivesse correta, não havia sido considerada a vazão da água que dependia do atrito da água com as paredes dos canos. Em vista disso, um engenheiro hidráulico foi procurado e a resposta correta era que a vazão com o cano novo seria aproximadamente **6,4** maior! Então, há problemas reais que envolvem conhecimentos que não são exclusivamente de Matemática. Vamos fazer aquilo que compete a nós e o que compete aos outros, é melhor perguntar a quem de direito.

É isso que você estava falando. É o que falta também a esse professor. Primeiro, a formação dele que tem de ser questionada. E, em segundo, colocar o material concreto na mão do professor, sem

[5] Luiz Márcio Pereira Imenes: mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Câmpus de Rio Claro (IGCE/RC). Autor de vários livros didáticos para os Ensinos: Fundamental e Médio. Membro atuante da comunidade de Educação Matemática. Maiores informações em Vianna, C.R. **Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática.** São Paulo: USP, 2000 (Tese de Doutorado).

que ele saiba trabalhar com ele, sem conhecer as limitações desse material, sem saber como aplicá-lo.

É verdade. Meus filhos estudaram em uma escola que adotava o chamado método Montessori. Para que as crianças compreendessem a diferença entre os valores dos algarismos na escrita decimal, utilizavam lápis coloridos para grafar os números e, se não me engano, laranja para a unidade, azul para a dezena e vermelho para a centena. Então um laranja era 1, um azul era 10 e um vermelho era 100. Tudo bem! Nada contra! Só que, mais tarde, uma vez já dominados os princípios da numeração decimal, os alunos eram obrigados a fazer uma multiplicação, utilizando aqueles lápis. Então os erros que faziam era porque na hora do "vai 1 ou 2 ou ...", era preciso trocar de lápis e o "quanto tinha ido" era esquecido. Isso acontece demais com esses ditos materiais didáticos. Demais! Eles têm importância num determinado momento, mas não podem ser mais importantes do que aquilo a que estão a serviço.

E a importância do currículo? Como você vê o currículo de Matemática?

Bom, pois é, você me enviou uma questão sobre o Bourbaki e eu me perguntei: "E agora, José?" Porque sempre ouvimos falar, pensamos que conhecemos, mas quando esse grupo apareceu? Na verdade surgiu em 1933, segundo o verbete do *Dictionnaire des Mathématiques Modernes.* Nicolas Bourbaki é o pseudônimo, adotado em 1933 por um grupo de matemáticos franceses, sendo H. Cartan, C. Chevalley, J. Delsarte, J. Dieudonné e A. Weil os membros fundadores. Segundo o Dicionário, a influência de Bourbaki nas matemáticas contemporâneas é considerável e devida principalmente pela publicação de um gigantesco tratado, *Eléments de Mathématique*. A partir de 1940, surgiram 35 (trinta e cinco) volumes que periodicamente eram aperfeiçoados. Quando o texto era considerado como definitivo, publicavam uma edição *ne varietur.* Qual era a intenção deles? Era escrever uma Matemática unificada. Eliminaram o plural de *les mathématiques,* a fim de ressaltar a unidade da Matemática, e deram destaque às estruturas

fundamentais comuns aos diversos ramos. A publicação é uma obra de referência e não de iniciação. Numa conferência feita por J. Dieudonné no início dos anos 1980 e publicada no livro *Penser les Mathématiques,* ele esclarece que o epíteto **bourbaquista** se refere às teorias expostas no Seminário Bourbaki, uma instituição criada em 1948, cujos participantes se reúnem 3(três) vezes ao ano, quando são expostos trabalhos, e que não se pode confundir esse Seminário com o Tratado de Bourbaki cujo objetivo é bem diferente, pois é uma exposição da parte elementar das estruturas, parte esta que, segundo ele, deve ser conhecida pelos que se propõem a fazer matemática seriamente. Tal Tratado destina-se ao ensino superior e contém os rudimentos do que é a matemática bourbaquista, enquanto que no Seminário são expostas as grandes aplicações por serem mais difíceis e não necessariamente se destinarem ao ensino. Portanto, o que eles produziram não é para o ensino secundário, mas sim para o ensino superior. Então, aqui se falava: "Ah! o Bourbaki, o Bourbaki". Primeiro que não é o Bourbaki, são os bourbaquistas. Há uma diferença entre o grupo, o que e para quem escreveram, e os grupos bourbaquistas. Citaram muito o Bourbaki, por quê? Porque o trabalho do grupo unificou a Matemática por meio da linguagem? No caso dele não é nem de linguagem, é da Teoria dos Conjuntos mesmo, e na época havia questões que não tinham sido resolvidas, como a hipótese do contínuo. Parece que só em 1956, quando Gödel e Cohen mostraram que não era possível demonstrar a hipótese do contínuo nem tampouco sua contradição, que os matemáticos, segundo Dieudonné, se sentiram aliviados por não terem mais que se preocupar com isso. Como dizia o meu professor, o Edison Farah[6], numa das aulas de Análise da Matemática, resumindo esse resultado: "Deus certamente fez a Matemática consistente, mas o diabo tornou impossível demonstrar isto...". Uma maneira anedótica de contar, mas no fundo é isso, não é? Falou-se demais deles, mas eu acho que a influência deles é relativa.

[6] Prof. Dr. Edison Farah: licenciado em Ciências Matemáticas, Doutor em Ciências. Professor interino de Análise Superior na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da

Mas se formos, por exemplo, para Lucienne Félix e para outros autores franceses.

Ah! Os franceses.

A Lucienne Félix coloca no livro que a Matemática Moderna era possível por três conjunções básicas: Cantor, Hilbert e Bourbaki. E a partir daí, o grupo Bourbaki passa, no Brasil, a ter a importância de manter uma tradição de Hibert, embora o diabo tivesse provado que já estava errado, dentro da Universidade, da pesquisa Matemática. Acho que foi importante no ensino, porque nós tivemos, de alguma sorte, uma Matemática Moderna tardia, em relação a outros países nos quais ela se iniciou em 1958. Aqui começou em 1960 e alguma coisa, e foi se constituir no final da década de 1960. O grupo Bourbaki representou no Brasil, pelo menos na década de 1960 e em um pedaço da década de 1970, um pensamento dominante dos professores.

Quem citava muito o Bourbaki e tinha artigos era o Dieudonné. O que ele fala é relativo ao ensino na universidade, e quando muito no Liceu francês, que é preparatório para universidade. Ele nunca desceu para falar dos outros níveis de ensino. Enfim, acho que houve uma transposição indevida. Talvez a influência do grupo Bourbaki seja na forma de ver a Matemática. Isso sim. Essa maneira de ver a Matemática unificada tornava possível colocar tudo sob um mesmo prisma. Não estamos aprendendo sempre coisas novas, mas com as mesmas ferramentas podemos abordar assuntos diferentes. Essa influência ele teve, inclusive acho que na minha pessoa, nos próprios livros que escrevemos há essa vontade de que seja uma coisa só; não seja separadinho: agora é Análise; agora é Fração; agora é não sei o quê; agora é Geometria. Essa visão sim. Um dos matemáticos do grupo, André Weil, esteve aqui na fundação da Universidade de São Paulo. Seus alunos se tornaram depois professores da USP, como o professor Castrucci[7]. Então é claro que houve influência. Mas nem por isso, quando eu estudei, a Matemática era unificada, não, de jeito nenhum! Cada um no seu cantinho apresentava a Matemática como ciência pronta, sem discutir seus problemas, nem como se

---

FFCL/USP, 1951).

[7] Prof. Dr. Benedito Castrucci: licenciado em Ciências Matemáticas, Doutor em Ciências, Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Professor catedrático de Geometria Analítica, Projetiva e Descritiva. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

chegou ao que estava sendo estudado. Quem conseguia dar uma visão um pouco mais ampla, e que saía do assunto da aula, era o professor Farah. Lembro, por exemplo, que ele falava sobre a correspondência trocada entre Borel e Lebesgue a propósito da Teoria da Medida. Quando estudamos o teorema dos filtros de Kolmogoroff, na minha ignorância histórica, acreditava que esse matemático russo havia morrido no século passado, mas não! Ele era vivo naquela época, pois mais tarde, por acaso, ao ler o relatório de uma viagem feita por um grupo de professores americanos do Conselho Nacional de Professores de Matemática na Rússia, verifiquei que eles haviam encontrado o Kolmogoroff dando aula, e sabem onde? No secundário, porque lá não havia essa separação entre professor universitário e professor secundário. Foi um espanto quando eu li aquele relatório. O professor Farah nos contava um pouco essas coisas. O professor Catunda também, mas História da Matemática não havia no currículo, Filosofia da Matemática também não. Acho que essas disciplinas deveriam existir não só na Licenciatura, mas também no Bacharelado. Uma visão histórica é fundamental e na Filosofia poderiam ser discutidos pensadores como o Bachelard e o Gonseth. Podemos não concordar com eles, mas temos que saber o que falaram a respeito. Às vezes até copiam o que eles falaram, publicam livros, trabalhos sem citação, mas é preciso ler o original, não é? Do Bachelard, pelo menos o livro O Novo Espírito Científico, e do Gonseth *Les Mathématiques et La Realité*. Deveriam estar num curso de formação de professores, pois mesmo tendo cursado Matemática, precisa-se da ajuda de outros profissionais para discuti-los mais a fundo. Acho que tem que ter pelo menos os dois. Tem-se que bancar o antropófago, comer os dois, deglutir e ver em que resulta, qual é a sua síntese depois deles, não é?

Que tipos de resistências, institucionais e até pessoais, existiram na implementação dessas políticas, a partir dos Guias Curriculares?

Os Guias eram Guias, como disse. O Guia Curricular de Matemática não era o Programa de Matemática, ele não tinha esta finalidade, mas foi entendido dessa

forma. A linguagem empregada nele foi entendida como sendo a linguagem que deveria ser utilizada pelo aluno quando era uma linguagem para o professor, quer dizer, houve uma série de mal-entendidos na divulgação. Agora, a resistência maior que senti foi com a Câmara Brasileira dos Livros, setor do Livro Didático. Houve uma reunião na CENP. Eu até tenho um resumo dela, pois fiz questão de guardar a opinião dos participantes, quando um ataque e tanto aconteceu e não era só ao Guia de Matemática, era para todo mundo: Língua Portuguesa, Ciências, todo mundo sendo atacado. Eles achavam tudo um absurdo, porque acreditavam que os livros didáticos existentes não iriam mais ser vendidos. Então, os argumentos que davam eram do tipo: "Como é que vocês vão lançar uma coisa na rede sem experimentação? Gastando um monte de dinheiro?" A professora Myriam Krasilchick, que estava na reunião, respondeu: "Bom, tudo bem, vamos experimentar os nossos materiais, mas experimentar os livros de vocês também". Aí, desceu a crítica, sabe? "Por quê? Os livros didáticos de vocês por acaso são experimentados? Quem experimenta, e responde pela validade deles? Pode ser muito bom ou pode ser muito ruim também". Aquela foi uma parada dura. Na reunião havia também alguns autores e editores de livro didático. De Matemática estava o professor Scipione.

Editores também estavam envolvidos?

Sim. Estavam envolvidos também. Mas o que aconteceu? No Brasil, na minha opinião, nada é para valer. Fizeram passeata contra o Collor, expulsaram o Collor, tudo bem. Você não pensou que daquele dia em diante no Brasil não ia ter mais corrupção? Parece que agora existe mais ainda. Certo? Tudo é recuperado, infelizmente. O que aconteceu no caso dos Guias? Continuaram publicando os mesmos livros com um carimbo "De acordo com o Guia Curricular". Na verdade, quem manda na sala de aula é o livro didático! Pode produzir o Guia Curricular que quiser, a orientação que quiser, é só visitar a escola da esquina e ver o que está

sendo ensinado. Constatamos isso numa escola estadual ao lado da CENP; cansamos de dizer por que não era mais para falar em fração própria, fração imprópria etc, mas qual o quê. Era "tudo igual que nem...", como diz o caipira, pois os documentos oficiais têm uma força muito relativa no meu entender. Talvez agora com a televisão, treinamento a distância, eu não sei. Mas alguém que se dispusesse a fazer um trabalho de fôlego e ir às escolas para ver o que era ensinado, apesar de todos os documentos oficiais existentes, ia ter muita surpresa. Porque o professor quer é mais uma coisa pronta, ele não tem tempo de preparar aula.

É, mas, por exemplo, o professor Scipione lançou, no meio de todo esse processo, a instrução programada. Vocês faziam todo aquele esforço para mudar o professor e eram eles que vendiam. O Castrucci não mudava o livro dele. Era o mesmo, sempre; só mudava o co-autor, não é? Como é que vocês ficavam lá, na CENP, a cada ano, na hora que saíam esses livros?

Não ficávamos. Não tínhamos poder nenhum. Talvez só achando que estava acontecendo aquilo que não queríamos: o livro didático continuando a mandar na sala de aula, sem crítica! Houve algum trabalho consistente na Fundação do Livro Escolar, a FLE, que promovia críticas ao livro didático, umas reuniões etc... Recomendava alguns deles, outros não, mas isso não chegava à sala de aula, de jeito nenhum. O professor queria o livro com a resposta. O Guia do professor era para ter a resposta.

Houve uma acomodação muito grande, por parte do pessoal, e o autor de livro passou a mandar na sala de aula.

É. Faz tempo isso, não é de agora. Mas depois do Guia vinha tudo carimbado: "De acordo com o Guia Curricular". Existe um Brasil de verdade e um Brasil de mentira. Existe a fachada, o capitalista sem a CPMF, mas existem os "laranjas" no seu lugar. Como se diz em italiano *Qui a fatto la legge a fatto l'imbroglione*. Para uma lei tem sempre um "embrulhão". Hoje creio que um erro de organização da Secretaria da Educação pode ter contribuído para isso. A figura do

Supervisor Pedagógico, que não existia na rede, passou a existir depois do Decreto 7510, que reformulou as escolas, criou a CENP etc. Quem havia pensado na figura do Supervisor Pedagógico, pensou em um Supervisor Pedagógico Especializado. Por exemplo, teria que ter um de Matemática, um de Português, seria alguém com formação específica e desta forma poderíamos ter um controle melhor do que acontece na sala de aula. Não controle tipo policial, mas no sentido de saber efetivamente o que está acontecendo, se está de acordo com os objetivos da disciplina, como é que está sendo veiculado aquilo. Mas na época parece que houve uma pressão grande dos pedagogos e a figura pensada virou um Supervisor Pedagógico generalista, certo? E que, portanto, dificilmente é capaz de opinar se aquilo que está sendo feito é coerente ou não. Ele pode até ter uma boa formação pedagógica, mas a maioria, me desculpem, não sabe nem a diferença entre método e técnica. Não estou falando de todos, existe gente muito boa. Havia Supervisores Pedagógicos brilhantes que freqüentavam nossos cursos de Matemática, eram entusiasmados, mas não era a maioria, nem podia ser. Outra coisa que acho errada é: por que o professor tem que se aposentar com 25 anos de trabalho? Porque o trabalho é difícil, porque é duro, porque as classes são numerosas? Então o professor fica lutando ou hasteando bandeiras que são falsas. Eu brigava com isso, tinha uma raiva danada. Temos que lutar é contra as condições de trabalho que são ruins. Diziam a nós: "É, mas vocês têm muitas férias, vocês ganham pouco, mas têm muitas férias, se aposentam cedo...". E o professor ficava sempre com essa pecha de que tinha férias longas duas vezes por ano, hoje não tem mais, mas tinha. E se acomodavam com um salário mais ou menos porque iam se aposentar também cedo. Creio que, ao longo da carreira, ele devia ir se desligando de dar aulas para classes completas, podendo consagrar algumas horas para reforço de alunos que tivessem necessidade, para orientar os professores que estivessem começando, para funcionar na escola ou na Delegacia de Ensino como alguém que orientasse. Ele poderia perfeitamente, no fim da carreira, ter uns cinco ou seis anos

dessa forma. Seria mais útil para o Estado, mais útil para ele, como pessoa. Não precisava se aposentar com 25 anos de trabalho.

É, mas a desvalorização também profissional colaborou muito. Ela foi muito grande.

Sempre é o professor o desvalorizado. Se o professor quisesse ter um salário melhor, era obrigado a mudar de função, isto é, devia se tornar Diretor e depois Supervisor. Por exemplo, se em 1976 eu tivesse feito o curso de Pedagogia de fim de semana da Faculdade 9 de Julho para obter o diploma de pedagogo, e que muita gente da Secretaria da Educação fazia quando eu voltei da França, poderia ter prestado concurso para virar diretor e depois outro para supervisor de escola, e, diga-se de passagem, eram concursos absolutamente simples: bastava ter bom senso para responder àquelas questões e para ganhar um salário muito melhor que o de professor. Então, o professor é desvalorizado mesmo! Aquele que trabalha com o aluno é desvalorizado, não é?

É por isso que ele, quando chega aos 25 anos de trabalho, acaba se aposentando. A experiência não é valorizada. Eu vou mais longe: acho que no Brasil não existe essa cultura dos cinco últimos anos, que eu acho excelente idéia, porque o Brasil está dentro da lógica capitalista em que o velho não é...

Mais útil. Sim, mas os professores também não lutaram por isso. Eu me lembro de que no tempo do Azanha, eu acho, a Secretaria publicou uma Resolução ou uma Portaria, enfim, uma coisa interna da Secretaria, proibindo o professor de dar 44 aulas por semana. O máximo deveria ser 36 em vez de 44. Pois não é que foram em passeata, para a praça, no largo do Arouche, onde era o gabinete do Secretário, jogar ovo, xingar, porque queriam dar as 44 aulas? Ninguém foi lá para brigar pelo seguinte: "Tudo bem! 36, mas com o salário das 44". Queriam as 44 porque a remuneração era melhor. Acho que foi uma falta de percepção. Era muito desanimador. Acho que o professorado empunhou muitas bandeiras erradas.

Voltando à CENP, as equipes trabalharam bastante.

Ah, sim. Havia uma efervescência. Você devia entrevistar a Therezinha Fram, a Maria de Lourdes Mariotto Haidar e a Delma Conceição Carchedi.

A Delma faleceu.

Ela faleceu? Eu não estou sabendo disso! Quando? Ela foi uma personalidade importante na época. Foi tão gozado como nos conhecemos. Uma vez houve um seminário, uns dias de estudo, não sei, no prédio do Colégio Vocacional, lembra? Havia um Colégio Vocacional, onde a Maria Nilde Macelani, foi diretora. Numa parte do prédio funcionava a DAP ou a 3ª DRE. E acho que conheci a Delma lá. No final da reunião, ela estava perto de mim e eu estava falando mal de pedagogo, porque são generalistas que querem nos impor umas coisas, não sabem nada do que fazemos, não sabem nada de Matemática... E ela riu porque ela era pedagoga. Quando estávamos trabalhando juntas no Guia Curricular, ela me disse: "Eu te convidei para vir trabalhar comigo por causa daquela vez que você falou mal dos pedagogos". Ela era uma briguenta, brigava por aquilo em que acreditava, tinha uma ótima formação pedagógica e uma personalidade forte. Enfrentou poucas e boas por conta do Guia Curricular. Não sabia que ela tinha falecido. Como a vida nos afasta das pessoas, não é? Quer dizer, a minha família cresceu demais, eu estou com dez netos. Então é um movimento grande aqui na casa. Ora é um, ora é outro, as tias que já estão velhas, precisando de médico, e corre para cá e para lá; meu marido já foi operado duas vezes e operações grandes. Acabo não tendo mais contato, em parte porque detesto telefone. Não sei conversar ao telefone, porque, no meu tempo de criança, telefone era para dar recado. Minha mãe não deixava bater papo. Então, acho que aquilo ficou marcado na minha vida. Mas é um instrumento importante para manter contato com as pessoas. Falo com o Almerindo no aniversário dele, ele fala comigo no meu aniversário. Ele telefona também no aniversário do meu marido, e assim

colocamos os nossos assuntos em dia. É uma pena, não cultivamos mais as amizades como se deveria.

Mas o que eu queria lhe perguntar é o seguinte: Foi uma época efervescente, uma época de produção, uma época de pesquisa?

Suponho que esteja continuando, não?

Segundo os dados, a CENP está agora resumida a uma salinha e duas pessoas.

Ah! É? Por quê?

Porque ela veio, aos poucos, perdendo aquele vigor que tinha. E aí surgiu outra instituição paralela, que é a FDE. Assim lhe pergunto: qual é a leitura que você faz da CENP, dessa época, com a visão de hoje?

FDE? Não posso comparar porque hoje eu não sei o que está acontecendo. A única coisa que eu posso dizer é que estávamos lá pelo salário de professor. Brigávamos e trabalhávamos bastante.

A CENP produzia pesquisa, no final da década de 1970 e na década de 1980. Vocês se sentiam fazendo pesquisa ou isso não passava?

Na época do AM_1 e AM_2 sim, porque eu tinha vivido isso na França. Antes disso não. No IBECC com o Canton e o Morettin, nós escrevíamos, a Dalva experimentava, voltava com os resultados, apresentava os exercícios que ela achava interessante. Mas era uma atividade muito reduzida, era a classe da Dalva, certo? Enquanto que no AM alguns dos professores da equipe da CENP iam semanalmente às escolas onde a redação preliminar era testada e havia também o rico trabalho dos monitores em todo o Estado. Portanto havia um grupo muito maior envolvido; o controle do que se fazia era maior também. Logo, como pesquisa mesmo, eu acho que só no AM_1 e AM_2. Fora isso, era uma produção de um grupo que estudava, discutia e fazia algo muito limitado.

E o projeto de Geometria Experimental?

Eu não participei, então não sei como é que foi feito. Provavelmente sim, também. Mas eu me lembro do produto pronto, de Geometria.

Projetos do PREMEN/IMECC/UNICAMP. Por isso mesmo que, por exemplo, em Campinas só o Geometria Experimental teve um projeto mais amplo que foi aplicado na rede estadual como um todo, por meio de seleção de duas escolas (uma particular e outra do Estado). Porque eles também produziram outros projetos, ou seja, funções, equações e inequações.

Quando você fala *eles*, é a Unicamp?

São os projetos do PREMEM/IMECC/UNICAMP. Verbas do projeto MEC/USAID.

Mas o AM era para a 1ª e 2ª séries.

É, mas acontece que aquela parte dos sólidos, por exemplo, que existe no AM, era para ser introduzida na 3ª série, e começavam umas contradições entre os dois projetos, você percebe?

Não tenho notícia disso. Quanto ao Projeto do Premem, creio que ficou mais a cargo do Almerindo, pois eu já devia estar envolvida com o início do Atividades Matemáticas.

Quando voltei da França em 1975, me convidaram para trabalhar junto ao Gabinete de Secretário na ATPCE — Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional — numa equipe que se chamava Equipe Técnica de Análise de Ensino, ETAE. Eu resolvi aceitar porque queria conhecer um pouco como é que funcionava a burocracia lá dentro; também porque achei que, como a equipe era de "Análise de Ensino", deveria ser possível aplicar os conhecimentos, as coisas que eu tinha visto na França. Mas, ledo engano! Análise de Ensino para o pessoal da Praça da República se relacionava com a produtividade do sistema: quantos alunos matriculados, quantos repetentes, quantas escolas, distribuição disso, daquilo, e não o que ensino para mim, isto é, acontece na sala de aula. Trabalhei lá, de 1976 até 1978, num campo completamente diferente, não se relacionava com minha formação específica. Durante esse período, relativamente à Matemática

propriamente dita, estive envolvida, junto com o professor Almerindo, com a coordenação da produção dos "Subsídios para Implementação do Guia Curricular de Matemática" e também com os concursos de ingresso.

Inclusive a sua dissertação de mestrado resulta numa avaliação dessa experiência.

Foi sobre os resultados de um deles. Houve um intervalo de sete anos, sem concurso de ingresso, esperando a reformulação da rede de escolas, segundo o que preconizava a Lei 5.692/71. Uma vez reformulada a rede, os concursos de ingresso foram reabertos. Os três primeiros tiveram resultados terríveis. As críticas publicadas nos jornais eram bem hostis às bancas. Um dos concursos que teve 0,4% de aprovação então...

Em 1978, o Alésio, conhecem o professor Alésio João de Caroli?[8] Era o presidente da banca e propôs o seguinte: "Vamos fazer questões bem simples, elementares e vamos ver o que acontece". Nós apostamos nossas fichas nisso: o que é um número real racional, definição de reta e plano perpendiculares, dar uma condição necessária e suficiente para que dois triângulos sejam semelhantes etc. Enfim, eram questões que eu trabalhara com meus alunos de 7ª e 8ª série alguns anos antes. E a aprovação foi de 22,8%. Com esse resultado ninguém foi no jornal criticar a banca, porque se o fizessem, ia ser uma vergonha generalizada, reprovados com questões desse tipo.

O Almerindo também trabalhou na ATPCE em 1976 e 1977 porque eu o havia convidado para trabalhar comigo, e valeu conhecer a Secretaria por dentro, saber por que não funciona, ou por que funciona. Eu acho pena que a CENP tenha perdido a vez, mas também pode ter sido pelo seguinte motivo, não sei se o que eu vou falar está correto ou não. O envolvimento das Universidades no ensino da Matemática era muito pequeno até então. Justiça seja feita, quando falávamos com alguém do IME – USP que estávamos trabalhando com ensino da Matemática,

[8] Prof. Dr. Alésio João de Caroli: professor assistente de Análise Superior da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Foi assistente de conteúdo na equipe de Matemática da CENP, na produção dos Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Matemática (Álgebra e Geometria) para o 1° grau.

éramos olhados com um desprezo... Era um assunto menor. Posteriormente, as Universidades passaram a se envolver, o que eu acho que é o papel delas também, como não?

Os Departamentos de Educação das Universidades...

É pena que seja só o Departamento de Educação. Os Departamentos de Matemática continuam os mesmos.

Nos Departamentos de Educação, isso aumentou muito. Quer dizer, esse tipo de trabalho aumentou, como em Campinas, que tem área de Educação Matemática. Foi criada uma área de Educação Matemática aqui, na PUC, mais ligada à Matemática mesmo. Mas é interessante, lá em Rio Claro, mais ligado à Matemática, havia...

Pois é! Rio Claro tem o Dante, acho. Está aposentado. É, mas sempre ele lançou alguma coisa. Aqui quem é da PUC, a Tânia?

Aqui são a Tânia, a Célia Carolino e o Rui Pietropaulo. Mas a Universidade tem os vários grupos mais voltados para a Educação Matemática. O número de teses cresceu. Acho que agora temos umas oitocentas teses e dissertações de mestrado em termos de ensino de Matemática. Esse número é significativo a partir de 1984.

Significativo para uma não-existência anterior.

Anteriormente a 1984, o número era muito limitado, por isso que essa comparação é saudável. Não que seja uma iniciativa dos matemáticos da Universidade.

É uma pena. Pensei que houvesse um envolvimento grande. O CECISP fazia o que a CENP fez depois. Ele tinha equipes de professores de Ciências, Matemática, Física, Química e Biologia que davam cursos essencialmente para professores da rede estadual. Quando a CENP foi criada, o CECISP foi morrendo. Ele ocupava o lugar de um vazio, ele não existia institucionalmente na Secretaria da Educação. Mas sempre achei que o lugar daquele trabalho era na Secretaria, porque a Secretaria é que tinha que estar envolvida com aquilo. Pelo jeito a Secretaria encolheu na parte pedagógica e cresceu na parte administrativa. Mas essas pesquisas originárias das Universidades têm uma contrapartida de uma ação

na rede, ou servem apenas para a obtenção do título de mestrado e doutorado na carreira de cada um?

Tem de tudo.

Tem de tudo? Porque, quando falo da Universidade, achei que os grupos das Universidades influenciavam, ou davam cursos, para escola pública. Falam tanto nos cursos de aperfeiçoamento dos professores, isso está na mão atualmente dos professores das Universidades?

Também existe isso.

É, mas é de conteúdo só?

Desde que a FDE toma um espaço maior. A FDE é que contrata o serviço da pessoa, não é a Universidade que oferece.

Certo, isso eu sei, porque talvez trabalhe na Universidade. Mas não é necessariamente a Universidade que está envolvida como instituição. No Brasil, não havia o pessoal do Rio Grande do Sul que também fazia pesquisa?

O grupo do GEEMPA que era filial do...

GEEM, do antigo GEEM. Eu poderia até dar muito material para vocês, mas faz pouco tempo que eu dei para o Liceu Pasteur. Faz uns sete meses mais ou menos. Eu tinha uns caixotes e não tinha mais onde guardar. Eu falei: nunca mais vou usar isso. Eu telefonei, eles se interessaram. Guardei alguma coisa que era mais pessoal.

Não conte essas coisas! O Almerindo forneceu bastante material. Estou querendo resgatar um pouco dessa história agora no doutorado. Atualmente, sou orientanda do Antonio Miguel, da UNICAMP.

Acho que o encontrei umas duas vezes. Mas não era no tempo que eu estava lá na CENP ainda? Em 1984 eu já não estava mais na CENP, mas eu o encontrei em algum lugar, acho que num seminário de Didática na USP em 1985, 1986; e mais outra vez, não me lembro onde. Mas depois eu me desliguei de tal forma de tudo...

Acompanho o noticiário sobre o ENEM, mas no jornal não se diz nada sobre as questões. Fico morrendo de vontade de conhecer essas provas de avaliação, porque uma avaliação tem uma correlação direta com o tipo de questão dada. Posso ter uma questão válida ou uma não válida e o resultado é também em função disso. Então, tenho uma vontade, uma curiosidade, mas nunca vi uma. Nunca soube, nunca publicaram, nunca divulgaram. É um assunto com que trabalhei bastante na França, do qual gostei demais.

Atribuo mais o declínio da CENP a partir da década de 1990. Acho que é na década de 1980 que ela produziu muito. Ainda existe um trabalho, mas não, vamos dizer assim, na quantidade e qualidade com que era feito.

Certo. Agora, por incrível que pareça, no governo Maluf, nós estávamos protegidos lá na CENP, porque a Mariotto era a Coordenadora da CENP. Nós trabalhamos muito bem, apesar de tudo! Eu acho incrível, porque era um governo ruim, um Secretário péssimo e a CENP trabalhava muito bem porque ela era uma mulher excepcional. Ela dava uma liberdade de trabalho impressionante. Propusemos o Atividades, e ela concordou de imediato; ela conversava com cada equipe. Faltava, ao meu ver, uma coordenação geral entre as equipes, porque era ela que lidava com cada uma, não havia algo mais aglutinador. Mas de qualquer maneira, a CENP em geral trabalhou muito bem na época dela, sem dúvida! E o que aconteceu depois? Acabou o governo do Maluf, e começou o governo Montoro, não foi?

Como ficamos contentes! Pensamos: agora sim, vamos fazer muito mais. Mas para a CENP o governo do Montoro foi uma decepção! O Paulo de Tarso, nomeado Secretário da Educação, mandou a filha dele dirigir a Equipe da Pré-

Escola. A coordenadora da Equipe da Pré-Escola foi desconsiderada, porque no governo anterior tinha organizado grandes Encontros de Educação Pré-escolar. Acho que o Maluf se aproveitava disso para fazer propaganda depois. O grupo do Montoro que foi para CENP não tinha a visão de que se é funcionário público, independente do governo que venha. Certo? Exercemos uma função pública. Havia um senhor lá, não vou citar o nome, que era do PT que ficou dias, meses, vasculhando as folhas de presença, para ver se encontrava alguma irregularidade. A coordenadora que foi para lá, a Clarilza, que era da PUC, era fraquíssima comparada à Mariotto. Quando chegou, me chamou ao gabinete e disse que me conhecia — não sei como — conhecia meu trabalho, e me convidou para ser Diretora da Divisão do Ensino de 1º grau. Depois de um mês e meio no cargo eu pedi demissão, pois havia levado um pito, sabem por quê? Porque, como eu devia apresentar a nova chefe à Equipe da Pré-Escola, eu pedi que ela me fornecesse o currículo, pois não poderia apresentá-la apenas por ser filha do Secretário. Não votei, jamais votarei no Maluf, mas por que no governo dele havíamos trabalhado bem? Por quê? Porque ele não se incomodava com a CENP. Os interesses dele estavam voltados para as obras, os viadutos, os empreiteiros...

E também com uma Coordenadora com autonomia e uma visão ampla, como a Dra. Maria de Lourdes.

Certo. Nem pressão para designar monitores nós tivemos, que eu me lembre. Era realmente um canto esquecido do governo. Por isso foi possível trabalhar. É uma hipótese, mas pergunte isso ao Almerindo. Que impressionante! Era para dar tudo errado, certo? Era para ser uma porcaria, e não foi! Lá não nos sentíamos participantes do governo Maluf de jeito nenhum. Mas dava raiva quando publicávamos os materiais produzidos, pois no Atividades Matemáticas vinha: "Governo Maluf".

E talvez a personalidade da Mariotto também tenha contribuído muito, porque na verdade ela era a Secretária da Educação, pois o Luís Martins era muito

fraco. A última vez que a vi estava doente, tinha um problema grave na vista. Ela está trabalhando ainda?

Ela foi para UNESP, foi Secretária Geral.

Ótimo. Então está bem.

Lydia, eu queria lhe agradecer, e...

Não, eu agradeço por você ter reavivado a minha memória, tirado as coisas do baú. Eu tinha dois projetos para trabalhar depois de aposentada. Um era escrever sobre alguns temas de Matemática que ainda são polêmicos no ensino da Matemática, o outro era fazer um livro de cozinha para a família. Nenhum dos dois eu consegui começar.

Também, com dez netos para curtir!

Não consigo fazer nenhuma das duas coisas. E, no entanto, minha neta ainda pergunta: "Vó, o que é que você faz aposentada, hein?" Porque ela acha que eu não faço absolutamente nada, e eu corro o dia inteiro. Um dia ela falou "Sabe, eu queria ser que nem a vovó Lydia, aposentada!" Ah! Vai ter que trabalhar muito para chegar lá, minha filha.

Entrevista concedida em sua residência: Rua Al. Ministro Rocha, n° 1368 ap.102.
São Paulo 01/10/2002.

Santos 14 de maio de 2004.

Carta de Cessão

Eu, Almerindo Marques Bastos, RG. 2 430 824, declaro para os devidos fins que cedo a Gilda Lucia Delgado de Souza, casada, residente e domiciliada em Rio Claro, RG. 4 176 539, os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada, para ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, desde a presente data.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

1º TABELIÃO-SANTOS

Almerindo Marques Bastos

Almerindo Marques Bastos

TR Tabelionato Ribeiro
Tabelião: Benedito Roberto Ribeiro

1º TABELIONATO DE NOTAS DE SANTOS
Av. Conselheiro Nébias, nº 799 - Boqueirão - Santos - SP
Cep 11045-003 - Fone / Fax: (13) 3285-8000

RECONHECO, por semelhança, SEM VALOR ECONÔMICO, a(s) firma(s) de: ALMERINDO MARQUES BASTOS. Dou fé.
SELOS PAGOS POR VERBA. Em Test. da verdade. 49574053504840352495352524949
Santos - SP, 14 de maio de 2004.
ANDREA MARTINS RIBEIRO ROLIM - ESCREVENTE AUTORIZADA Preço: R$ 2,25 - 1
VÁLIDO COM O SELO DE AUTENTICIDADE**

"QUALQUER EMENDA OU RASURA SERÁ CONSIDERADA INDÍCIO DE ADULTERAÇÃO OU TENTATIVA DE FRAUDE"

Colégio Notarial do Brasil - SP
FIRMA
0957AA028993

SANTOS - SP
CARTÓRIO DE FIRMAS
SELO DE AUTENTICIDADE

Prof. Almerindo Marques Bastos

Como foi sua formação escolar? A família colaborou na formação e na sua escolha?

Fiz o curso primário no Grupo Escolar Cesário Bastos, onde tive a felicidade de ser aluno, na primeira série, de uma ótima professora. Era rigorosíssima, mas era ótima alfabetizadora, ensinava Matemática muito bem. Não sei nem o nome dela. Todo mundo a conhecia como D. Fiúca, e eu aprendia Matemática com ela com uma facilidade extraordinária. As outras três professoras eram também muito rigorosas, mas igualmente ótimas. D. Isolina, na segunda série, D. Oscarlina, na terceira e D. Sylvia, na quarta. Quando fui prestar exame de admissão no Ginásio Tarqüínio Silva, o professor Agenor, que lecionava Matemática lá, pediu, no exame oral, que eu fizesse na lousa uma divisão de números decimais. Fiz a divisão, sem igualar as casas. Apenas contei o número de casas no dividendo e no divisor, fiz a subtração e coloquei a vírgula no quociente, de modo correto. Ele elogiou o que eu fiz e me deu uma ótima nota. Nessa escola cursei apenas a primeira série e fui aluno do Prof. Agenor, que era muito bom. Com ele também aprendi muito bem Matemática, pois ele era muito competente. Ao final da primeira série, me transferi para o ensino estadual por motivos financeiros, pois meu pai era operário e a família vivia bem, mas com bastante sacrifício. O Ginásio do Estado (atual Escola de Ensino Médio Canadá) era praticamente gratuito. Pagávamos uma pequena taxa semestral, que logo depois foi abolida, tornando o ensino totalmente grátis. Tive então muitos professores de Matemática, às vezes dois no mesmo ano. Fui aluno dos professores Mário Alcântara, Orlando, Celina, Carranca, Eberle, Benedito, Cecília e do Prof. Antonio Navarro de Andrade que, por vários motivos, entre eles o de ser muito amigo dos alunos, foi quem mais influência teve na minha escolha da carreira de professor de Matemática. Ao terminar o curso colegial, prestei vestibular, em 1951, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, onde me licenciei e bacharelei em Matemática na turma de 1954. Os professores que mais me influenciaram foram o Prof. Omar Catunda[1] e sua

[1] Omar Catunda: engenheiro civil. Professor catedrático de Análise Matemática na Faculdade de Filosofia Ciências e letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

assistente, a Profª. Elza Furtado Gomide[2], o Prof. Edison Farah[3], o Prof. Cândido Lima da Silva[4] Dias e seu assistente, o Prof. Luiz Henrique Jacy Monteiro[5], na Matemática. Na Física, os professores Abrahão de Moraes [6]e Mário Schenberg[7]. Além desses, fui aluno dos professores Fernando Furquim de Almeida[8], Benedito Castrucci[9] e de seu assistente, Prof. Geraldo dos Santos Lima Filho[10], na Matemática. Na Física, do professor Marcelo Damy de Souza Santos[11] e de seus assistentes, Rômulo Ribeiro Pieroni[12], Elly Silva[13] e José Goldenberg[14]. Todos eram, na minha opinião, ótimos professores. Destaquei, apenas, os que mais me influenciaram.

Quanto à segunda parte da pergunta, posso responder que a influência e incentivo da família sempre foram grandes. Meu pai, apesar de todas as dificuldades,

---

[2] Elza Furta Gomide: licenciada em Matemática. Doutora em Ciências. Professora assistente de Análise Matemática. Maiores detalhes em Vianna, C.R. **Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática.** São Paulo: USP, 2000 (Tese de Doutorado). (Anuário da FFCL/USP, 1951).

[3] Prof. Dr. Edison Farah: licenciado em Ciências Matemáticas; Doutor em Ciências. Professor interino de Análise Superior na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

[4] Prof. Dr. Cândido Lima da Silva Dias: licenciado em Ciências Matemáticas. Doutor em Ciências. Professor catedrático de Complementos de Geometria e Geometria Superior na Faculdade de Filosofia Ciências e letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

[5] Prof. Dr. Luiz Henrique Jacy Monteiro: licenciado em Matemática. Doutor em Ciências. Professor assistente de Geometria Superior na Faculdade de Filosofia Ciências e letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

[6] Abrahão de Moraes: licenciado em Ciências Físicas e Matemática. Livre-docente da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Professor substituto de Mecânica Racional e Mecânica Celeste na Faculdade de Filosofia Ciências e letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

[7] Mário Schenberg: licenciado em Ciências Físicas. Engenheiro civil. Professor catedrático em Mecânica Racional e Mecânica Celeste na Faculdade de Filosofia Ciências e letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

[8] Prof. Dr. Fernando Furquim de Almeida: licenciado em Ciências Matemáticas. Professor catedrático de Crítica dos Princípios e Complementos de Matemática na Faculdade de Filosofia Ciências e letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

[9] Prof. Dr. Benedito Castrucci: licenciado em Ciências Matemáticas; Doutor em Ciências; Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Professor catedrático de Geometria Analítica, Projetiva e Descritiva na faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

[10] Geraldo dos Santos Lima Filho licenciado em Matemática. Professor-assistente (1ª cadeira) e de Geometria Analítica, Projetiva e Descritiva na faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

[11] Marcelo Damy de Souza Santos: Professor contratado de Física Geral e Experimental na faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

[12] Rômulo Ribeiro Pieroni: licenciado em Ciências Físicas. Doutor em Medicina. Professor-assistente de Física Geral e Experimental na faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

[13] Elly Silva: licenciado em Física. Professor-assistente de Física Geral e Experimental na faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

[14] José Goldenberg: licenciado em Física. Professor-assistente de Física Geral e Experimental na faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

nunca permitiu que eu trabalhasse. Achava que devia me dedicar apenas aos estudos. Ele não interferiu na minha escolha, embora ache que ele gostaria que eu fosse engenheiro, pois ele era operário da construção civil, realizando pequenas reformas.

O Sr. atuou em alguns órgãos da Secretaria da Educação, como por exemplo, a Divisão de Assistência Pedagógica (DAP) e o Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Laerte Ramos de Carvalho" (CERHUPE). Na sua avaliação, quais foram as contribuições desses órgãos para o ensino de Matemática no Estado de São Paulo?

Na DAP participei da elaboração do Guia Curricular de Matemática para o 1º Grau, juntamente com os professores Anna Franchi, Benedito Antonio da Silva (fase preliminar) e Lydia Conde Lamparelli e, no CERHUPE, da preparação dos monitores para o treinamento desse guia, além da elaboração de um trabalho que complementava o guia e constava de Especificações de: — Bibliografia — Instalações e Equipamentos. Este último, em colaboração com a Profa. Maria Luiza do Carmo Neves. Nós não pertencíamos a esses órgãos. Éramos contratados, recebendo por tarefa, geralmente pagas com as verbas recebidas do MEC pela DAP e pelo CERHUPE. No caso dos professores efetivos do Estado, quando havia treinamentos ou reuniões que coincidiam com nossas atividades na escola, éramos convocados especificamente para isso.

A contribuição desses órgãos para o ensino da Matemática no Estado de São Paulo foi orientar a rede, em relação aos conteúdos, métodos, bibliografias, material didático, etc., na época em que os professores estavam um pouco desorientados, em virtude das modificações introduzidas pela Lei Nº 5692/71.

Com relação ao Guia Curricular gostaria de fazer algumas observações. quando fui convidado a participar da elaboração, em entrevista com a Profa. Delma Conceição Carchedi, Coordenadora Geral, deixei bem claro que só participaria se o guia não fosse obrigatório. Como professor da rede estadual de ensino, não gostaria de receber esse tipo de imposição. Foi garantido que ele não seria obrigatório. O próprio título da publicação mostra isso: *Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º Grau* (sublinhei a palavra propostos para evidenciar isso). Para

corroborar essa afirmação, transcrevo, a seguir, um trecho da apresentação dos Guias, redigida pelo Secretário da Educação na época, Paulo Gomes Romeo

"Estes Guias não apenas traduzem os conteúdos dos instrumentos legais definidores da reforma como refletem a filosofia que os informa. Por esta razão, devem ser entendidos não como modelos para fiel reprodução mas como pontos de referência para o planejamento das atividades a ser elaborado pelo professor. Da criatividade do mestre é que realmente decorre a revitalização da prática escolar".

Muitos dos mal-entendidos com relação à obrigatoriedade dos Guias decorrem do péssimo hábito do brasileiro de não ler as apresentações, prefácios e introduções das obras. Houve por isso algumas reações intempestivas aos Guias Curriculares.

Como e quando surgiu a necessidade da criação de uma equipe de Matemática nos órgãos da SE? Quais eram as atribuições dadas a essa equipe e quais foram as possíveis de serem executadas?

Não posso responder a esta pergunta por não ter participado dessa decisão da Secretaria da Educação. Acho, contudo, que foi em decorrência das modificações introduzidas pela Lei nº 5692/71. Segundo posso deduzir das minhas recordações sobre isso, o Decreto nº 7510/76, que resultou em todas as alterações da estrutura da SE, foi elaborado pelo assessoramento do Secretário da Educação da época, José Bonifácio Coutinho Nogueira. Se não me falha a memória, essa assessoria chamava-se Sistema de Assessoramento do Secretário da Educação (SASE), ou outro nome semelhante. Se não me engano, a Profa. Delma Conceição Carchedi, o Prof. Celso Volpe e a Profa. Maria Aparecida Tamaso Garcia faziam parte desse Assessoramento. Havia muitos outros assessores de cujos nomes não me recordo, pois quase não tive contato com eles.

Na realidade não existia uma equipe específica de Matemática. Existiam equipes de Ciências que incluíam os membros da Matemática. Havia uma Equipe de Ciências em cada um dos Serviços que compunham as Divisões de Currículo e de Supervisão da CENP. As atribuições das equipes estavam relacionadas nos artigos 83 e 84 do Decreto nº 7510/76. Seria longo demais transcrever todas essas atribuições, mas, em maior ou menor grau, quase todas foram executadas.

Qual foi, em sua opinião, a importância do grupo Bourbaki para a Educação Matemática mundial e a brasileira? E a paulista?

Em minha opinião, a importância do Grupo Bourbaki para a Educação Matemática, em geral, foi ter provocado uma reflexão de todos os professores, em todos os níveis do ensino e em todos os países, sobre os problemas enfrentados, tanto na sala de aula como nos treinamentos de professores, em relação aos conteúdos e métodos utilizados no ensino da Matemática, que há muitas décadas estava estagnado e cristalizado em formas já bastante arcaicas. Houve então uma tentativa geral de renovação, que já havia sido iniciada muito antes por Felix Klein, em seu livro *Elementary Mathematics from an Advanced Standpoint.* Sobre esse livro, transcrevo a seguir o seguinte feito no trabalho realizado pela professora Maria Luiza e mim, para o CERHUPE, citado na resposta à pergunta 2:

"A obra é uma interpretação da aritmética, álgebra, análise e geometria do ponto de vista de outros campos da Matemática. A ênfase é colocada no conceito de função. Mais do que qualquer outro matemático, Klein teve a maior influência na renovação do ensino da Matemática. Ele foi o primeiro a se preocupar com esse assunto no seu famoso Programa de Erlangen, de 1872 (Vergleichende Betrachlunger über neuer geometrische Forschungen, Erlangen, 1872)."

O Grupo Bourbaki teve o mérito de provocar, no século passado, uma nova revolução no ensino da Matemática.

Que tipos de influências o Sr. acredita estarem presentes na primeira proposta curricular para o ensino de Matemática do Estado de São Paulo (o Verdão)? O Sr. acredita ter havido uma influência de grupos americanos ou franceses que trabalhavam com Educação Matemática? Teria havido, em termos pedagógicos mais amplos, uma influência do ideário tecnicista acerca do modo de se estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula?

Penso que as influências presentes nessa proposta curricular são aquelas sofridas pelos autores do Guia Curricular de Matemática, não só nos seus estudos na faculdade, mas em toda a sua vida profissional. Isso inclui todos os tipos de experiências pelas quais esses autores passaram: leituras, cursos freqüentados ou ministrados, dia-a-dia da sala de aula, etc. Não posso responder quanto aos outros

autores, mas quanto às influências por mim sofridas posso citar várias. Além das já citadas na resposta à primeira pergunta, houve três de importância fundamental: dos professores Luiz Henrique Jacy Monteiro, Arnaldo Augusto Nora Antunes e Alésio João De Caroli. É claro que houve uma influência muito grande de todos os autores cujas obras eu li, não só por necessidade do meu cargo no magistério estadual, mas também pelos cargos que exerci nas Faculdades de Filosofia da Universidade Católica de Campinas, da PUC de São Paulo e de Araraquara, então Instituto Isolado, hoje pertencente à UNESP. Mas a principal foi a prática na sala de aula do ensino de primeiro e segundo graus. O que funcionava melhor com os meus alunos era o que valia e isso deve ter se refletido nos guias.

Com a criação da CENP, que tipo de trabalho (padrão de funcionamento da equipe) foi implementado para as equipes pedagógicas e, em particular, para a equipe de Matemática. Possuíam as mesmas características dos órgãos anteriores? Como era esse trabalho? Havia equipes distintas de 1º e 2º graus?

Como já ficou claro na resposta à terceira pergunta, não havia, na estrutura da CENP, uma Equipe de Matemática. Existiam quatro Equipes de Ciências. Uma em cada Serviço das Divisões de Currículo e de Supervisão. Na prática, entretanto, essas equipes funcionavam como se fossem uma só. Havia, apenas, uma separação, não muito acentuada, entre as Equipes de Primeiro e de Segundo Graus. Não posso dizer se havia ou não características semelhantes às equipes dos órgãos anteriores, por dois motivos principais: 1º) nos órgãos anteriores trabalhei por tarefas, não pertencendo a eles, como ficou evidenciado na resposta à segunda pergunta; 2º) parece-me que nesses órgãos (DAP e CERHUPE) não havia equipes específicas para cada área ou disciplina. Fui trabalhar junto à CENP, ainda como membro da Equipe de Análise de Ensino da ATPCE (Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional), para coordenar, junto com a Profa. Lydia, que era supervisora da equipe supra- citada da ATPCE, a elaboração dos *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Matemática (1º Grau).* A equipe que elaborou os subsídios, com exceção da Profa. Arlette da Palma Bernal, não fazia parte da CENP. Os membros dessa equipe eram, em sua maioria, professores da Rede Estadual de Ensino. Havia uma professora do IME

da USP (Carmen Sílvia Cardassi) e uma da Rede Particular (Laura Maria Lacombe de Góes). Como Assessor de Conteúdo, participaram o Prof. Alésio João De Caroli e Ronaldo Garibaldi Peretti. Este era professor da rede estadual e co-autor de uma obra didática de Matemática, junto com o professor Benedito Castrucci. O professor Ronaldo participou apenas no início do projeto, pois faleceu, de leucemia, em setembro de 1977. Os Subsídios foram publicados dentro do projeto: *Desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao ensino-aprendizagem do 1º grau* – CONVÊNIO MEC/DEF/SE – 1979.

Como equipes de Matemática, elas só funcionaram após a elaboração dos Subsídios, quando foi efetuado o treinamento dos monitores da aplicação desses subsídios. Nessa época foram escolhidos vários membros dessa equipe. Outros foram escolhidos posteriormente. Essa Equipe participou de vários projetos, como a Implementação do Sistema de Material Ensino-Aprendizagem – MEC/SEPS-SE/1982, que publicou, treinou monitores e aplicou, nas então chamadas escolas carentes, o material Geometria Experimental, elaborado pelo IMECC da UNICAMP como parte de um convênio MEC/IMECC/PREMEN. O outro projeto de grande importância, coordenado pela Profa. Lydia, foi o Atividades Matemáticas. Sobre esse projeto, a Profa. Lydia tem mais condições de responder, pois nessa época eu já estava trabalhando como assessor do Gabinete da CENP, em funções quase burocráticas, relacionadas com os processos que lá chegavam, em função das atribuições desse órgão. As equipes de Matemática participaram de outras atividades que seriam mais bem descritas por seus membros.

Dos projetos, relativos à Educação Matemática, que o Sr. participou, na sua opinião, quais foram os mais importantes? Houve avaliação ao final deles?

Eu destacaria três desses projetos: *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Matemática (1º Grau),* elaborado na CENP, o que resultou no texto *Geometria Experimental*, no IMECC, e posteriormente utilizado pela CENP, e o realizado no CERHUPE, *Especificações de: -Bibliografia – Instalações e Equipamentos* . O único projeto avaliado foi o da aplicação, em escolas da rede estadual, do texto *Geometria Experimental.* A avaliação foi feita pelo DRHU (Departamento de Recursos

Humanos), órgão da SE. O resultado dessa avaliação não foi divulgado até hoje. Na troca de governo que houve no Estado, mudaram-se as prioridades, e os antigos projetos da CENP foram abandonados. O texto do CERHUPE, citado acima, foi um dos mais difundidos na rede estadual, pois foi distribuído em todos os treinamentos do Guia Curricular e, em minha opinião, foi um dos mais úteis para essa rede. Embora não tenha participado da sua elaboração, gostaria de destacar, também, os textos das *Atividades Matemáticas,* citados na pergunta anterior, e também bastante utilizados na rede.

Gostaria de aproveitar a ocasião para fazer uma observação, já habitual quando participo de algum evento relacionado ao ensino da Matemática. É o fato, para mim lamentável, de todos os governos estaduais que se instalam, no poder, ainda quando do mesmo partido, deixarem de lado todos os projetos da administração anterior, embora eles tenham valor. No meu modo de ver, isso é um tremendo desperdício do dinheiro público.

Na época em que o Sr. foi o responsável pela equipe técnica de Matemática da CENP, havia uma política definida relativa à Educação Matemática para o Estado de São Paulo? Quem definia essa política? Quais eram os principais aspectos dessa política, notadamente aqueles relativos às finalidades da Educação Matemática, à concepção de Matemática, à concepção de ensino-aprendizagem e à concepção didático-metodológica?

Volto a dizer que, na CENP, não fui responsável pela Equipe Técnica e sim pelos projetos elaborados na disciplina de Matemática. Quanto à política definida em relação à Educação Matemática para o Estado de São Paulo, penso que era resultante da legislação vigente na época.

Poderia citar os objetivos relacionados na Indicação nº 01/72 do Conselho Estadual de Educação. Em relação ao ensino das Ciências, e em particular da Matemática, a Resolução nº 8, do Conselho Federal de Educação (anexa ao Parecer 853/71) estabelece, na alínea c do artigo 3º, que o seu ensino visará: "*ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações*".

Deveríamos, também, analisar este trecho do Parecer 853/71:

"*Finalmente, a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas têm por função tornar o educando capaz de explicar o meio próximo e remoto que o cerca e atuar sobre ele,*

desenvolvendo para tanto o espírito de investigação, invenção e iniciativa, o pensamento lógico e a noção da universalidade das leis científicas e matemáticas. Repetimos que não se despreza o conhecimento feito e compendiado, e sim que a ele se deverá chegar pela redescoberta dos princípios gerais em relação aos quais, em cada caso, o conhecimento é funcionalmente uma aplicação. (...) Mesmo no que toca à Matemática, procurar-se-á desde o início levar o aluno, com apoio em situações concretas, a compreender as estruturas da realidade e suas relações, deixando em segundo plano a aquisição de mecanismos puramente utilitários para a solução de "problemas" práticos. Claro está que ainda não se dispensa a habilidade do cálculo mental; mas também aqui parte-se de que tal habilidade, ao invés de constituir um fim, deve sempre incluir-se em mais amplas construções lógicas e delas resultar. Afinal, é preciso não esquecer que já nos encontramos em plena era do computador."

Apesar de não concordar com a Política da Educação adotada pelo Governo Federal da época, que, evidentemente, tinha de ser adotada nos Estados, pelos motivos já conhecidos por todos nós, acho que foi possível adotar uma orientação para a Educação Matemática, no Estado de São Paulo, que atendesse aos objetivos que, no meu caso, considerava importantes. Esses objetivos podem ser resumidos, segundo o psicopedagogo Gaston Mialaret, em seu livro *A Aprendizagem da Matemática*, em três: "*fornecer ao aluno um instrumento de trabalho, desenvolver a sua formação intelectual e adaptá-lo à vida*". Outra formulação dos objetivos gerais do ensino da Matemática é a que faz parte das conclusões e recomendações do Seminário sobre o Ensino da Matemática, realizado pelo PREMEN, em 1973: "*Desenvolver habilidades que permitam enfrentar, num sentido criativo, os problemas de quantificação e inferência que a cultura exige e, conseqüentemente, conduzam à integração do indivíduo na sociedade*".

Em minha opinião, os objetivos devem ser atingidos com uma escolha conveniente dos conteúdos adequados e, a seguir, de uma metodologia que possa propiciar a consecução desses objetivos. Ainda, para mim, essa metodologia deve dar ênfase à atividade do aluno e ao redescobrimento por ele dos conceitos constantes da programação. Em relação ao assunto, costumo citar alguns versos de Fernando Pessoa

"Brinca! Pegando numa pedra que te cabe na mão,
Sabes que te cabe na mão.

Qual é a filosofia que chega a uma certeza maior?"

Também poderia citar Mark Van Doren: *"A arte de ensinar é a arte de ajudar a descobrir"*.

Que tipos de resistências institucionais e/ou pessoais o Sr. enfrentou para a implementação dessa política e como avalia a reação dos professores da rede a ela?

As reações mais fortes contra os Guias Curriculares partiram, em sua maioria, de professores universitários que, por acharem que essa função pertencia a eles, reagiram criticando o conteúdo do Guia, achando-o inadequado, opinião que sempre respeitei, mas com a qual não concordo. As editoras de livros didáticos também se colocaram contra. Os motivos foram as inovações que havia, em termos de conteúdo, e algumas mudanças de ordem nos itens tradicionais, como por exemplo, o estudo dos números inteiros (relativos) na Quinta Série, logo após a subtração de números naturais, e não na Sexta ou Sétima como era hábito. Outro exemplo foi o do início do estudo (intuitivo) da Geometria, desde a Quinta Série. Em defesa do Guia Curricular, houve uma carta do Prof. Ubiratan D´Ambrósio dirigida ao Secretário da Educação (ou à Profa. Therezinha Fram, Diretora do CERHUPE). Posso acrescentar, também, o mesmo argumento por mim utilizado na resposta à segunda pergunta. Tanto uns como outros não leram a *Apresentação* geral dos guias e a *Introdução* do Guia de Matemática.

Considero natural qualquer reação dos professores da rede a uma proposta curricular. Eu era, antes de mais nada, professor da rede e não aceitaria qualquer imposição das autoridades da Educação. Vale notar, entretanto, que era uma *proposta.* Aliás, no treinamento de monitores para a divulgação do Guia, os autores deixaram bem claro esse fato. Houve várias críticas construtivas, que foram consideradas e discutidas quando se elaboraram os *Subsídios*.

Com base em que critérios era feita a escolha dos integrantes da equipe técnica de Matemática nessa época?

A escolha dos professores que integrariam as equipes técnicas, no caso da Matemática, era feita, em geral, pela avaliação do desempenho dos professores que participavam dos treinamentos da CENP. Durante esses treinamentos, observávamos, além disso, o grau de participação, interesse, independência e criatividade desses professores ao realizarem as tarefas propostas. Além disso, em alguns casos, o resultado obtido por professores nos Concursos de Ingresso ao Magistério Oficial do Estado também foi relevante. Sempre é bom lembrar que todos os membros das equipes técnicas eram professores efetivos da rede.

Como o Sr. avalia a influência e o papel desempenhados pela CENP, desde o seu surgimento até os dias atuais, em relação às políticas públicas relativas à Educação Matemática em nosso Estado e também no Brasil? Como avalia, particularmente, as produções escritas dirigidas aos professores e produzidas sob sua supervisão e orientação?

Considero de fundamental importância o papel desempenhado pela CENP, não só nas produções escritas realizadas, mas também na orientação prestada pelas várias equipes aos professores da rede estadual e até da rede particular, que freqüentemente procuravam a assessoria dessas equipes. Não tenho conhecimento de nenhum outro órgão que tenha produzido tantos materiais, não só para os Ensinos de Primeiro e Segundo Graus, mas também para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Supletivo e a Educação Especial. Posso citar, além disso, os trabalhos feitos na área da Orientação Educacional, na área dos Recursos Didáticos e, também, do Ensino a Distância. Quanto aos trabalhos produzidos sob minha supervisão e/ou orientação, deixo a critério de quem os utilizou fazer essa avaliação. Cumpre apenas destacar algumas distorções ocorridas em relação aos trabalhos da área de Matemática. Como os Subsídios foram incluídos na bibliografia de alguns Concursos de Ingresso, houve desvio e até venda ilegal desse material com essa finalidade. Posso, também, citar o caso que me foi relatado por um professor da rede que ouviu um pai de uma aluna de uma Faculdade de Filosofia (particular) conversando, no ônibus com um amigo, contar que, queixando-se ao Diretor de uma escola da rede que não conseguia encontrar esse material, recebeu-o desse diretor. Esse material estava amontoado em

cima do armário da sala do diretor. Provavelmente nenhum professor de Matemática daquela escola teve acesso aos Subsídios.

Entrevista concedida pelo Prof. Almerindo Marques Bastos.
Realizada no período de 24/04/2004 a 20/05/2004
por intermédio de telefonemas, entrevista do mestrado e correio eletrônico.

São Paulo, 22 de janeiro de 2004.

Carta de Cessão

Eu, Celia Maria Carolino Pires Rg 4192415 declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para Gilda Lucia Delgado de Souza, casada residente e domiciliada em Rio Claro, Rg. 4 176 539 ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição e o uso das citações a terceiros.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

27º

Célia Maria Carolino Pires

Profa. Dra. Célia Maria Carolino Pires

Reconheco por semelhanca a firma de: CELIA MARIA CAROLINO PIRES
Sao Paulo, 10 de Fevereiro de 2004 15:13:03. 40L1303/I
Em testemunho da verdade. R$ 2,25
JOAO BATISTA CLARETO EDUARDI-ESCR.AUTOR. LEI 8935/94
sem valor economico.
VÁLIDO SOMENTE COM SELO DE AUTENTICIDADE SEM EMENDAS E/OU RASURAS

27º TABELIÃO DE NOTAS DA CAPITAL
JORGE AUGUSTO ALDAIR BOTELHO FERREIRA
AV. SÃO LUIZ, 59 - REPÚBLICA - SÃO PAULO - SP - FONE: (11) 3236-7700 - CEP 01046-001

TABELIÃO DE NOTAS DA CAPITAL 27º
Colégio Notarial do Brasil - SP
São Luís, nº 59
FIRMA
1040AA074014

Profa. Dra. Célia Maria Carolino Pires

Célia, eu quero começar, perguntando-lhe como foi a sua formação escolar e se a família colaborou nessa formação e na sua escolha.

Nasci em Santos, onde cursei o Ensino Fundamental. O antigo primário fiz numa escola pequena do bairro, a qual se chamava Grupo Escolar Fraternidade, de disciplina muito severa. Concluído o curso primário, prestei o exame de admissão no Colégio Estadual Canadá, que era a escola onde todo mundo almejava entrar, uma escola pública considerada de qualidade na época. Depois, fiz o Curso Normal, também no Canadá. Quando eu cursava o ginásio, meu sonho era fazer Medicina, mas os meus pais, de origem espanhola, achavam que filha mulher, sair de Santos, para estudar, não tinha sentido. Por conta disso, fui me acomodando aos cursos que existiam em Santos. Comecei a cursar Pedagogia, mas não gostava do curso. Foi quando abriu a Licenciatura em Ciências. Desde o ginásio, tive uma professora muito interessante, a Dona Celina Augusto, que estimulava muito seus alunos, dizendo: "Olha, você é muito bom em Matemática", coisas desse tipo. Na minha turma estava a Vera Giusti[1], que também cursou Matemática, foi trabalhar na USP e agora está na PUC. Então eu acho que fiquei convencida de que gostava de Matemática, que podia fazer Matemática. Bom, quando vi que não havia outro jeito, entre ser professora e ser professora, escolhi ser professora de Matemática. E, ao final das contas, acabei gostando da idéia de ser professora. Hoje, às vezes, fico me perguntando e penso que se tivesse cursado Medicina, talvez não gostasse tanto dessa profissão. Acho, sempre, que precisaríamos encontrar uma forma para que os jovens não fossem obrigados a tomar uma "decisão de vida" num momento em que, acredito que a maioria, ainda não tem condições de fazer isso. Cursei, então, a Faculdade de Filosofia Ciências e

---

[1] Aqui está sendo mencionada a Profa. Dra. Vera Helena Giusti de Souza, professora aposentada do Instituto de Matemática da USP. Mestra em Matemática, pelo IME-USP, e Doutora em Educação Matemática pela PUCSP em 2004. Atualmente pesquisa na área de Informática Educativa, em especial o ensino de Geometria (pelo método do) Cabri-Géomètre.

Letras de Santos, que hoje integra a Universidade Católica de Santos, e terminei o curso em 1971. Depois complementei o curso de Matemática na Universidade de Mogi das Cruzes. Fico pensando que nós (éramos um grupo) fomos para Mogi porque tínhamos pouca informação das possibilidades que existiam em São Paulo, seja na USP ou em outras instituições. Nós tínhamos na turma o Ruy Pietropaolo, o Altair Rivau, a Clarice Roitman, o Carlos Augusto, o Luiz Freire[2], e alguém soube da possibilidade de completar a licenciatura. Quando se faz a crítica aos cursos de Licenciatura Curta e à própria Universidade de Mogi das Cruzes, fico pensando que tivemos sorte de ter professores muito interessantes, tanto lá em Santos como em Mogi, quer dizer, há muitos fatores envolvidos quando se analisa a qualidade de um curso ou de uma instituição. Bem, mas quando eu ainda estava na Faculdade de Filosofia em Santos, acho que foi a professora Maria Luísa[3] que falou de um projeto de Geometria que estava sendo testado na escola Vila Rica, supervisionado pela Maria Helena Roxo[4]. Ela me contou que estavam precisando de pessoas para observar as aulas, fazer relatórios. Assim conheci o Projeto Geometria Experimental, PREMEN/UNICAMP, que ainda estava escrito à mão, cujas atividades eram discutidas e testadas em sala de aula. Acho que essa foi a minha primeira oportunidade e a minha primeira experiência com o que hoje identificamos como Educação Matemática. Antes de me formar no curso superior,

---

[2] Aqui a Profa. Dra. Célia Maria Carolino Pires refere-se a um grupo de amigos, professores de Matemática, de Santos à época de Graduação.

[3] Maria Luíza do Carmo Neves e Silva, professora de destaque em Santos nas décadas de 1960 e 1970. Maiores detalhes, consultar: Souza, G. L. D., . Rio Claro: PGEM/UNESP. 1999.

[4] Maria Helena Roxo, professora de Ensino Fundamental 1ª à 4ª, também uma referência no ensino de Matemática, em Santos, falecida no início do anos oitenta. Vale salientar que essa professora colaborou com inúmeros projetos da CENP. Entre os mais destacados estão as orientações metodológicas para professores de 1ª à 4ª séries nos Guias Curriculares, conteúdo e metodologia dos Subsídios para a Implementação dos Guias Curriculares de Matemática para professores de 1ª à 4ª em Álgebra e Geometria. Segundo relatos da Profa. Maria Luíza C. N. Silva, foi a introdutora dos métodos preconizados por Z. P. Diennes como Blocos Lógicos, Trimath e Quadrimath. Divulgou com igual empenho os materiais de Maria Montessori e Georges Cuisenaire, uma de suas grandes contribuições para os Subsídios. Segundo depoimento do Prof. Almerindo Marques Bastos, *era capaz de espetaculares concretizações no mundo abstrato da Matemática*. Os professores Maria Luíza C. N. Silva, Almerindo Marques Bastos, Silvio Andraus e Maria Lúcia Demar Perez apontam, na nossa pesquisa de mestrado, a Profa. Maria Helena Roxo e o Prof. Luiz Fernando Carranca (ambos falecidos) como os grandes nomes do Ensino de Matemática de Santos.

comecei a dar aula em Santos e, depois, fiz concursos e me efetivei na rede municipal e na rede estadual. Dei aula de 1966 a 1976 em escolas de Santos. No final da década de 1970, contrariando o desejo do meu pai, eu estava em São Paulo, fazendo o mestrado na PUC/SP em Matemática. Fui aluna do Dr. Furquim[5], da Dra. Érika Ledergerber[6], do Dr. Artibano Micalli[7], do Dr. Aron Simis[8], do Dr. Péter Almay[9]. Minha orientadora foi a Dra. Érika Ledergerber e o tema da dissertação, os "Planos de Möebius de Ordem Par". Para fazer o mestrado, pedi remoção para uma escola da rede pública na capital, a Fernão Dias, em Pinheiros. Nesse período, num fim de semana, encontrei a professora Maria Helena Roxo em Santos e, ao saber que eu estava morando em São Paulo, ela me disse que o Professor Almerindo Bastos estava precisando de gente na equipe da CENP. Eu tinha uma imagem do Almerindo como uma pessoa muito sisuda e lembro que fui, com muito medo, fazer a entrevista. Ele me contou que haveria uma convocação, acho que por três meses, e se desse certo, depois sairia a designação. Cheguei à equipe de Matemática e quem estava lá, na época, eram a Marília Toledo[10], a Maria Nunes[11], a Elza Babá[12], a Arlete Bernal[13]. Havia uma proposta de fazer um trabalho, acho que na DRECAP 2, que consistia em escrever materiais com atividades e discuti-las nas escolas. Foi um projeto intenso. Havia também a implementação do Geometria

---

[5] Dos professores da Pós-Graduação em Matemática, na época em que cursei o Mestrado, alguns eram professores titulares da PUC/SP, como o Professor Doutor Fernando Furquim de Almeida, que lecionou a disciplina de Teoria dos Números. Já falecido.

[6] Dra. Érika Ledergerber Ruoff era da Suíça, esteve por bastante tempo na PUC/SP, orientando muitas pesquisas na área de Geometria, e lecionou cursos de Geometria das Transformações.

[7] O professor Dr. Artibano Micalli, lecionava numa universidade francesa e ofereceu um curso sobre Formas Quadráticas.

[8] Dr.Aron Simis, professor convidado, lecionava no IMPA, Rio de Janeiro, e ofereceu um curso de Teoria dos Grupos.

[9] Professor Doutor Péter Almay, que lecionou Análise no R^n. Já é, também, falecido.

[10] A professora Marília Toledo é uma das entrevistadas desta pesquisa.

[11] A professora Maria Nunes era membro da equipe de Matemática para o segundo grau da CENP. Na entrevista da professora Suzana Laino é referenciada.

[12] Elza Babá Akama, professora de Matemática que participou das pesquisas, em Matemática, no CERHUPE, coordenando a equipe, no dizer de nossos informantes, e na CENP foi uma das pessoas que colaboraram na elaboração dos subsídios, material este que se constituía em complementação aos Guias Curriculares.

Experimental, que estava num momento especial de implementação no Estado inteiro. Lembro-me com saudade das oficinas num saguão da CENP, com a Marineuza Gazzetta[14] com uma bacia, fazendo uma atividade em que a criança observaria o que bóia e o que não bóia. Foi um período de muita aprendizagem para mim. Acho que, na mesma época, Lydia Lamparelli trouxe pessoas do IREM da França, e o professor Jacques Coulomb e outra professora, acho que era a Marie Nöelle, fizeram seminário de estudos. Para mim, foi também uma oportunidade ímpar de ter contato com o que estava sendo feito em outros países, em especial com a didática francesa. Conhecemos os materiais que eles estavam fazendo e como trabalhavam com os professores. Outro dia, lendo um texto do Bishop e do Kilpatrick, em que analisam enfoques curriculares nas últimas décadas, eles falam de um enfoque "condutista" em que, por meio de várias seqüências didáticas, se procura implementar uma idéia numa escola, em várias escolas, como era o caso da Secretaria. Aí, fizemos uma pesquisa- avaliação e, na seqüência, começou o projeto Atividades Matemáticas. Estou falando tudo isso, mas você me perguntou da família. Minha família sempre foi um estímulo para que estudasse e trabalhasse. O único problema é que eles não queriam que eu saísse de perto deles, de Santos. O plano acabou não dando certo, porque vim para São Paulo. Mas eu tenho a felicidade de ter meus pais vivos e sempre que posso vou a Santos.

Eles nem imaginariam que você iria sair bastante, não é?

Pois é, tiveram que se acostumar. Houve uma época em que surgiu uma oportunidade de fazer um estágio fora do Brasil, e meu pai falava assim: " Olha, você vai, eu e sua mãe tomamos conta das crianças...". Acho que ele ficou se

---

[13] Arlette da Palma Bernal trabalhou na CENP com o professor Almerindo na elaboração dos subsídios, a parte de Geometria.

[14] Marineuza Gazzetta, professora aposentada do IMECC/UNICAMP, coordenou, em uma segunda fase, a equipe que redigiu os textos de Geometria Experimental que constava de um projeto do MEC/IMECC/UNICAMP, projeto este financiado com verbas do projeto MEC/USAID. Mestre em Educação Matemática pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da UNESP, Rio Claro.

sentindo culpado de não ter me deixado sair, e era uma coisa simples. Mas eles sempre deram muito incentivo para que eu e meu irmão, somos só dois, fôssemos bons alunos. A minha mãe só tem o curso primário, mas ela, todos os dias, queria ver o nosso caderno, o que estávamos aprendendo. Havia um professor, o Sólon, que era muito rigoroso, era professor de francês. Ela pegava a gramática e "tomava" a conjugação dos verbos. Aí, eu começava a falar com pronúncia e ela dizia: "Isso não tá escrito aqui". Eu explicava que se pronuncia de um jeito e escreve de outro. E ela contrariava: " Mas a prova é oral ou escrita? Escrita? Então diga como está escrito". Acho que ela adorava fazer isso, tomava os pontos de História, de Geografia, de todas as matérias...

Célia, a sua experiência profissional foi grande, bastante diversificada, e continua sendo, pois você ainda não parou. Voltando um pouco no tempo, como é que foram essas experiências anterior e posterior a sua entrada na CENP e também como autora de livros?

Anteriormente à CENP, como já disse, comecei a dar aula na rede municipal de Santos e, depois, prestei um concurso para a rede estadual. Efetivei-me na rede estadual em 1976. Antes eu dava aula como eventual. Trabalhei no Colégio Avelino da Paz Vieira, no centro da cidade, no Ginásio Estadual do Catiapoã, em São Vicente, no Colégio Canadá e em várias escolas da rede municipal em Santos. Como éramos contratados como eventuais, de vez em quando perdíamos as aulas. Num desses momentos, perdi as aulas no Avelino e escolhi aulas no Colégio Estadual do Paicará, em Vicente de Carvalho. Hoje vejo que isso foi muito bom, porque tive a oportunidade de trabalhar com uma diretora excepcional que se chamava Arlete Marques da Silva, que hoje vive na França. Ela vinha de São Paulo e escolheu aquela escola porque achava que ficava em frente ao mar, no Guarujá, e só depois descobriu que a escola ficava em Vicente de Carvalho, um tanto longe da praia. Ela nos fazia pensar muito sobre o que ensinávamos e como ensinávamos. Como planejávamos e como avaliávamos nosso trabalho. No grupo de Matemática, estavam meus amigos de Faculdade, o Luís Freire e o Ruy César Pietropaulo. Nós ficamos lá um bom tempo, e hoje, quando se discute o conceito

de Projeto Pedagógico da Escola, lembro que, naquela escola, por conta talvez da figura da Arlete, que incentivava muito, dava muita abertura, nós inventamos muita coisa boa, dentro e fora da sala de aula. O Ruy e o Luís eram professores de Matemática e trabalhavam com teatro. Eles montaram uma peça com os alunos, "Morte e Vida Severina", que foi uma coisa muito interessante, porque percebíamos que os alunos que eram nordestinos ou filhos de nordestinos tinham uma grande dificuldade em lidar com sua origem. E, ao montar a peça, ao discutir toda aquela riqueza da cultura nordestina, eles mudaram muito a sua visão com relação a essas questões. O grupo acabou ganhando um prêmio estadual de teatro estudantil, e ninguém entendia, naquela época, como era possível que os professores de Matemática de uma escola fossem os responsáveis pelo grupo de teatro. Eu ajudava na organização do grupo e participava bastante. A escola desenvolvia atividades muito ricas, tínhamos a Ana Flório, que também trabalhava com Matemática e organizava festivais de música. Desse modo, acabamos movimentando tanto aquela moçada, e isso teve uma conseqüência interessante, pois um número muito grande de alunos daquela época foram ser professores de Matemática, talvez porque tivessem se identificado com os professores de Matemática. Embora eu tenha trabalhado em diferentes escolas lá na Baixada Santista e tenha me efetivado numa grande escola, que era a Andradas, a melhor experiência profissional foi mesmo a do Colégio Estadual do Paicará. Era bem sacrificado. Eu dava aula à noite e voltava de lá de catraia (uma embarcação bastante desconfortável e mesmo perigosa). Fico pensando que as coisas mudaram muito, porque eu voltava lá pela meia-noite, deixava meu fusquinha num lugar em que se estacionava para pegar a catraia, e voltava tranqüilamente, sem ser jamais importunada. Hoje acho que as coisas são diferentes; quando escuto meus alunos de graduação ou da pós falando das condições que eles enfrentam para dar aula, em termos de violência, vejo que tudo ficou muito complicado nesse espaço de tempo. Vim para São Paulo para fazer o Mestrado e acabei ficando, porque casei, e eu e meu marido decidimos morar aqui. Como já disse, trabalhei no Colégio

Fernão Dias, aqui na capital, e depois fui para CENP. Eu me lembro dos primeiros tempos na CENP, das minhas descobertas sobre o que era aquele lugar, de como levávamos a sério as reuniões, especialmente quando se ia como representante da CENP a uma reunião do DRHU, da ATPCE; eu passava a noite preparando coisas, lendo ... Era assim mesmo! A coordenadora da CENP, a professora Maria de Lourdes Mariotto, tinha uma característica muito interessante. Na época em que ela coordenava a CENP, saiu uma coleção muito polêmica sobre a História da América, e nunca presenciei ali, embora ela fosse uma pessoa identificada com um Governo, como o do Maluf, de direita, qualquer tipo de patrulhamento a um trabalho. Era um espaço profissional interessante; lembro que, quando fui designada, todo mundo vinha dar parabéns. Eu não entendia muito bem, mas isso mostrava que eu tinha correspondido às expectativas na avaliação dos coordenadores do trabalho, o que é muito diferente da idéia que se faz de órgão público, em que os critérios de indicação das pessoas nem sempre passam pela competência, pelo compromisso, mas sim por indicação política, ou outros critérios.

A CENP era uma verdadeira escola de formação para quem trabalhava lá. Aprendi a trabalhar em grupo, a conceber e desenvolver um projeto, a elaborar propostas para a sala de aula, a discuti-las, a refazê-las e a atuar no processo de formação de professores. Certamente, o projeto de elaboração e implementação do Atividades Matemáticas foi o mais importante. Infelizmente, esse projeto sofreu interrupções. Já tínhamos elaborado, testado e estávamos em pleno processo de implementação em fins de 1981. Em novembro de 1981, último ano da gestão da Maria de Lourdes Mariotto, eu tirei licença gestante no nascimento da minha primeira filha. Quando voltei no ano seguinte, tendo havido mudança de governo, a época da abertura, todo mundo estava muito animado, mas acho que aconteceu uma situação bastante desrespeitosa com a Maria de Lourdes. Assisti a uma reunião em que me lembro de ter me sentido muito mal.

Nesse tempo houve até, costumávamos brincar, uma mudança do visual: as roupas clássicas deram lugar às saias indianas, aos brincos de pena e era preciso...

Aderir à moda.

De certo modo. O que aconteceu ali? Havia uma avaliação de que, no período anterior, as equipes eram independentes e não havia um trabalho mais coletivo, mais politizado. Mas acredito que ali também se começou a exagerar na dose, porque tudo era discussão coletiva, do tipo: De onde viemos? Para onde vamos? O que queremos? Eram intermináveis assembléias. Talvez necessárias? As equipes técnicas de disciplina foram desmontadas. Eu me lembro de que a Marília Toledo foi para uma equipe que discutia a integração da 4a com a 5a série; a Maria Nunes foi para o Ciclo Básico; eu fui para o Curso Noturno. Cada um foi alocado num projeto e a idéia era que se levasse para aquele projeto a contribuição da área de Matemática, como os outros levariam de suas disciplinas. Embora fossem tempos de abertura, foi um período também de caça às bruxas. Muita gente foi embora. O Almerindo e a Lydia, que tinham trabalhado anteriormente na assessoria da Mariotto, acabaram saindo da CENP, ou seja, as pessoas que trabalhavam anteriormente no órgão, ou foram embora ou ficaram meio de lado.

Rotulavam vocês?

É verdade. Então, nesse período, cada pessoa acabou atuando num Projeto diferente, e o Atividades Matemáticas, que estava indo muito bem, foi interrompido. Como já disse, tínhamos feito a primeira e segunda séries e as Delegacias de Ensino estavam esperando as outras séries. Eu me lembro da Delegacia de Ensino de Garça, que tinha um Delegado muito comprometido, o Benevides, e ele dizia para a coordenação da CENP: "Olha, eu me comprometi com a minha comunidade que esse projeto ia ter começo, meio e fim. Então, se vocês não querem continuar, a gente pode levar a equipe de Matemática pra Garça, para dar continuidade ao projeto". Bom! Na verdade, fez-se uma crucificação do

material. Ele era apontado como uma ingerência na liberdade de ensinar do professor, era uma receita. E eu acho que foi uma coisa tão forte, que nós mesmos nos convencemos, em determinado momento, de que tínhamos cometido um pecado enorme em propor sugestões para a sala de aula. Tudo tinha que sair do conhecimento do professor, da escola, e qualquer intervenção externa seria inadequada.

Célia, desculpe-me interrompê-la. Essas atividades sugeridas eram testadas?

Testadas? É, elas eram testadas.

Eram reformuladas, inclusive?

Isso mesmo. O projeto começou com a realização de uma pesquisa-avaliação sobre o ensino de Matemática nas séries iniciais. Na época, não havia SAEB ou SARESP. Foi uma avaliação pioneira. Em função dos resultados, dos estudos feitos com o pessoal do IREM, da experiência com o projeto da DRECAP-2 e também da implementação do Geometria Experimental, é que surgiu o Atividades Matemáticas. Eram elaboradas atividades pelas equipes, a partir de um planejamento coletivo, que eram testadas em algumas classes, inicialmente, pela própria equipe, e depois, com apoio dos chamados monitores, que atuavam nas Delegacias de Ensino e também traziam críticas e sugestões. A partir desse retorno, refazíamos e aperfeiçoávamos as atividades.

Mas não era tão autoritário assim.

Acho que não. A questão é: o que é ser autoritário e o que é ser democrático? Quer dizer, também deixar o professor sem nenhum tipo de informação, sem nenhum subsídio, ele não vai criar. Mas essa questão do material foi muito forte. Ele ficou com a elaboração suspensa, tanto que há um espaço considerável de tempo entre a publicação do AM_2 para o AM_3.

No Atividades 1 e 2, percebemos a presença da professora Lydia Lamparelli na coordenação do projeto. E depois, os outros nomes da equipe são mantidos, praticamente?

Sim. A Lydia coordenou o AM_1 e o AM_2. Depois, na equipe da Clarilza Prado, que sucedeu a Maria de Lourdes Mariotto, a Lydia chegou a ocupar um posto importante. Acho que era de Diretora do Ensino Fundamental. Mas aí houve um problema, e ela saiu da CENP por um tempo. Ela e o Almerindo foram para o CECISP, um Centro de Ensino de Ciências que funcionava na USP. E ficaram um tempo lá, porque o clima na CENP era complicado para as pessoas mais ligadas à administração anterior. Além de mim, da Marília, da Maria, outras pessoas foram chegando: o Vinício, o Mário, o Ruy, havia o Roberto e Suzana na equipe do Ensino Médio. Como eu já disse, as equipes eram então multidisciplinares e se organizavam por projetos. Sentíamos muita falta de espaços para discutir e trabalhar questões específicas da nossa disciplina. Acho que foi nesse período, no governo Montoro, que, diante dos outros órgãos da Secretaria, a CENP começou a ser identificada como um órgão de esquerda, que participava das greves dos professores, e aí sempre havia uma discussão, longa, se podíamos ou não participar da greve. Éramos efetivamente professores de sala de aula, mas estávamos designados numa função de um órgão da estrutura da SE. E não era comum que o pessoal do DRHU, da COGESP, da CENP participasse de greves dos professores. Com a saída da Clarilza Prado, veio o João Palma, e nós retomamos o Atividades Matemáticas 3 e 4. O João trouxe a idéia de elaborar as propostas curriculares em substituição aos Guias Curriculares da década de 1970. Para isso, as equipes voltaram a se organizar por disciplina, embora tenha sido mantida a equipe do Ciclo Básico, que cuidava mais diretamente das questões sobre alfabetização. Para a equipe de Matemática, o processo de elaboração e discussão da Proposta Curricular de Matemática teve elementos facilitadores, porque éramos uma equipe que tinha mais contato com professores de sala de aula, exatamente por causa da elaboração do Atividades Matemáticas, e por conta dos outros

projetos anteriores, como Geometria Experimental. Lembro que algumas outras equipes não tinham tido oportunidade desse trabalho, e avaliávamos que essa experiência era importante. Mas a maior dificuldade, eu acho, foi a de encaminhar a discussão, porque os Guias tinham tido forte influência da Matemática Moderna, embora já houvesse neles algumas críticas ao movimento de Matemática Moderna. E como no momento da elaboração da Proposta, estava forte a crítica aos Guias, as colaborações do Nilson Machado, do Antonio Miguel, entre outros que foram convidados a ser consultores, nem sempre eram bem entendidas por quem tinha participado e se envolvido no projeto anterior. É claro que não era uma questão pessoal, mas era uma questão...

De idéias.

De idéias que estavam mudando e que, acho, precisavam mudar. E, dentro do próprio Atividades Matemáticas, essas idéias já não estavam mais ali, como a ênfase nos Conjuntos, nas propriedades. Então, era preciso marcar esse novo momento na Proposta. Durante a elaboração da Proposta, eu estava na minha segunda licença gestante. Mas participei ativamente desse processo, acompanhei o trabalho todo, ajudei a tabular, ajudei a escrever. Acho que a Proposta teve também uma preocupação, que era uma marca da equipe, a de discutir com o maior número de professores; foi um processo bastante participativo. Acho que, quase que simultaneamente com essa discussão e implementação das propostas, começou a realização do Projeto IPÊ, que foi uma experiência importante em educação à distância. Ainda no período do João Palma, eu saí da CENP, porque fiz concurso para Diretor de Escola e fui assumir meu cargo. Além disso, eu estava um pouco decepcionada com alguns fatos, e um deles era a não-retomada do projeto Atividades Matemáticas, que acabou tendo uma...

Uma defasagem de tempo na retomada do Atividades Matemáticas 3 e 4.

Tempos depois, fui convidada a retornar para a CENP. Já não era mais o João Palma o coordenador. Era a Tereza Roserley Neubauer. Houve uma pressão grande de várias Delegacias, e eles propuseram que déssemos continuidade ao Atividades Matemáticas. A equipe era então formada por[15] e fizemos o material de 3ª e 4ª séries, na perspectiva de ser um material de apoio à implementação da Proposta Curricular.

Célia, na década de 1960, surgiram novas propostas educacionais, mundiais e locais para a Educação Matemática. Apareceram alguns teóricos no contexto mundial, por exemplo, Piaget, Dieudonnée, Gateño. Como você via essas novas influências pedagógicas e matemáticas? Você não fazia parte da equipe da CENP, por ocasião dos Guias Curriculares, mas já estava como professora na rede. Então era o outro lado, não o lado que preparava o material. Como é que você reagiu a esse material denominado Guias Curriculares?

O meu primeiro contato com os Guias Curriculares foi em 1976, num grande projeto de divulgação dos Guias. Era próximo do concurso para professores de Matemática em que me efetivei. Foram feitas muitas turmas, e havia os multiplicadores. Atuei como multiplicadora. Na época, acho que o Delegado de Ensino em Santos era o Olindo Cavariani e havia uma professora que coordenava esse trabalho. Como era o nome dela?

Vilda.

Vilda. Aí, eu lembro que organizamos grupos e a proposta era estudar os Guias naquele mês de fevereiro. Meu contato com a Matemática Moderna começou antes, eu tinha feito também vários cursinhos. Quem promovia, ou pelo menos cedia o espaço, era o jornal A Tribuna. Fiz curso com o Almerindo, com a Maria Helena e éramos iniciados na Teoria dos Conjuntos. Aquilo era tudo muito novo e hoje, olhando para trás, posso ver que eu não tinha a menor idéia do que

[15] Autores: Célia Maria Carolino Pires, Maria Nunes, Marília Barros de Almeida Toledo, Mario Magnusson Júnior, Ruy César Pietropaolo, Vinício de Macedo Santos.

era o movimento da Matemática Moderna, da sua origem, das questões que estavam em jogo. Do lançamento do Sputnik, das disputas entre Rússia e Estados Unidos, não sabíamos nada. Havia uma coisa nova para ser apresentada aos alunos, que se chamava Matemática Moderna. Acho que o discurso que se fazia em relação à Matemática Moderna era sedutor, um discurso da modernidade, e as pessoas acabavam embarcando. Lembro que não havia muitas críticas, e só ficava em dúvida se não era muito abstrato, para as crianças, esse paradoxo da Matemática Moderna, de tomar as concepções bourbaquistas, o formalismo e fazer um casamento com as concepções piagetianas de construção do conhecimento. Li um texto do Bernard Charlot, em que ele fala que a Matemática Moderna era filha de Bourbaki e Piaget, e mostra porque o tal casamento não podia dar certo. Mas, na época, nós ficávamos encantados com aquela explicação do isomorfismo entre as estruturas algébricas e as estruturas de pensamento da criança, achando que parecia uma coisa interessante, uma coisa bonita, mas, na prática, era complicado. Foi também nesse período que começamos a perceber, acho que intuitivamente, que havia coisas importantes a serem discutidas. Por exemplo, a questão de como a criança pensa, ou sobre a importância dos materiais didáticos, dos jogos, dos trabalhos de Papy, Dienes etc. Também, aos poucos, fomos conhecendo as críticas ao movimento da Matemática Moderna, as leituras do Morris Kline e pensando sobre elas. O abandono do ensino da Geometria, aquela idéia de usar a Geometria como mote para trabalhar Conjuntos (o ponto pertence à reta, a reta está contida no plano...), o abandono das questões ligadas ao cotidiano. Eu me lembro de discutirmos sobre um Manual de Didática da Pré-Escola, editado na França, em que havia um alerta aos professores: não se deve dizer às crianças que 3 vacas mais 5 bois são 8 animais, mas sim que a adição é uma operação que associa a cada par (a,b) de números, um número "c". Isso se traduzia pelos exercícios de colocar flechas, ligando pares ordenados a números! É difícil saber também o quanto as propostas práticas se afastaram das idéias iniciais, que propunham deslocar o foco dos objetos para as relações. De todo modo, tudo acaba fazendo parte dessa

trajetória. Eu trabalho com meus alunos, no curso de graduação em Matemática, com a recuperação dessa história, porque observo que eles, muitas vezes, não entendem o que está acontecendo se não compreendem o que veio antes, que discussões foram feitas.

Você, como professora, via a incompatibilidade da proposta de trabalho dos Guias Curriculares com a formação que tínhamos em termos de conteúdos matemáticos?

Bom, nossa geração terminou a Licenciatura sem falar na Matemática Moderna.

Pois é!

Então, tivemos que aprender coisas. Comecei a ouvir falar em Matemática Moderna, em Teoria de Conjuntos, nos cursos que A Tribuna - um jornal lá de Santos - promovia. Eram cursos dados pelo Almerindo Bastos, pela Maria Helena Roxo. Também aprendia, tentando entender os livros didáticos, os do Sangiorgi. Não tenho lembrança de discutir ensino de Matemática, ou Didática, na licenciatura.

É! Praticamente, não existia.

Será que não existia mesmo?

En passant...

Bom, não marcou, não é? Outro dia fiz um grande esforço para tentar lembrar o nome de professores com os quais eu estudei Didática. Eu me lembro bem dos nomes dos professores de Cálculo, de Física, mas a Didática não foi marcante na minha formação inicial. Não sei se você lembra...

É! Não foi mesmo! Célia, com a criação da CENP, que tipo de trabalho foi implementado para as equipes e, em particular, para a equipe de Matemática? Ela possuía as mesmas características dos

órgãos anteriores, uma vez que as pessoas que se constituíram como Coordenadores de equipes, e da própria CENP, advinham de órgãos anteriores, como DAP, CERHUPE. Eram autoritários ou democratas?

Vamos ver o que consigo lembrar. De quando fui trabalhar lá, lembro que desse nome, "Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas", havia de início, talvez, um predomínio do termo "normas". Havia um compromisso de leitura com tudo o que tinha saído no Diário Oficial, em saber o número e a data de publicação das Resoluções. Todas as equipes tinham o seu livro de recortes do Diário Oficial e uma das tarefas delas era responder a processos de escola, envolvendo a organização curricular, a avaliação. Essa função normativa da CENP era muito evidente. É, eu não sei, as pessoas vinham desses órgãos que você citou, mas havia muita gente com esse perfil, digamos burocrático, pessoas que sabiam de cor leis, parágrafos, artigos... Eu me lembro de me sentir muito incompetente, de início. Como já disse, ficava muito preocupada quando ia a uma reunião como representante da CENP. A CENP tinha em sua estrutura a chamada "Divisão de Currículo" e a "Divisão de Supervisão". O pessoal ligado à Divisão de Supervisão atinha-se mais às normas, a responder processos. E o pessoal ligado à Divisão de Currículo é que trabalhava mais em projetos nas escolas, propondo, discutindo, enfim, a organização curricular.

Dos projetos que você participou, Célia, na sua opinião, quais foram os mais importantes? Houve uma avaliação ao final deles?

Os projetos mais importantes foram o Atividades Matemáticas e o Experiências Matemáticas. Também o Projeto Ipê, que depois mudou de nome para TV Escola. Acho esses três projetos os mais importantes, porque foram marcos da implementação curricular na escola pública de São Paulo e, até hoje, quase 25 anos depois, ainda se constituem como referências essenciais. São materiais que inspiraram grande parte dos livros didáticos que estão no mercado. Claro que existe lá muita coisa a ser revista, porque o tempo passa, vamos descobrindo coisas, as pesquisas sobre ensinar e aprender se multiplicam. Mas os

AMs foram muito importantes. Pena que as Secretarias de Educação não percebam a importância de acompanhar e avaliar os projetos por um longo tempo, sejam projetos de implementação curricular, ou de formação de professores. No caso do Atividades Matemáticas, lembro-me de nossas discussões no sentido de que era preciso organizar um bom processo de avaliação, que a implementação desse material precisaria de apoio nas regiões. E aí se criou a figura do monitor, que depois virou ATP (Assistente Técnico Pedagógico). Se não estou enganada, na CENP, a equipe de Matemática foi a primeira a implantar a monitoria. O primeiro grupo de monitores era muito atuante. Só para lembrar alguns, havia o Ronaldo Nicolai, de Campinas, a Dulce Onaga, a Iracema Mori, a própria Marineusa, na baixada santista, havia você, Carrera, o João Carlos, a Eliana, filha do Udmyr, depois a Silmara, em São Vicente. De início, o grupo de monitores não atingia todas as regiões, todas as Delegacias de Ensino. O que importa é que esse grupo teve um papel muito interessante no acompanhamento, na implementação, mas também na avaliação do projeto. Ali se constituiu uma experiência importante de projeto de implementação curricular, que tinha um material de apoio e um monitor acompanhando de perto o trabalho dos professores e indicando para a equipe de coordenação o que funcionava e o que não ia bem. Essa experiência foi aproveitada quando surgiu a oportunidade de desenvolver o projeto Experiências Matemáticas. A coordenadora da CENP, na época, era a Eny Maia, nos dizia que não havia recursos para desenvolver um projeto similar ao Atividades Matemáticas para o segmento de 5ª a 8ª séries. Ela nos estimulou a buscar financiamento externo. Isso era total novidade para nós. Elaborei um projeto, apresentei à equipe e depois a Eny encaminhou à Fundação Vitae. A Fundação dava recursos para reprodução do material que foi testado e uma bolsa para os professores que faziam a testagem, participavam de reuniões conosco e produziam relatórios, destacando os resultados. Infelizmente, o término da elaboração praticamente coincidiu com o término daquela equipe. Então, não houve uma implementação mais ampla desse material, coordenada pela equipe, tampouco um acompanhamento. Em algumas

regiões, os monitores (ou ATPs) mais experientes é que foram conduzindo o trabalho. Até hoje, quando participo de eventos em São Paulo, vejo professores jovens falando entusiasmados desses materiais.

Tiveram repercussão.

Isso. Mostra que um órgão como a CENP pode ter um papel importante. Na minha opinião, a repercussão positiva, a força dessas propostas tinham uma explicação: a equipe de Matemática (e as outras equipes da CENP) tinham como origem a sala de aula das escolas públicas. Isso se perdeu com a onda da terceirização e o desmonte dos órgãos públicos. É claro que as Secretarias de Educação podem contar com consultorias, com a participação da Universidade, mas as Secretarias precisam de um corpo de pessoas que ajudem a produzir conhecimento pedagógico, vamos dizer, próprios. Não conheço nenhum projeto conduzido por uma Universidade com a abrangência e a repercussão do Atividades Matemáticas ou do Experiências Matemáticas. Acho que hoje as Secretarias não sabem sequer fazer a demanda das necessidades da rede. Elas acabam aceitando qualquer coisa. Já vivi essa experiência, indo a uma reunião da Secretaria como uma das representantes da PUC e, provocativamente, perguntava às pessoas que estavam na reunião e que eram da CENP: Bom, mas esse projeto tem que concepção, que direção? E a resposta era: "Vocês façam aquilo que vocês acharem melhor ". Quer dizer, faltam as equipes que davam alma à CENP e à Secretaria, que conheciam de fato as demandas da rede. Além do Atividades Matemáticas, eu falei do Projeto Ipê. Também foi uma experiência pioneira da CENP, acho que com influência do João Cardoso Palma, que foi coordenador logo após a Clarilza Prado. Foi uma aprendizagem e tanto sobre o ensino a distância e como articular as idéias de especialistas de ensino com as dos especialistas em comunicação, em linguagem televisiva. Nos primeiros, queríamos, em meia hora, contar tudo sobre a Geometria, sua história, seu ensino. A moça que apresentava o programa não podia nem respirar. Aos poucos fomos aprendendo que a

linguagem do vídeo era diferente. Mas também foi um projeto importante, em que a CENP organizava telepostos, fazia materiais de apoio aos coordenadores de grupo que funcionavam nesses telepostos.

Que tipo de resistência institucional ou pessoal você enfrentou na ocasião da implementação dessas políticas educacionais? Como você avalia a reação dos professores?

Acho que a atitude das pessoas diante das coisas novas é naturalmente de uma certa desconfiança. Em Educação, especialmente, como há muita "inovação", me parece normal que haja essa chamada resistência. Para dizer a verdade, em toda a minha experiência como formadora, aprendi a gostar de trabalhar com os professores considerados "resistentes", mais do que com os que aparentemente são mais permeáveis às inovações. Lembro-me de uma época, na CENP, em que atendíamos a grupos de professores e também de monitores que perguntavam: "Viemos buscar as novidades?" Queriam saber se havia algum material, algum jogo novo, como se isso fosse dar conta dos problemas a serem enfrentados. Já há professores que querem saber mais, especialmente quando são criticados em relação ao que vêm fazendo. Qual é a sustentação teórica. Claro que não estou falando daquelas pessoas que não querem saber de nada, aquela que não viu e não gostou, mas do professor que questiona, investiga. É ele que, a médio prazo, vai implementar projetos de forma mais adequada, de forma mais reflexiva. Mas há também resistências, vamos chamar de institucionais. Na história do Atividades Matemáticas, houve um momento em que o projeto certamente ficou parado por pressão das Editoras, porque alguns professores preferiam usar o Atividades Matemáticas e não o livro didático. Chegou a haver uma pressão bastante forte em cima da CENP. Outro momento crítico que vivemos, eu e a equipe de Matemática, foi o momento do desmanche da CENP. Fui diretora de Ensino de 1º Grau na época em que começou o discurso de que era preciso enxugar a CENP e terceirizar as atividades da Secretaria da Educação. É certo que havia algumas coisas razoáveis, porque, talvez, o corpo administrativo fosse superdimensionado. A idéia era a de que tudo deveria ser feito pelas Universidades e pelas Organizações

Não Governamentais. Na verdade, na época em que trabalhei na CENP, já havia essa abertura porque, tanto no processo de elaboração das Propostas Curriculares como nos processos de capacitação docente, havia assessoria das Universidades. Mas acabar com as equipes disciplinares, por exemplo, com os projetos próprios da Secretaria, foi um grave erro.

Mas não existem mais as equipes disciplinares?

Pelo que sei, eles procuram ter uma equipe pedagógica com pessoas de formações diferenciadas. Mas não há uma equipe disciplinar, e acaba sendo esquisito imaginar que uma pessoa, sozinha, tenha condições de influenciar na tomada de decisões, na avaliação de um trabalho. A existência das equipes permitia as discussões, os embates, e só depois tomávamos uma posição. Ainda existem os ATPs, mas acho que a função se descaracterizou. Eles não são mais referências locais para os professores de cada disciplina.

É, parece que, ao longo desse tempo, ou seja, meados da década de 1990, por exemplo. Como é que você vê a preocupação com o Ensino Médio e principalmente o Fundamental? Refiro-me à "qualidade" desse ensino.

Acho que nós temos o hábito de radicalizar posições. Veja, tínhamos os Programas obrigatórios, não se podia deixar de cumprir nenhum item, o conteúdo em si mesmo era a coisa mais importante. Aí fizemos um grande questionamento, uma resistência em torno dessa idéia; começamos a falar em currículo, que é uma idéia mais ampla que lista conteúdos, em propostas curriculares mais flexíveis. Tudo certo. No entanto, exageramos a tal ponto que, atualmente, falar de "conteúdo" virou coisa obsoleta. Parece antigo discutir qual o papel dos conteúdos na formação do aluno, ou quais são os conteúdos básicos em cada etapa da escolaridade. Acredito que vamos chegar a um momento em que vai ser preciso encontrar um equilíbrio (no sentido da curvatura da vara, descrita pelo Dermeval Saviani). Hoje, as pessoas estão falando de competências, habilidades, conceitos, procedimentos, atitudes, em interdisciplinaridade, em contextualização, que são

conceitos importantes, mas que estão virando uma salada mista. Sem aprofundar as questões sobre currículo, sobre objetivos, seleção e organização de conteúdos, questões metodológicas e didáticas, avaliação, fica difícil buscar qualidade.

A avaliação é outro caso de exagero na curvatura da vara. Na década de 1930, a minha mãe conta que quando estava na 4ª série primária, o inspetor chegava com a prova embaixo do braço para avaliar quem faria jus ao diploma ou não. Com muita luta, os professores ganharam o direito de avaliar, eles próprios, o desempenho de seus alunos. Nada mais natural. No entanto, acabamos usando essa prerrogativa como arma. As estatísticas mostraram a reprovação de 50% de alunos já na 1ª série, promovendo exclusão social. Diante disso, as Secretarias de Educação passaram a buscar resolver o problema, implantando mecanismos como a promoção automática. Acho que a promoção automática deve ser uma coisa natural. Um sistema comprometido com a inclusão é um sistema que acompanha o aluno e interfere de modo propositivo para não chegar à reprovação. Pode-se admitir a reprovação em casos extremos. O grande problema é que a implantação da promoção automática foi feita numa escola que está muito desorganizada, sem clareza de sua função, atuando em um contexto muito difícil, que inclui a desvalorização do professor, o aluno envolvido numa situação social complicada. Mais ainda, não há uma valorização do próprio conhecimento, há outras "atrações" para vencer na vida. Então, a leitura que se faz da promoção automática é: se eu não posso reprovar, para que eu vou ensinar? (por parte do professor). E da parte do aluno: se eu não vou ser reprovado, para que eu vou ficar estudando? A própria família está perdendo a confiança na escola.

Célia, o que eu não lhe perguntei que você gostaria de falar?

Bom, quando analiso o meu desenvolvimento profissional vejo que, sem dúvida, o meu trabalho na CENP foi importantíssimo para a minha formação. Como já disse, a vivência na equipe de Matemática foi uma escola. Na CENP, fui ainda Diretora de Ensino Fundamental, Coordenadora do Projeto TV Escola, que

também foram aprendizagens importantes. Saí da CENP em 1994, porque me aposentei nesse ano. A partir daí, tenho notícias da CENP - atual - por meio de alguns poucos colegas que permaneceram. Mas há um aspecto interessante. As equipes da CENP, os antigos monitores das Delegacias de Ensino que participaram dos projetos da CENP, continuam por aí fazendo coisas interessantes. Outro dia, participando de um projeto, reencontrei muitas dessas pessoas. Era a CENP ali reconstituída, a equipe de Matemática, de História, de Geografia. Ela formou quadros. Acho que uma Secretaria de Educação precisa de "quadros próprios", competentes e compromissados com ela. Quando saí da CENP, estava concluindo o Doutorado em Educação na FEUSP. Minha tese sobre Currículos de Matemática, analisando a organização linear, tinha, em grande parte, a contribuição das aprendizagens na CENP. Em 1994, eu saí da CENP e das Faculdades Oswaldo Cruz, onde dei aula nos cursos de Engenharia Química e de Matemática durante 15 anos. Eu já havia dado aulas na PUC e, a partir de 1995, passei a integrar o corpo docente dessa instituição. Atualmente, sou professora associada e trabalho no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. No período de 1995 a 2002, participei ativamente de alguns programas do Ministério da Educação. Inicialmente, na elaboração dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, para os dois primeiros ciclos (de 1ª a 4ª séries), e fiz parte do grupo que elaborou a proposta de Matemática. Na fase seguinte, que envolvia os dois últimos ciclos do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries), participei da elaboração do documento de Matemática e do chamado documento introdutório, em que era apresentada a concepção de currículo e os princípios de organização dessa proposta, e fiz parte do grupo de coordenação que interagia com os grupos das diferentes áreas de conhecimento, buscando garantir coesão, coerência, articulação entre as propostas. O convite para esse trabalho, sem dúvida, foi feito em função da minha experiência na CENP. Foi uma experiência e tanto, porque a discussão dos documentos preliminares foi feita em todos os estados brasileiros e envolveu professores do Ensino Fundamental, professores

universitários etc. Sei que há muita polêmica sobre isso, em especial sobre a diversidade que deve haver num país como o Brasil. Mas a discussão dos Parâmetros me mostrou a importância de termos o que poderíamos chamar de uma "base nacional", orientadora do trabalho nas escolas. Os PCNs são uma carta de princípios e precisariam ser detalhados, implementados por estados, municípios, escolas. Participei da elaboração e da implantação de um projeto, o Parâmetros em Ação, que sempre faziam-me lembrar da CENP. Nesse projeto, a idéia era a de que as Secretarias Municipais, em especial, conseguissem se organizar para "ler" os Parâmetros e não os colocar nas prateleiras das bibliotecas. Para isso, a proposta era a de organizar grupos de estudo, com formadores locais. Havia materiais de apoio ao trabalho desse formador local. Eu vi coisas incríveis acontecendo nesse projeto. Especialmente quando as questões políticas não interferiam. Digo isso porque, no estado de São Paulo, o projeto foi mais modesto do que em outros estados. Depois, participei da elaboração da Proposta Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos, coordenando a equipe. Trabalhei nesses projetos sem ser "tucana", porque acredito que o MEC tem que exercer um papel indutor de políticas, num país em que as Secretarias de Educação ainda são muito pouco atuantes. Acho que a educação brasileira ganharia se, ao contrário do que acontece a cada gestão, ou seja, a interrupção de projetos e o eterno começar de novo, pudéssemos avançar. Quando fizemos as primeiras reuniões da equipe dos Parâmetros, tínhamos poucos dados, poucas informações sobre o que se ensina, o que se aprende, sobre o que deu certo e o que não deu certo nos projetos de implementação curricular. Para dizer a verdade, até mesmo em relação a São Paulo. Nós não temos a cultura do acompanhamento e da avaliação que nos dê segurança para propor mudanças curriculares, implementação de inovações metodológicas. Nesse sentido, acho que seria uma experiência interessante implementar os Parâmetros (no caso dos PCNs de Matemática para o Ensino Fundamental, acredito serem eles são uma síntese de propostas e discussões que vêm acontecendo na comunidade de Educação

Matemática), articulando essa implementação com a formação de professores, evidentemente, e acompanhar de perto para que pudéssemos, inclusive, propor alterações. Já existe gente dizendo que deveriam ser revistos. Isso é uma piada. Com relação ao Ensino Médio, acho que o processo de elaboração não foi concluído. Foi muito menos participativo que o do Ensino Fundamental. E é muito mais complicado por conta da própria identidade do Ensino Médio, de existir menos discussão acumulada sobre isso. Seria importante retomar essa discussão e aprofundá-la. Não participei da elaboração das propostas para o Ensino Médio, mas tenho essa percepção de que há muitas dúvidas sobre elas. Eu tive um orientando que estava fazendo um trabalho sobre o Ensino Médio. Pedi que ele lesse alguns textos e, entre eles, os Parâmetros do Ensino Médio. Ele me disse que achou maravilhoso, mas que tinha algumas dúvidas. Perguntei quais eram e ele falou: "Mas afinal de contas, é ou não é para ensinar trigonometria?"

Olhando para trás e considerando esse período em que você trabalhou na CENP basicamente com a Geometria Experimental, os AMs (Atividades Matemáticas) e as EMs (Experiências Matemáticas), você caracterizaria esse trabalho da equipe de Matemática como o início, o momento mesmo de *start*, de ligar as pessoas para a característica de pesquisa em Educação Matemática ou no Ensino da Matemática no Brasil?

Coordenadoria de Estudos. Uma vez perguntei à Jane Borelli, que trabalhava na CENP: Por que Estudos e não Pesquisas? Lembro-me de ela ter respondido: "Porque a gente não faz a Pesquisa Acadêmica". Até hoje, no Programa de Pós-Graduação em que trabalho, há muita discussão sobre produção científica e produção técnica. Acho que em vários trabalhos que fizemos na CENP, a pesquisa estava presente. Como já disse, antes de elaborar o Atividades Matemáticas, foi realizada uma pesquisa-avaliação do ensino de Matemática nas séries iniciais. Lembro que a elaboração das questões era feita a partir de muita discussão da equipe em termos de buscar respostas para perguntas do tipo: Em que medida a criança não resolve o problema? Será que ela não sabe ler, interpretar o enunciado da questão? No instrumento de pesquisa, havia problemas propostos a partir de um levantamento de cadernos de alunos para ver quais eram os mais freqüentes (acho que o campioníssimo era o "Mamãe foi à feira e comprou rosas,

dálias, margaridas. Quantas flores mamãe comprou?") E havia também problemas que chamamos de não convencionais. Como aqueles problemas sem números, por exemplo, "quatro meninos praticam esporte; João, o menino que joga volley...", que eram no fundo problemas de lógica, em que o aluno usava as informações para chegar à conclusão de que menino praticava qual esporte. Bom, os resultados mostraram que o desempenho dos alunos no "Mamãe foi à feira...", que podia ser próximo dos 100%, porque todo mundo faz, não foi tão bom e, no outro, que era sem números, um problema com o qual eles não estavam acostumados, o desempenho foi bem razoável, embora o texto fosse mais longo, mais complexo. O relato dos professores também foi interessante: eles perceberam que o problema que mais motivou as crianças foi exatamente esse não convencional. Elas saíam da prova falando: "Eh! Quem você acha que joga futebol? Ah, fulano..." "Não, mas não pode ser fulano, porque...". As crianças, em grande maioria, enfrentaram aquele problema e tentaram achar uma solução. Isso permitia levantar hipóteses. Bom, talvez a questão não seja a interpretação do enunciado, mas o próprio interesse pela situação. Percebemos, também, que nas questões que envolviam o conceito de antecessor e sucessor, quando se pedia às crianças, para dar o antecessor e o sucessor de 23, em geral elas acertavam, mas se o número fosse 19, achar o sucessor já trazia maior dificuldade. Esses dados foram fundamentais para a escrita dos Atividades Matemáticas; da mesma forma, todo o trabalho de acompanhamento, de avaliação, que ia dando indicadores importantes. Se nós tivéssemos reunido todo o material, os relatórios dos ATPs e tivéssemos transformado em publicações, teríamos um excelente material de pesquisa. Restou apenas o produto. Nós percebemos isso quando fomos fazer mestrado, doutorado. As pessoas sofrem para ter um "campo de pesquisa". Ali tínhamos a possibilidade de estar trabalhando com diferentes grupos de pessoas, já se discutia com os monitores (depois ATPs) como chegar ao professor, como não ser um simples multiplicador, mas alguém que soubesse, como dizemos hoje, tematizar a prática desses professores.

Esse procedimento fez-se presente quando os monitores acompanharam a implementação do Geometria Experimental até virar uma publicação definitiva. Essa forma de agir lembra um pouco o que o pessoal chama de pesquisa-ação de livro didático, pesquisa-ação de livro de Gabinete, porque existe uma equipe dirigente, não é?

Acho que sim...

Não é pejorativo o termo. Só classificatório.

Sei, entendi!

Você usou a palavra testagem, não é? Vocês faziam várias verificações quantitativas também. Chegaram às raias do que se pensa hoje em dia no *quanti-quali* e daí por diante, quer dizer, adiantaram a utilização de procedimentos e discussões que, na época, não estavam disponíveis na academia.

Sim.

Quando a CENP começa a diminuir a atividade dela, começam a surgir nas Universidades as preocupações com o Ensino nos Departamentos de Matemática, Física e Educação. As pesquisas começam a surgir. Temos o trabalho do Prof. Dr. Dario Fiorentini ressaltando esse crescimento pós 1984.

É.

Insistindo, quero saber como você avalia o fato de uma equipe que na época não tinha esses dados da Academia — pesquisa-ação é discutida há bem pouco tempo — poder "adivinhar" esses procedimentos?

Nunca pensei nisso dessa forma...

Vocês conseguiram devido ao grupo, às discussões ou ao ambiente?

Acho superinteressante essa sua observação. Eu não tinha pensado nisso. Mas essa não era uma característica geral a todas as equipes da CENP. As equipes trabalhavam de maneiras diferenciadas. Algumas, especialmente História e Geografia, dedicavam seu trabalho muito mais à discussão do papel da História e da Geografia no currículo e à conjuntura política. E às vezes até nos questionávamos por sermos uma equipe exageradamente ligada nas questões de

sala de aula, de achar formas mais interessantes de ensinar Matemática. Por que aconteceu desse jeito? Acho que o nosso contato com o trabalho do IREM foi uma influência importante. A forma de atuação do IREM era exatamente essa. As pessoas que faziam aquele trabalho não tinham necessariamente ligação com a Universidade, mas tinham os pés na escola pública. A equipe de Matemática se via assim: éramos professores da rede discutindo e pesquisando problemas da rede. É claro que muita coisa foi feita, vamos dizer, de forma intuitiva. Lembro como era difícil interpretar o retorno trazido pelos monitores, daquilo que havia acontecido em sala de aula. Os primeiros relatórios diziam coisas do tipo: a atividade foi interessante, prazerosa, os alunos gostaram... Isso não ajudava muito. Então, com o tempo, percebemos que era preciso fazer uma "grade" de observação detalhada, para ajudá-los nessa difícil tarefa que é "observar". Há outra coisa importante: o fato de a Lydia e o Almerindo serem assessores do Gabinete fazia com que, de certo modo, a equipe de Matemática fosse "privilegiada". O documento da pesquisa-avaliação teve um tratamento estatístico sofisticado para a época, não lembro exatamente quem foi contratado para isso. Mas também tinha a equipe, um...

Envolvimento.

É! Sem dúvida! A equipe tinha um perfil muito interessante. Nós éramos professores de Matemática. As pessoas que foram chegando à equipe, o Ruy Pietropaolo, o Vinício Macedo, entraram rapidamente no clima da equipe. Mas é interessante lembrar que tínhamos figuras, como o Mário Magnusson e a Mere Abramovicz, que eram pedagogos. Acho que eles nos traziam questões que jamais tínhamos pensado. O Mário conhecia, como poucos, vamos dizer, a alma da professora de 1ª a 4ª série; ele tinha experiência, sensibilidade para trabalhar com elas. Às vezes, pensávamos num encontro, projetávamos, e ele dizia: “Isso aqui não vai funcionar....”. Na época, eu era muito arredia às tais técnicas de quebra-gelo, que se faziam no começo do encontro. O Mário era mestre nisso. E, quase sempre,

o que ele propunha dava certo. Então, também fomos aprendendo. Tínhamos uma equipe grande que interagia com os monitores. É claro que havia concepções de ensino de Matemática diferentes. Às vezes, num encontro, aparecia uma monitora e distribuía aos colegas as "letras da tabuada cantante", vinha outro e ficava falando de adivinhações matemáticas. Nem sempre achávamos que essas coisas eram coerentes com o propósito de ensinar Matemática de forma significativa. Então, como agir? Acho que aprendemos também a conviver, a entender que as pessoas enxergam caminhos diferentes, têm visões diferentes. Quer dizer: em termos de formação de professores, fomos construindo um percurso, por ensaio e erro, de fazer coisas que achávamos que eram o máximo e aí não dava nada certo, enquanto outras...

De alguma maneira vocês admitem que, em alguns momentos, a questão era por ensaio e erro, não é?

Sem dúvida. Mas a equipe tinha uma autocrítica. A cada encontro, nós avaliávamos, fazíamos críticas; acho que até exagerávamos, às vezes, de ver o que havia dado certo, o que não podia acontecer de novo. De incorporar a idéia de que o projeto não era só nosso; os monitores não fariam tudo como queríamos; eles tinham os jeitos próprios.

Aquele que faz pesquisa tem que eliminar dele o medo de errar, não é? Porque ele vai errar. Acho que essa talvez seja uma característica importante que a equipe não tinha. A CENP, ao ser criada, teve como primeira Coordenadora a professora Therezinha Fram, que tem toda uma origem nessa questão dos experimentais...

Vocacionais.

Vocacionais. A interdisciplinaridade era a moda dos anos de 1960. A CENP foi criada com várias equipes. A que você atribui essa não-existência, durante esse período, de trabalhos interdisciplinares na CENP, uma vez que havia todo um clima de autonomia de trabalho para cada equipe?

Bom, da época da Therezinha Fram, não tenho nenhuma informação. Como já disse, quando cheguei, o trabalho era por equipe, era disciplinar. Acho que o único projeto, da época, que era interdisciplinar, porque trabalhava com pessoas de formações diversas, era o projeto das UEACs, porque envolvia as escolas rurais, as classes multisseriadas. Depois, no período da Clarilza, como já disse, o agrupamento das equipes era por projetos. O Projeto Noturno, o Projeto do Ciclo Básico... A preocupação não era efetivamente discutir as fronteiras ou as integrações entre as disciplinas, mas era o olhar de cada disciplina para discutir a questão da alfabetização, do pessoal do noturno. As questões eram mais de ordem estrutural, de organização da escola do que propriamente ligadas a ensino ou à aprendizagem. No período anterior, ou seja, na época da Mariotto, as equipes de Matemática e de Ciências "funcionavam" na mesma sala. Mas não me lembro de discussões importantes de articulação curricular entre Ciências e Matemática.

Entrevista concedida pela Profa. Dra. Célia Maria Carolino Pires.

Realizada em 04/10/2002 — 14:00h

Rua General Góes Monteiro, n° 298 — Pompéia.

São Paulo, 04 de julho de 2003

Carta de Cessão

Eu, Marília Barros de Almeida Toledo Rg 2.147.262-2 declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para Gilda Lucia Delgado de Souza, casada residente e domiciliada em Rio Claro, Rg. 4 176 539 ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição e o uso das citações a terceiros.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Profa. Marília Barros de Almeida Toledo

Prof.ª Marília Barros de Almeida Toledo

Marília, como é que foi a sua formação escolar? A família colaborou na formação e na sua escolha?

Minha mãe era professora. A família inteira era professora, eu só podia ser professora. Estudei sempre em Escola Estadual: Grupo Escolar, Ginásio Estadual e no 2º grau, o curso Científico. Desde o Ginásio, os meus colegas que tinham muita dificuldade em Matemática, sempre vinham estudar comigo em casa. Acho que foi isso que dirigiu minha escolha para Matemática. Mas minha família sempre ajudou muito, minha mãe incentivava muito. Recebi bastante apoio da família, sim.

E você fez a Universidade onde?

Fiz na USP, na velha Maria Antonia.

E você é de que turma da USP?

Da turma que se formou em 1960.

Marília, acompanhando de longe, como professora na sala de aula, verifico que a sua experiência profissional foi muito rica, muito diversificada. Então, eu quero lhe pedir para voltar um pouquinho no tempo e relatar a sua experiência anterior e posterior à CENP.

Lá do começo? Comecei a dar aulas particulares desde que eu estava na 8ª série para a vizinhança e depois, quando eu estava no 3º ano de Faculdade, já comecei a dar aula em Escola Estadual. Naquele tempo, os diretores iam nos procurar, e eu tive um professor de Geografia na escola estadual que se tornou diretor de uma escola e foi me procurar para dar aula de Matemática na escola dele. Então, comecei num curso noturno; eu tinha aula pela manhã e, à tarde, na Faculdade. Aí tomava o ônibus e ia para a escola noturna que tinha início às 7h da noite. E a escola começou pequenininha, só com a 5ª série. No ano seguinte, 5ª e 6ª,

e assim fomos crescendo, até a escola ficar com o curso completo. E eu tinha muitos alunos bem mais velhos que eu, porque eles eram operários, e havia também vários policiais da Guarda Civil. Foi muito boa a experiência; gostei muito de trabalhar lá. E aí, quando terminei a Faculdade — até então eu dava pouquinhas aulas, só à noite e acompanhando, assim, o crescimento da escola —, fui convidada para trabalhar no D.P.L, que era o Departamento de Profilaxia da Lepra. Fui trabalhar lá com o cargo de Estatística. Meu chefe era o Dr. Barros, que era o chefe do Departamento. Ele me pediu para ficar na Faculdade de Higiene e Saúde Pública, fazendo uma monitoria nos cursos de especialização para médicos; eles tinham aulas de Estatística e não sabiam nada de Matemática. Então fiquei lá ajudando a fazer esse trabalho com a Elza Berquó[1], que depois ficou muito famosa, pois teve participação em vários movimentos políticos na década de 1960, ela participou de tudo. Ela foi aposentada por causa do envolvimento político. Essa minha experiência foi bem interessante também. E aí, depois disso, como eu ia casar, saí do D.P.L., porque era longe, e eu ficava o dia inteiro lá, e fui ser professora de Matemática do Ginásio Estadual Rui Bloem, bem pertinho da minha casa. Eu ia a pé à escola, e ali também eu tive essa experiência de começar uma escola. O Rui Bloem estava sendo criado, e eu comecei de novo; eu trabalhava com os alunos de 5ª a 8ª série. Uns dois anos depois, chegou uma professora efetiva, a Elza Babá Akama, que é outra pessoa que você pode entrevistar. E a Elza tinha já bastante contato com a CENP. Ela participava de pesquisas do CERHUPE e depois da CENP, e começou a me convidar para fazer cursos lá. Então, sempre que havia algum curso na CENP, eu ia participar a convite da Elza. E aí houve a divulgação dos Guias Curriculares, os célebres "Verdões". Fiz várias semanas de cursos sobre esses Guias e conheci o professor Almerindo. Quando terminou essa fase, eles

[1] Elza Berquó: professora titular aposentada da Faculdade de Saúde Pública da USP, é presidente da Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD), Coordenadora do Programa de Saúde Reprodutiva e Sexualidade do Nepo-UNICAMP, membro do Conselho Técnico do IBGE, membro da Academia Brasileira de Ciências e Coordenadora da Área de População e Sociedade do CEBRAP

precisavam de gente para a implementação. Foram convidados vários professores que tinham feito esses cursos e, entre essas pessoas, eu fui também. Então, comecei a dar alguns cursos, divulgando as idéias do "Verdão", como ficaram conhecidos os Guias Curriculares, e passamos por uma série de confusões porque havia muitos professores que eram contra. Íamos trabalhar na semana de cursos, e eles tinham reações, assim, de agressividade conosco também. Nós passamos a ser vistos como emissários do Governo e da Secretaria da Educação, e houve alguns lugares em que passamos apuros.

A resistência foi grande por parte dos professores?

Foi grande. O pessoal que comprava a idéia, que aceitava, ia com todo entusiasmo, mas houve bastante resistência de muitos grupos. E foi a época em que nos apaixonamos pela Matemática Moderna, pela Teoria de Conjuntos e todas aquelas idéias novas a respeito do ensino de Matemática. Aquelas discussões... Foi muito bom para mim. Aprendi muito!

Entre as atribuições dadas para a equipe de Matemática, quais eram as possíveis de serem executadas? Quais eram essas atribuições?

Nessa época, em que eu não era do quadro da CENP, nós recebemos algumas orientações; foram três semanas de orientação sobre o "Verdão", e depois nós tivemos algumas reuniões na CENP, para avaliação do que estávamos encontrando nos cursos. Lá, recebíamos novas orientações. Havia a Delma Carchedi também. Ela já faleceu, não é?

É... ela era da equipe, não é? A Coordenadora da equipe?

Ela dava Assessoria Pedagógica; ela não era da área de Matemática, era pedagoga. Então, ela dava toda assessoria na parte pedagógica, que foi muito boa também. Tivemos algumas palestras com a Therezinha Fram, e o resto da

orientação era com a equipe, com a Lydia Lamparelli, com o Almerindo, esse pessoal da Matemática mesmo. Então, a nossa função era trabalhar com os professores, mais ou menos nos moldes que o pessoal da CENP havia trabalhado conosco. Discutíamos os pontos mais importantes dos Guias Curriculares, tanto na parte de conteúdo de Matemática como na parte pedagógica. Houve toda aquela tentativa de adotar uma dinâmica de grupos com nossos alunos. Você sabe que, naquele tempo, as aulas eram bastante expositivas. Então, havia essa proposta de um trabalho mais ativo por parte dos alunos, de trabalhos em grupo; isso foi uma das coisas que causaram revolução entre os professores. Houve também aquela questão da avaliação por meio de conceitos A, B, C, a que eles também não estavam acostumados na rede, pois trabalhávamos com nota. Houve muitas modificações, nesse tempo, e eu sempre comento hoje em dia com meus alunos que, embora a Matemática Moderna não tenha sido o que se esperava e tenha havido uma série de mal-entendidos, como os descritos no livro do Morris Kline, falando do fracasso da Matemática Moderna, acho que foi um primeiro movimento que nos fez parar para rever tudo o que estávamos fazendo, e pensar em modificações. Então, acho que nem tudo foi perdido, que aquele movimento foi uma coisa muito boa que aconteceu.

Então, como você vê a contribuição da CENP para o ensino de Matemática em São Paulo? Como você percebeu as contribuições que esse movimento trouxe?

Acho que o que houve de mais importante, naquele momento, foi fazer as pessoas pararem para pensar no ensino de Matemática, porque estávamos vindo assim num movimento em que cada professor fazia o seu trabalho, todo mundo procurava fazer muito bem, mas não havia um envolvimento do grupo refletindo sobre o ensino. Cada um fazia muito bem a sua parte; tentava fazer muito bem, mas tínhamos assim uma acomodação, não sei bem, acho que era um reflexo já de toda situação política e social. Eu me lembro de que nas reuniões de fim de ano, quando fazíamos a avaliação dos alunos, e a diretora falava: "Você reprovou 40%

da classe!", respondíamos: "Mas está muito bom! Para Matemática é isso mesmo". Então havia essa coisa de achar que estava certo reprovar 40%, que era correto. Era um tipo duma inércia. Achávamos que era assim, que os alunos tinham dificuldade, que era assim mesmo, que tinha que reprovar. Não se fazia uma avaliação da própria prática pedagógica, dos motivos que levavam tantos alunos a terem dificuldades em Matemática.

Que a Matemática era para alguns?

Era a opinião de muitos professores: "A Matemática é difícil mesmo; tem gente que não tem mesmo vocação para Matemática", e nós achávamos mais ou menos natural reprovar 40% da classe. Então, acho que esse movimento da Matemática Moderna, lógico, que não resolveu isso, mas nos fez pelo menos parar, tomar um choque e pensar um pouco no que estava acontecendo. Então, mesmo estando a favor ou contra, tivemos que pensar. Acho que fazer o professor pensar no que estava fazendo foi o que aconteceu de mais importante, foi isso: estudar um pouco sobre as teorias de aprendizagem, sobre as pesquisas de Piaget e outros. Pensar em novos critérios para avaliar, nova maneira de atender ao aluno.

O movimento da Matemática Moderna nessa década, em termos mundiais, já estava em declínio. Como é que você avalia a CENP, quando a equipe escreveu o "Verdão", com essa Matemática toda formalizada? Não era uma tentativa de resgatar a Matemática Moderna?

Naquela época, a primeira vez que fui fazer um curso do "Verdão" na CENP, estava com muitas dúvidas, porque, quando cheguei à Escola Rui Bloem, peguei o livro do Sangiorgi e estava lá a Teoria dos Conjuntos, tudo aquilo, e eu falava: Gente, como que eu vou ensinar isso para os meus alunos se eu aprendi isso no 3º ano de Faculdade? Primeira vez na minha vida que vi Teoria de Conjuntos, que trabalhei com conceito de Função, Domínio de uma função e Imagem, tudo isso, foi na Faculdade. Como é que eu vou ensinar isso para os alunos de 5ª série? E aí, os professores mais velhos, que tinham mais prática, falavam: "Não, mas isso é

Matemática Moderna. O Sangiorgi é que trouxe da França. Tem que ser porque agora é moderno..." E eu tentava ensinar aquilo para os meus alunos, mas era muito difícil. Muito, muito! Coitadinhos! Eu não sabia como fazer para melhorar. Então, quando fui para a CENP, eu tinha muitas dúvidas também.

Marília, essa equipe de Matemática da CENP teve experiências internacionais, como o S.M.S.G. e os IREMs. Como você avalia a importância desses contatos para o ensino de Matemática no Estado de São Paulo: Avaliação, Pesquisa Educacional, Planejamento, Novas Propostas Curriculares e Educação Continuada?

Nessa época, havia uma equipe pequena trabalhando em um projeto específico, que era o Geometria Experimental e que teve origem na UNICAMP. A partir do movimento dos Guias Curriculares, eles passaram a oferecer muitos cursos para professores de Matemática, em especial os professores das escolas estaduais. Aí, eles convidaram o pessoal da França, o Jacques Colomb, que está até hoje no INRDP, a Marie Nöelle Audigier. Então, veio essa equipe que ficou trabalhando conosco. Eles trouxeram filmes focalizando escolas francesas, trouxeram materiais didáticos, trabalharam e nos deram muitos cursos. Acho que esse contato foi muito importante. E, a partir dessas idéias e da Geometria Experimental, foi que começamos a escrever o projeto Atividades Matemáticas. Em primeiro lugar houve um projeto de Avaliação, de como estava o ensino no Estado de São Paulo.

Preparamos provas que foram aplicadas no Estado de São Paulo inteirinho para alunos de 1ª a 4ª série. O Almerindo pode lhe contar muito bem como foi organizada essa Avaliação. Eles sorteavam escolas das diversas Delegacias de Ensino, e nessas escolas sorteavam classes também, não eram todas as classes que faziam. E, a partir dessas avaliações todas, fizemos um estudo. Analisamos as dificuldades dos alunos, para tentar propor algumas soluções para saná-las. Então, isso já foi bastante tempo depois da Matemática Moderna, já foi em 1980 que começou esse movimento de avaliação. A partir daí é que começamos a escrever o

Atividades Matemáticas, que era um reflexo das coisas que os franceses nos trouxeram. Os livros de 1ª e 2ª série são totalmente reflexo do que eles trouxeram.

Marília, recuperando a pergunta anterior, gostaria que você relatasse como era o seu dia-a-dia dentro da equipe.

Nesse tempo eu continuei na escola. Fui convocada pela CENP para fazer esse curso de três semanas sobre o "Verdão". Voltei para minha escola e já comecei a tentar fazer experiências com os meus alunos. Aí, cada vez que havia um período de treinamento de professores, eles me convocavam. Não existia uma equipe formalizada, assim, grande; existiam poucas pessoas lá, então eles precisavam de gente. Por isso, eles chamavam os monitores, passávamos um dia lá, trabalhávamos com eles, recebíamos instruções, trabalhávamos nas escolas, voltávamos à CENP, fazíamos uma avaliação do que tinha acontecido e voltávamos para nossa escola. Fiquei assim um bom tempo. Então, no final de 1979, o professor Almerindo me convidou para ficar na equipe. Em 1980, eu e outros professores ficamos formalmente como membros da equipe de Matemática — 1° grau.

A partir daí, você se afastou da escola e foi para a CENP?

Afastei-me, porque o trabalho era de oito horas por dia na CENP. Foi quando preparamos essa avaliação e participamos da sua montagem. Nós não fomos às escolas fazer a Avaliação, foram os diversos representantes das Delegacias de Ensino. Depois recebemos todo o material — as provas realizadas pelos alunos. Trabalhamos a partir desse material, escrevemos todo o relatório, que saiu publicado[2]. Foi um trabalho com que aprendemos muito. Quando tínhamos

[2] Esse material consistiu um projeto elaborado pela equipe de Matemática cujo objetivo foi o de retratar, num primeiro momento, o desempenho dos alunos de 2ª e 4ª séries do 1° grau. A equipe procurou se basear em pesquisas já feitas pelo Institut National de Recherche Pédagogiche de Paris (INRP) —que desenvolvera projetos com objetivos bastante semelhantes aos do projeto da CENP — e que recebeu desse Instituto um grande incentivo e orientação. Denominado: Pesquisa-Avaliação Sobre o Ensino da Matemática. Esse projeto foi levado a efeito ao final de 1981, envolvendo 228

que avaliar: "Mas por que o aluno não fez essa questão, qual é a dificuldade?", muitas vezes sentíamos algumas dificuldades no aspecto da aprendizagem. E aí a Delma vinha nos assessorar, e a Lydia também conseguiu assessoria do Lino de Macedo[3], que estava começando na USP, na Faculdade de Psicologia. Ele era bem piagetiano. Deu-nos também uma boa assessoria quanto aos aspectos cognitivos. Por exemplo, na questão da proporcionalidade com alunos de 3ª e 4ª série, um problema que ficou famoso na nossa equipe foi: "12 pêssegos custam 8 reais. Se eu comprar 8 pêssegos, quanto vou pagar?" Então, as crianças de 3ª e 4ª série tentaram resolver, dividindo 8 reais por 12. Não dava conta exata, eles não sabiam continuar a conta para obter os centavos e não conseguiam resolver o problema. A nossa idéia era que eles poderiam raciocinar assim: "12 são três grupos de quatro, e oito são dois grupos de quatro". Eles poderiam resolver, usando raciocínio proporcional. Ninguém fez isso; acho que teve 0,5 % de todos os alunos que usaram o raciocínio proporcional e para nós foi muito estranho acontecer isso. Então, veio o Lino Macedo e trabalhou conosco toda a questão da proporcionalidade. Ele mostrou que as crianças só estão com o raciocínio proporcional pronto por volta dos quinze anos. Assim, não dá para esperar isso de uma criança de 3ª e 4ª série, mesmo que se vá estimulando o raciocínio dela. Portanto havia coisas assim que nós, como matemáticos, não sabíamos. Falávamos:"Mas por que não fizeram? Era tão simples, e por que as professoras não ensinam isso?" E, na verdade, era coisa que não dava mesmo para criança fazer.

Ia muito além das possibilidades.

---

escolas estaduais, 456 professores I [antiga denominação de professores que trabalhavam de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental], 6103 alunos de 2ª série e 6199 alunos de 4ªsérie. Contou com 83 professores-aplicadores que se deslocaram por todo o Estado para atingir as escolas que faziam parte da amostra.

[3] Prof. Dr. Lino de Macedo, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, trabalhou junto com a equipe de Matemática da CENP na elaboração de vários projetos.

Ia além! Tivemos muita orientação, muito além do que havíamos aprendido na Faculdade.

Havia uma rotina de estudos e de práticas, não é? Você poderia descrever como era isso? Você escreveu o Atividades Matemáticas? Como era o trabalho em grupo?

Escrevi. Quando cheguei à equipe de Matemática, logo em seguida chegaram a Célia Maria Carolino Pires; a Maria Nunes e o Mário Magnusson Júnior, que trabalhava no Departamento de Recursos Humanos, eu acho. Nessa época da Matemática Moderna, em que íamos dar cursos para os professores, ele era encarregado da parte administrativa. Nesse contato, ele acabou indo para a CENP e ficando também na equipe de Matemática. Além desses professores, havia a Arlette Bernal, que já estava lá quando cheguei. Com a formação dessa equipe nova, a Elza Babá saiu, porque era dona de uma escola, e estava muito envolvida com ela. Como o trabalho que nos esperava na CENP era muito grande, ela preferiu ficar só com a escola; ela foi saindo na época em que fomos entrando. E durante bem pouco tempo também, esteve a Ana Franchi lá. Então, quem pegou o trabalho para fazer mesmo foram aqueles que estavam chegando.

Não existia mais alguém que assessorava nesse trabalho?

Ah! A Mere Abramowicz[4], que era especialista em avaliação, ficou na equipe naquele tempo. A CENP era dividida assim: havia a Divisão de Currículo e a Divisão de Supervisão. Nós fazíamos parte da Divisão de Currículo e a Mere Abramowicz era da Supervisão. Mas ela foi envolvida na equipe justamente devido a esse tipo de Avaliação de A, B, C, que ninguém sabia como fazer e como avaliar os alunos. Foi muito complicado isso de a gente receber a orientação toda de um trabalho didático já na linha construtivista e fazer as provas bem na linha tradicional. Então, a Mere veio para nos ajudar nessa parte. Ela não escrevia o

[4] Profª Drª Mere Abramowicz: professora na Pós-Graduação em Supervisão e Currículo na PUC/SP. Fazia parte da Divisão de Supervisão da CENP e assessorava a equipe de Matemática que fazia parte da Divisão de Currículo da mesma instituição.

Atividades Matemáticas, mas fazia isso. Mas a nossa rotina de trabalho, como você está perguntando, era assim: nós éramos cinco pessoas que escrevíamos, a Célia, a Maria, eu, a Lydia e a quinta pessoa, acho que era o Roberto Barbosa.

O Roberto não era da equipe de 2º grau?

O Roberto era da equipe do 2º grau, mas também foi chamado para testar as atividades em uma escola do ABC, pois a Lydia não ia às escolas. Ele pouco participou porque era mais envolvido com o 2º grau. Já sei: a quinta pessoa do grupo era a Marisa Gonzáles, que ficou só um ano na CENP. Formalmente éramos cinco. Então foram convidadas cinco escolas. A Lydia deixou livre para cada membro da equipe escolher uma escola que fosse mais fácil para ir ou perto de casa, e cada um de nós escolheu uma escola estadual, onde havia da 1ª à 4ª série, com professoras que aceitavam participar do projeto. Então, a nossa rotina era escrever o Atividades durante a semana inteira e um dia nós usávamos para ir à escola e fazer a reunião com as professoras. Nós levávamos umas cinco, seis atividades que havíamos escrito naquela semana, fazíamos as atividades com as professoras como se elas fossem crianças: levávamos o material de manipulação, fazíamos os joguinhos e elas jogavam, brincavam, faziam tudo lá. Nós nos reuníamos com elas e fazíamos uma avaliação: "O que você achou da atividade? Como é que você acha que vai acontecer com seus alunos?" Aí elas, muitas vezes, falavam assim: "Essa atividade não vai dar certo, até eu estou achando difícil, imagina os alunos, eles não vão conseguir!" E outras elas falavam: "Ih, isso é muito fácil, eu dou coisa muito mais difícil aos meus alunos e tal". Aí, elas ficavam com as atividades para aplicar com os alunos delas. Terminada essa sessão, aproveitávamos para ir às classes, conversar e brincar um pouco com os alunos, para nos familiarizar com eles e eles conosco. Durante a semana, as professoras aplicavam as atividades. Na semana seguinte, voltávamos e elas contavam o que tinha acontecido. Então, muitas vezes, elas falavam: "Olha, sabe aquilo que eu achei que era difícil? Eles fizeram muito bem, e o que eu achei que era fácil eles não

conseguiram. Então, essa atividade não deu certo!" Eu trabalhava com quatro classes de 1ª série. Às vezes, em nenhuma das quatro salas a atividade dava certo. Às vezes dava certo, mas havia algumas modificações a fazer, que as professoras sugeriam, e havia outras que eram excelentes. Pegávamos todos aqueles resultados: trabalho de aluno, o relatório feito pela professora, as nossas anotações e levávamos tudo para a CENP. Havia um dia da semana que era reunião com a Lydia e a Maria Amábile, que era assessora desse Projeto. Contávamos tudo o que tinha acontecido, mostrávamos os trabalhos, discutíamos. Então: "Essa atividade aqui vai para o lixo, não deu certo! Essa atividade aqui com tal e tal modificação está boa! Essa atividade está ótima, não precisa mexer!" E assim é que fomos compondo.

O Atividades Matemáticas foi o Projeto com que mais aprendemos. Eu sempre falo que fiz Pós-Graduação formal na UNESP, aprendi bastante, mas minha Pós-Graduação mesmo foi na CENP. Aprendi muito. E nós tínhamos a Maria Amábile, também convidada pela Lydia para nos dar uma assessoria. Ela era Pedagoga, mas estava bem envolvida com o Ensino de Matemática. Ela e o Lino iam lá uma vez por semana. O Lino não só fazia assessoria em relação a projeto, mas também nos ajudava a estudar muitos dos resultados das pesquisas do Piaget. Nenhuma de nós tinha tido nada disso na Faculdade. Aprendemos muito com o Lino. Ele levava textos para estudarmos e, na semana seguinte, discutíamos com ele. Foi muito bom, foi um trabalho muito grande.

Isso aconteceu durante a escrita dos quatro volumes do Atividades Matemáticas?

Não. Os dois primeiros volumes, como eu falei, eram muito calcados no que recebemos dos franceses, e muito com a orientação da Lydia. A Lydia foi fundamental e ela era "bacana". Por exemplo, chegou uma nova participante da equipe, a Marisa. Então, por que a Lydia tinha chamado essa moça? Porque ela havia analisado os resultados de um concurso que tinha havido, que foi uma reprovação geral no Estado, concurso para efetivar professor de Matemática, e essa

menina tinha ficado em segundo lugar. Acontece que essa menina tinha muitos problemas de socialização para trabalhar na equipe. Então, a Lydia falava para ela: "Vai escrever onde você quiser. Você quer ir à biblioteca? Você vai. Você quer ir para sua casa? Você vai." Então, ela dava essa liberdade, não só para Marisa, como para todos nós. Não era, assim, aquela coisa horrível de entrar às 8 horas e sair às 5, bater cartão. Não. Tínhamos liberdade para estudar, ir procurar textos em outros lugares, como na USP, em outras bibliotecas. Então, ela deu muita força. Exigia muito, mas nos dava essa liberdade de procurar, discutir, e participava de todas as reuniões. Acho que nem precisava ela exigir tanto porque estávamos tão envolvidos, gostando tanto, que não precisava essa exigência. Esse projeto durou dez anos, em vez de quatro anos. Pensamos em fazer em um ano o Atividades 1 e em cada ano fazer um novo livro. E o Atividades 1, no fim, ficamos dois anos fazendo; o Atividades 2 também demorou bastante, e aí começou a confusão. Houve troca de Governo e, como eu falei, nessa parte política eu não me envolvi muito, mas foi aquela dúvida: "Continua o Atividades, não continua o Atividades." Para o trabalho de divulgação do Atividades Matemáticas, foi feita uma grande organização das Delegacias de Ensino no Estado de São Paulo inteiro. Foram instituídos monitores em todas as Delegacias de Ensino. Esse era um outro trabalho que fazíamos, além de escrever o Atividades Matemáticas. Começamos a preparar os monitores porque, nessa primeira escrita, só nós cinco íamos às cinco escolas e fazíamos a avaliação. Mas no ano seguinte, os monitores fizeram a mesma coisa no Estado de São Paulo inteiro, nas escolas de suas Delegacias. Eles escolhiam algumas escolas nas Delegacias e aplicavam o Atividades Matemáticas. E para isso eles iam à CENP, trabalhávamos com eles as atividades, e eles levavam para as escolas. Mais ou menos uma reprodução do que tínhamos feito. Algumas Delegacias de Ensino não se envolveram muito, mas outras se envolveram muito. Tínhamos, assim, alguns relatos e, quando foi chegando o fim do processo, tínhamos relatos de Delegados que falavam: "Vocês têm que fazer o Atividades de 5ª a 8ª porque os alunos saem da 4ª, chegam à 5ª , recaem naquela Matemática

tradicional, e eles não aceitam. Eles cobram dos professores, brigam com os professores, nós temos que ter o Atividades de 5ª a 8ª ." Então, isso nos entusiasmava, pois estava dando certo. Mas a quebra aconteceu quando terminamos o Atividades de 2ª série. A Lydia Lamparelli resolveu que não íamos fazer o 3ª e 4ª, porque os professores tinham que ter autonomia e, a partir do trabalho que eles haviam feito conosco, o 1° e 2°, eles teriam condições de fazer o 3° e 4° sozinhos. Ela não queria de jeito nenhum que se fizesse o Atividades Matemáticas de 3ª e 4ª série. É lógico que houve coisas de natureza política por trás, que não sabíamos direito o que era. Nessa época, muitos monitores já estavam muito envolvidos e queriam muito que houvesse a continuidade, e outros nem tanto. Outros monitores não estavam achando tão importantes o de 3ª e 4ª série. Acho que o Carrera está bem por dentro de tudo isso porque ele participou desse movimento. Então, houve, na CENP, uma quebra daquela unidade da equipe porque nós, que só escrevíamos, queríamos continuar escrevendo e a Lydia Lamparelli não queria. Alguns monitores ficaram do nosso lado, querendo que se escrevesse, fizeram movimentos lá na CENP, abaixo-assinado, foram falar com o Coordenador, já era o João Palma nesse tempo. Ah! Uma parte com a Clarilza e outra parte com o João Palma. Então, um grupo foi dar apoio à Lydia, pois achava que realmente os professores já tinham condições de caminhar com as próprias pernas. Nós recebemos muitos depoimentos de professores dizendo que não tinham condições. Um dos Delegados de Ensino, que era professor de Matemática, nos falou que se a CENP não fizesse o Atividades Matemáticas 3 e 4, ele organizaria um grupo na Delegacia dele e eles escreveriam. Essa coisa foi muito forte. Muito forte. E ele até começou a tentar fazer; chamou alguns professores, mas eles sentiram muita dificuldade, e com toda a razão, porque nós, para fazer isso, passamos por todo aquele processo da Matemática Moderna, recebemos toda aquela força da Lydia com equipe da França, com Lino Macedo, com a Delma, com a Maria Amábile, com a própria Lydia, com o Almerindo. O Almerindo lia tudo o

que fazíamos, discutia tudo conosco. Então tivemos um grande apoio. E como é que os professores lá, coitados, na Delegacia, sem nada disso, iam...

Dar continuidade.

Era muito difícil mesmo. Houve essa quebra, mas no fim recebemos autorização para escrever. Foi muito engraçado, porque falávamos: "É uma equipe que briga para trabalhar. Todo mundo briga para não trabalhar, e nós temos que brigar para trabalhar." Eu sei que no fim recebemos autorização para escrever e a Lydia se negou, ficou muito chateada conosco, muito, muito, muito. Até hoje ela se nega a conversar com qualquer um de nós.

Foi muito triste. Assim, nós escrevemos o 3ª e o 4ª . Nesse tempo, a redação do Atividades ficou a cargo da Maria, da Célia, a meu cargo e de dois novos membros da equipe: o Ruy[5] César Pietropaolo e Vinício de Macedo Santos[6].

Trabalhamos com a cara e a coragem, porque aí não havia mais Lino, não havia mais ninguém. Éramos só nós cinco, nossos estudos, nossas discussões, nossos "quebra-a-cara," até acertar.

Além da falta do respaldo anterior que vocês tiveram, com a saída da Lydia, outras pessoas também se retiraram.

Sim, porque houve mudança de Governo. Mudou tudo, não é? Absolutamente tudo! Nós não tivemos mais nenhuma assessoria; fomos nós mesmos. Com a cara e a coragem.

---

[5] Prof. Ruy César Pietropaolo: membro da equipe técnica de Matemática da CENP. Um dos autores do Atividades Matemáticas (AMs) para a 3ª e 4ª séries como também da coleção Experiências Matemáticas de 5ªa 8ª séries. Os textos: "Reconstrução Histórica do Número" e "Dos Ábacos aos algoritmos", no Projeto IPÊ, foram de sua autoria. Professor de Matemática da PUC/SP.

[6] Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos: membro da equipe técnica de Matemática da CENP. Um dos autores do Atividades Matemáticas (AMs) para a 3ª e 4ª séries como também da coleção Experiências Matemáticas, de 5ªa 8ª séries. Os textos: "Geometria" e "Medidas", no Projeto IPÊ, foram de sua autoria. Professor de Matemática na Faculdade de Educação da USP.

A metodologia utilizada no 1 e 2 envolvia: escola, professora, retorno, debate. Foi mantido esse mesmo proceder para escrever o 3 e o 4?

O 3 e o 4, não tínhamos mais condições de escrever, ir à escola, voltar, fazer, refazer, porque não tínhamos mais aquela infra-estrutura de antes. Então, o que foi feito? Conversamos com os monitores envolvidos, interessados e combinamos com eles que eles fariam esse trabalho. Assim, mandávamos as atividades, eles aplicavam nas escolas e nos mandavam os relatórios. Tanto é que, na introdução do Atividades 3 e 4, existem lá agradecimentos aos monitores que trabalharam nas escolas, que aplicaram, pois não tínhamos mais condições de ir às escolas.

Lá em Rio Claro, há várias escolas que trabalham direto com o Atividades Matemáticas. Existe até gente ganhando dinheiro, vendendo, porque a professora adota. É xerox do Atividades Matemáticas.

Ah! Fazendo apostilas... Cobrando!

O AM_1 e o AM_2 você descreveu bem. No AM_3 e no AM_4 , vocês tiveram somente o respaldo do monitor. A maior reclamação dos professores das escolas não é com nenhuma atividade do AM_1 e do AM_2 . E quando entra uma Matemática "mais pesada" para os professores ensinarem, eles têm dificuldades enormes e pedem que se faça o mesmo que vocês faziam anteriormente. Como você vê essa diferença de Metodologia, e em que isso bateu fundo no trabalho do resultado final?

Acho que existe essa questão que você falou, de que o conteúdo de 3ª e de 4ª séries entra em grandes nós do ensino de Matemática. Por exemplo, divisão: as professoras, em geral, têm dificuldades terríveis para ensinar divisão. Eu trabalho com Prática de Ensino e com muitos cursos de Psicopedagogia, e vemos como as alunas, o pessoal da Psicopedagogia, Pós-Graduação, gente que já trabalha, já dá aula, não sabe absolutamente explicar o processo da divisão, como: "Por que abaixa o número, por que faz o arquinho lá". Elas fazem o arquinho: sobrou resto 1, abaixa o 6, vira 16, "Por que vira 16?" Elas não sabem. Você percebe que elas não têm formação suficiente para trabalhar. A divisão é terrível; fração, uma coisa medonha! Elas não sabem! Não têm o conceito de fração! Então, tudo o que está lá no Atividades Matemáticas, estudamos muito, muito, muito, pesquisamos muito,

muito, muito por nós, já sozinhas, mas nós continuamos estudando bastante. Eu considero que o que está lá é muito bom, principalmente para as professoras aprenderem e poderem trabalhar com os alunos delas. Mas da minha experiência é que elas têm muito medo! Têm medo de trabalhar! Têm medo de não saber fazer. Eu fui a algumas escolas porque não tínhamos mais um grupo que semanalmente ia às escolas, mas de vez em quando íamos. Então, havia escolas em que as professoras nos falavam: "Ah, eu até chorei para preparar esse material de divisão; eu não sei fazer essa divisão". E aí, quando pegávamos material dourado, ficha e fazíamos com elas dinheirinho de papel, elas falavam: "Ah, então é isso que é para fazer? Agora eu entendi." E aí elas aplicavam as atividades muito bem. Então, a minha impressão é que não está bem redigida a orientação para os professores. Não sei bem o que acontece ali que eles lêem e não conseguem trabalhar com os alunos deles.

Será a necessidade de assessoria?

De um trabalho com alguém, mesmo, de uma orientação presencial.

Elas não têm a mínima autonomia. São muito inseguras! Agora, que estou trabalhando no PEC, orientando uma classe em Limeira, acompanho muito de perto esse problema. Pedem autorização para tudo: "Posso fazer isso, posso fazer aquilo?"

É uma falta de autonomia muito grande. Precisam desse reforço. Perguntam sempre: está certo?

Agora, depois que saí da CENP, que volto a olhar o Atividades, eu acho que o material é muito bom, não é porque participei, acho que ele é muito bom, que ele dá tudo o que o professor necessita para ensinar os conceitos com que ele precisa trabalhar. Mas ele tem uma deficiência muito grande quanto à orientação ao professor: descrevemos a atividade do jeito que ele vai dar ao aluno, mas não escrevemos para o professor o que está por trás. Então, muitas vezes, ele faz aquele joguinho, mas sozinho ele não percebe o que está por trás. E quando escrevemos o

objetivo da atividade, ficou muito telegráfico, muito resumido. Ele lê que o objetivo é trabalhar o conceito de divisão, ponto final. Mas não explica a ele tudo o que ele deveria estar sabendo: por que ele trabalha, que idéias estão fundamentando a atividade. Por exemplo, na divisão, o que ele vai trabalhar ali naquela técnica operatória, o que está envolvido, o que o aluno precisa entender. Não é só saber a tabuada de cor, é preciso entender o processo de agrupamentos e trocas que está ali por trás, precisa desmanchar aquela dezena em dez unidades, é por isso que passa lá para as unidades. E isso eles não percebem só por meio da atividade. Então, faltou uma orientação mais de natureza pedagógica, mesmo!

Insisto em voltar à discussão do método, isto é, no AM_1 e no AM_2, as professoras tinham o direito de intervir, o direito de julgar se a atividade funcionava ou não.

Isso! Isso!

Agora, no AM_3 e no AM_4, havia a mediação do monitor.Vocês não tinham acesso às professoras. Gostaria que você falasse mais a respeito disso.

Acho que também aconteceu isso, que nós passamos por aí. Você sabe muito bem a luta horrorosa que foi para escrever o 3ª e 4ª, não é? Não tínhamos apoio nenhum e um monitor, que ficou lá e era mais a favor da Lydia, não queria fazer; o outro não queria porque não queria trabalhar. Sabemos disso, não é? Houve muitos monitores que ficaram na Delegacia e não estavam interessados em fazer o trabalho. Não iam às escolas fazer o que deviam fazer! De vez em quando, nós íamos. A CENP nos encarregava de visitar alguma Delegacia, porque o Delegado insistia e exigia a presença da equipe. Muitos professores se queixavam para nós que eles não tinham acesso ao monitor, que eles pediam ajuda, mas o monitor não comparecia à escola, e que às vezes iam à Delegacia porque nós, da CENP, aconselhávamos: "Vá procurar na Delegacia o monitor, ele tem obrigação", mas eles iam e o monitor não estava. Houve muito disso. Então, os relatos que recebíamos do monitor realmente vinham filtrados. Não sabíamos até que ponto

eles estiveram na escola, orientaram o professor, ou até que ponto eles estavam dando a opinião deles, como se tivessem ido.

O que eu vejo, até hoje, é assim. Todos os lugares onde dou cursos e trabalho exatamente aquelas atividades, lógico que não é igualzinho, mas com aquele tipo de atividade que eu trabalho com as alunas, e as alunas trabalham com seus alunos, sempre as coisas funcionam. Sempre. Portanto, acho que houve uma dificuldade de comunicação, e aí eu não sei até que ponto emperra na nossa escrita e até que ponto emperra nessa mediação Monitor-Escola-CENP.

Quando se trabalha com Pesquisa-Ação, tem-se um retorno muito positivo do grupo com o qual se trabalha. É retorno de envolvimento, não é? Retorno da pessoa que lhe fala: "Olha, aquele aluno não percebeu isso". E às vezes nem um psicólogo vai lhe falar. No nosso ensino de Matemática não se consegue perceber uma série de coisas. E toda a vez que fazíamos uma Pesquisa-Ação teleguiada, digamos assim, em Rio Claro, o Prof. Dr Roberto R. Baldino a chamava de Pesquisa-Ação de Gabinete, mas que na realidade é isso. Tem-se um dado de gabinete.

É. Isso é fundamental! Nós, autores, como eu estava falando, toda semana íamos à escola. Assim, aquelas atividades que levávamos para os professores aplicarem, muitas vezes, eles ainda não haviam aplicado todas. Terminada a nossa reunião, íamos à sala de aula e víamos a professora aplicando e como é que as crianças faziam. Algumas vezes, elas até pediam para ajudar na aplicação. E as crianças gostavam muito. Entrávamos na classe e diziam: "Oba, a tia do joguinho chegou!" Então, era divertido, até. E isso não tivemos no AM_3 e no AM_4. Foi uma mudança bruta mesmo. Dura para nós.

Inclusive, você sabe disso, fazíamos reuniões na CENP com monitores, que deviam estar envolvidos, e falávamos: "Ah, aquela atividade...", e dávamos o nome da atividade. Eles não sabiam nem do que se tratava, nem tinham lido. Aconteceu isso muitas vezes, você sabe, não é?

Era o reflexo! Em 1983 ou 1984, num desses dois anos, a escola tinha recebido da Delegacia uma pilha enorme do Diário Oficial, em que havia sido editado o Atividades Matemáticas para os alunos usarem. Uma tiragem oficial. A diretora tinha empilhado tudo numa sala maior, no pátio. Não distribuiu o material. E o interessante foi que no meio disso deu uma chuvarada em Santos, alagou a escola e perdeu-se o material.

Essa foi outra briga, foi outra coisa da infra-estrutura, não é? Quando fizemos o projeto, a Lydia, com a sua força política, e o Almerindo mandavam tudo para os professores aplicarem. Então, as atividades que tinham uma folhinha, com uma figura, um quadriculado, não sei o quê, eram mandadas para a escola. E a partir da nossa pobre escrita de 3ª e 4ª série, nós mandávamos o modelo, e o professor teria que mimeografar. Porém, eles não tinham nem papel, nem tinta para o mimeógrafo, nem álcool. Então, ficou aquela briga horrorosa: algumas Delegacias forneciam, em outras falavam que não tinham também. Ah!... houve Delegacias onde os mais espertinhos fizeram as tais apostilas e vendiam as folhinhas, só as reproduções do Atividades Matemáticas.

Mas até hoje é assim na escola pública.

Pois é. Então, isso foi outra dificuldade. Lógico que, sendo uma atividade, precisa de material de manipulação. As professoras não têm condições de fornecer; a escola teria que fornecer, não é? As escolas não fornecem; a Secretaria da Educação não fornece; as Delegacias não fornecem. Então, houve essa tentativa do Diário Oficial, que foi, acho, em 1984 mesmo. Aconteceu mais isso também, não é? Toda aquela infra-estrutura que eles conseguiram nos dar no AM_1 e AM_2 acabou, e o AM_3 e o AM_4 ficaram sem pai nem mãe. Perderam o pai e perderam a mãe.

Acho importante esclarecer as diferentes condições de trabalho.

Agora, do material em si eu falo — não é porque pertenci à equipe — que é muito bom. Até hoje esse pessoal que dá assessoria nas escolas particulares, ricas, aqui de São Paulo, que eu pego com as meninas que vão fazer Psicopedagogia comigo, diz: "Ah, eu tenho assessoria da fulana, eu tenho assessoria da beltrana. Ah! Nossa! Nós trabalhamos com um material ótimo!" E eu falo: É? Traz aqui para ver. É quase sempre o Atividades Matemáticas, sem o nome, naturalmente, mas estão todas lá, quer dizer, todo o pessoal que dá assessoria trabalha com o Atividades Matemáticas.

Como você vê a diferença entre os subsídios para o professor de 1ª a 4ª e os AMs? Ou seja, você vê algum tipo de diferença de orientação? Dá para você explicar?

Eu acho que os subsídios[7] para o professor de Matemática, aqueles que foram escritos mesmo, para ajudar no trabalho com os Guias Curriculares, eram dificílimos! Os professores não entendiam, muitos se queixavam disso para nós. Eles eram excelentes, muito bem escritos, mas tinham bastante fundamentação matemática, num nível que os professores não entendiam, não é?

É! A Lei de repente teve que ser implementada e o professor não tinha condições, pela formação que recebera, de executar o que era sugerido nos subsídios.

Isso. Acho que era um material muito bom, muito bem elaborado, mas os professores não conseguiam meios de compreender e muito menos de transpor para suas salas de aula.

Metodologicamente, o que faltou mais para a implementação dos subsídios?

Faltou essa chegada dos autores à escola. Os autores escreveram com grande capacidade teórica, mas nada de prático, nada de pôr a mão na massa, na escola, não. Essa coisa de pôr a mão na massa, eu acho que foi só o Atividades Matemáticas que fez. E fez, assim, inspirado lá pelos franceses, não é... Porque toda aquela metodologia que os franceses usavam nos IREMs, nós usamos, não é? A Lydia aplicou diretamente, porque então foi a primeira vez que aconteceu isso na Secretaria da Educação.

---

[7]Os Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Matemática —Álgebra e Geometria para 1ªa 4ª séries e 5ª a 8ª séries do 1° grau— foi um projeto de Capacitação de Recursos Humanos. Convênio: SE/MEC/DEF. Publicação amparada pela Lei n°5988, de 14 de dezembro de 1973. A produção do material teve por objetivo fornecer aos professores elementos que permitissem resolver o problema de identificar atividades de modo a convergirem para os objetivos definidos nos Guias Curriculares no que diz respeito à Matemática. A coordenação geral desse projeto foi realizada pelo professor Almerindo Marques Bastos e pela professora Lydia Condé Lamparelli SE/CENP/DRHU.

Quer dizer, há uma quebra metodológica, inclusive de produção de material do professor, na hora que o AM surge?

Isso. Acredito que foi assim. A minha visão foi essa, assim como houve a outra quebra do AM_3 e do AM_4.

Com a criação da CENP, que tipo de trabalho foi implementado para as equipes pedagógicas, e em particular para a equipe de Matemática? Eles possuíam as mesmas características dos órgãos precedentes?

Acho que quem vai poder falar isso com você é a Elza Babá, que participou bastante do CERHUPE e depois um pouco da CENP. Eu não participei em nada do CERHUPE, não sei de nada do que aconteceu, não sei como era o trabalho. A única coisa que eu fiz nesse tempo de CERHUPE foi, como professora da rede, ir lá de vez em quando fazer cursos, mas eu não tenho a menor idéia como funcionava a equipe lá. Eu cheguei já no tempo da Lydia, já na montagem da CENP. Trabalhei com a Maria de Lourdes Mariotto Haidar. No tempo da Therezinha Fram, eu não sei. Eu só fui lá como professora, chegava lá, fazia o curso e vinha embora.

Só para enfatizar mais um pouco, de todos os projetos que você participou, quais aqueles que você considerou mais importantes?

Ah, sem dúvida foi o AM_1 e o AM_2. Foram os que me deram mais condições de estudar, de pesquisar, de entender não só em relação à Matemática, como em relação ao processo de ensino-aprendizagem, com relação ao que acontecia nas escolas, com relação à forma das professoras de 1ª a 4ª série de trabalharem. Acho que foi uma escola para mim. Trabalhei com grande alegria nesse período.

Esse período em que você foi chamada, logo no início, para participar da CENP como monitora dos Guias Curriculares, como é que você avalia?

É difícil falar quando se vai lá como um professor para fazer o curso. Não se vê direito o que está acontecendo lá por dentro, não se sabe. Então eu ia lá, fazia o curso e voltava. Mesmo quando fui como monitora para receber orientação, eu ainda me sentia uma pessoa externa. Eu ia lá, recebia a orientação, ia para uma

escola, fazia mais ou menos igualzinho como eles tinham falado, devolvia as coisas para a CENP e voltava para minha escola. Não me sentia participante daquela entidade, daquela instituição.

Na época que você fazia parte da equipe de Matemática da CENP, havia uma política definida com relação à Educação Matemática para o Estado de São Paulo? Quem definia essa política, você sabe?

Olhe, eu sentia que a Lydia e o Almerindo é que definiam. Eles é que discutiam com a coordenação e eles é que definiam. Partia deles essa escolha, por exemplo, pela orientação francesa, o S.M.S.G. era para trabalhar mais com alunos da 5ª à 8ª série, todavia a escolha deles foi trabalhar mais para da 1ª à 4ª. A orientação que os franceses nos deram foi mais para da 1ª à 4ª. Tudo isso eu acho que foi uma escolha da Lydia e do Almerindo. Como eu não sei nada do que se passava lá politicamente por trás, pode até ser que não fosse, mas era como nós, da equipe, sentíamos.

Fiquei muito com a equipe. Quando escrevíamos a 1ª e a 2ª série, foi complicado também porque não sabíamos dessas coisas que estavam por trás. Essas atividades que escrevemos tinham muito a mão da Lydia dando a direção. Muitas vezes escrevíamos num estilo, e ela fazia mudarmos. Então, havia todo um envolvimento lá com os franceses, e nós não estávamos diretamente ligados a eles. Fizemos o curso com eles, mas o envolvimento era a Lydia com eles, e a Lydia passando para nós. Então, todo esse encaminhamento, não entendíamos muito bem no começo dos AMs. A maioria da equipe funcionava mesmo como mão-de-obra, fazendo o trabalho que nos mandavam fazer. Era bem assim: nós estávamos muito interessados em estudar, pesquisar e levar nossas contribuições para as escolas, não nos preocupávamos muito com os arranjos políticos que havia por trás.

A idéia do Atividades Matemáticas e a idéia que a Lydia defendeu o tempo todo era justamente a de levar autonomia ao professor, mas na verdade ele era bem dirigido. Mas, respondendo à sua questão, eu acho que não chegamos a

conseguir levar essa autonomia ao professor, embora tivéssemos tentado. É como você estava falando: o professor precisa, não sei por quê, mas ele precisa muito de uma palavra, de apoio: Está certo, faça assim, é assim mesmo. Eles precisam. Então, por mais que tentássemos discutir, eles discutiam, se envolviam, davam a opinião deles, mas sempre queriam uma retaguarda. Então eu não posso dizer que conseguimos levar autonomia à escola, não.

Embora o AM tenha sido um projeto em que trabalhamos com o esquema de pesquisa-ação e os professores se sentissem muito mais participantes do que quando eles recebiam os subsídios com: "Leia e faça", não é? Eles não se sentiam parte atuante do processo, eles esperavam sempre o nosso apoio.

Mesmo com o Geometria Experimental?

O Geometria Experimental também foi, eu acho, um laboratório que a CENP fez para entrar no Atividades.

Conte um pouco dessa experiência com o Geometria Experimental. Como estava esse projeto? Como vocês se organizaram? Era a época em que você estava chegando?

Eu estava chegando. Naquela época, eles falavam: DRHU, SEROP, CENP, não sei mais o quê. Eu não entendia nem as siglas, de tanta sigla, tanta coisa. Então, eu via o Geometria Experimental como um projeto vindo da UNICAMP, e que estávamos trabalhando com o material da UNICAMP, e também com grande entusiasmo. Gostamos muito daquele projeto, mas ele era de uma amplitude bem menorzinha, do que o Atividades Matemáticas. Porém, foi muito bom trabalhar com ele. Nós não escrevemos esse material, já o recebemos pronto. Então, treinávamos os professores que iam lá, discutíamos com eles, mas não era coisa feita por nós.

É! A questão da autoria é mais envolvente.

É. A questão do envolvimento mesmo. Era muito bom, e aquele material nos ajudou muito nos AM's. Ele está lá nos AMs. Está reproduzida nos AM's a parte de Geometria. É aquilo que foi um pouco ampliado e aprofundado.

Pode ser visto como uma seletividade e também continuidade daquilo que foi dando certo?

Isso. Nunca jogamos fora. Tudo aquilo que era bom foi apropriado para o próximo projeto.

Essa preocupação permeava todos os elementos da equipe? Houve uma avaliação do Atividades Matemáticas?

Sempre. A avaliação foi feita em processo. À medida que as escolas iam trabalhando, tínhamos essa avaliação das professoras. Depois no ano seguinte, em que os monitores trabalharam, também houve essa avaliação. E o que estou lembrando agora de falar é sobre o processo de preparação dos primeiros monitores que tivemos foi outra coisa que influiu muito também. O processo de escolha do monitor foi assim: cada Delegacia convocou 3, 4, 5 professores até, eles iam à CENP, faziam cursos conosco, ficavam lá uma semana, voltavam para suas escolas. Dali a uns três, quatro meses, retornavam à CENP, ficavam lá mais uma semana, e assim por diante. Ainda discutindo muito do Geometria Experimental e um pouco dos AMs, nós, da equipe, já começávamos a observar como é que os candidatos a monitor se comportavam em relação ao trabalho. Então, víamos que alguns que vestiam a camisa estavam interessados, participavam, discutiam, estudavam, e percebíamos que outros estavam lá porque queriam sair da sala de aula, bem sinceramente falando.

E nós ficamos nesse processo um ano! Só no fim do ano é que definimos quais os monitores deveriam ser escolhidos. Demos o palpite, e a maioria dos Delegados acatou. Então, os nossos primeiros monitores foram pessoas que estavam realmente comprometidas, interessadas no processo e, à medida que a coisa foi caminhando, o que aconteceu? Alguns desses monitores — e isso foi

muito legal também — foram fazer pós-graduação, não foi só o Carrera, foram muitos, não é, Carrera? E muitos já foram dar aula em faculdades. Acho que o importante também é isso: o AM formou gente. E aí, esses monitores iniciais começaram a sair e a nova escolha já não foi igual à primeira. Os Delegados escolhiam lá, e houve muita escolha política. Então, víamos monitor que não sabia nem por que estava ali. Era cabo eleitoral do fulano, do sicrano, estavam lá e não estavam nem aí. Nós fazendo o trabalho na CENP, alguns saíam, e dali a pouco, voltavam cheios de sacolas de shopping, de compras. Eles vinham a São Paulo para outras coisas, menos para o Atividades. Então isso foi complicado. A escolha dos monitores inicial foi muito boa. Tivemos a oportunidade de trabalhar com eles e ver aquelas pessoas que vestiram a camisa mesmo, trabalharam, aprenderam muito também, participaram muito, iam às escolas, fizeram um trabalho maravilhoso, e esse grupo que foi se formando depois ficou mesmo...

Descompromissado.

Ah, muitos ainda levaram a sério, mas muitos não sabiam nem por que estavam ali na CENP, não queriam saber de nada.

A CENP contava com várias equipes: Francês, Ciências, Física, Geografia de 1º e 2º graus, ou seja, de várias disciplinas. Digamos que era um mini/maxi Departamento de Metodologia de qualquer Faculdade de Educação.

Ah! Era mesmo.

Por que não saiu nenhum trabalho interdisciplinar?

Isso aí já é de política interna. Não sou capaz de falar por quê. Tentamos fazer alguma coisa com Ciências, mas nunca deu certo.

Mas não dava certo porque a política era rígida ou porque as equipes não conversavam?

Embora fosse Divisão de Currículo, cada equipe tinha seu "chefinho" e, assim, cada equipe fazia seus trabalhos e nunca houve essa vontade de interação. É engraçado isso. Nunca conseguimos fazer. Você lembra o tempo da Matemática Moderna, em que a parte de "medida" passou para Ciências? Então, tentamos fazer um trabalho junto, discutir essas questões, porque ficou faltando para as crianças, pois os professores de Matemática não davam esse conteúdo porque era de Ciências, e os de Ciências não davam porque era de Matemática, e ninguém dava. Tentamos nos reunir, discutir essas coisas, mas nunca foi para frente. Nem esse trabalho. Houve um tempo em que a equipe de Ciências e a de Matemática ficavam juntas na mesma sala, mas só fisicamente, porque as atividades eram completamente separadas. Nunca conseguimos essa integração.

Você acha que isso era uma dificuldade porque na escola também não havia interação?

Não acontecia. Então, como é que víamos naquele tempo? Lá na CENP havia um sentimento de que a equipe de Matemática ficava dentro de uma cúpula, porque era comandada pela Lydia, que tinha grande poder. Todo mundo sentia assim, e nós nos sentíamos meio discriminados porque éramos aquele "grupinho da Lydia". Então, eu acho que lá havia um pouco disso, de relações. Nós, professores, chegados da rede, não tínhamos essa tradição de interdisciplinaridade. Você sabe, não é? Na escola era cada um por si. Nem entre professores da mesma área tínhamos grande trabalho integrado, muito menos interdisciplinar. Chegamos lá com essa cabeça e não houve quem fizesse essa integração. Nós éramos "os menininhos de ouro da Lydia". E a única vez que eu lembro que fizemos essa tentativa, foi nessa questão de discutir o ensino de "medidas" com Ciências, e mesmo assim não deu certo.

A pergunta surgiu pelo fato de o Prof. Palma ser da área de Ciências, da Biologia, e também ser uma pessoa histórica dentro da CENP. Foi Diretor de Currículo.

Depois chegou a ser Coordenador, por um curto tempo, mas foi. É, mas quando ele chegou, foi o tempo que estava já balançando a Lydia, o Almerindo, lembra?

O Prof. Almerindo, nessa época, passou a trabalhar no gabinete do Prof. Palma, que já era uma pessoa extremamente influente na CENP, como Diretor de Currículo, antes de ser Coordenador.

Foi. Isso mesmo.

A Profª Lydia e o Prof. Palma, com o prestígio que tinham, não chegaram a um acordo de realizar um trabalho em conjunto, envolvendo a interdisciplinaridade, por estar cada um estava preocupado com o seu projeto?

Eu acho que foi isso. Não havia esse espírito de integração. Era cada um muito preocupado com o seu projeto e fim. E nós seguindo as ordens do pessoal de cima. Não havia esse clima de discutir integração. Nunca vi tentativa, a única que eu lembro foi essa do trabalho com medidas. Não havia, assim, tentativa de integrar com Língua Portuguesa, com Geografia, com História. Podia acontecer muita coisa, não é? A Proposta Curricular de Matemática que escrevemos também incorporou tudo o que havia de experiência boa dos AM's. Foi tudo incorporado nessa Proposta e até tivemos assessoria do Antonio Miguel e do Nilson José Machado. O Antonio Miguel trouxe para as nossas discussões algumas atividades relacionadas com Geografia. Por exemplo, como é que foi medido o diâmetro da Terra. Quer dizer que era todo um momento em que poderíamos estar trabalhando juntos, e não aconteceu. Estava lá a equipe de Geografia fazendo a sua proposta de Geografia, a de Matemática fazendo a sua proposta de Matemática. Então era assim: cada grupo muito envolvido com a sua parte, e não queria saber com a parte do outro.

Você, que trabalha na Universidade, com Prática de Ensino, olhando para os PCNs, na sua avaliação, eles repetem esse erro ou não?

Acho que os PCNs já ultrapassaram um pouco isso. Eles propõem muito interdisciplinaridade, falam muito nisso. Mas eu acho que ainda não foi

ultrapassada essa barreira. Eles já deram um passo além; já houve mais integração entre as equipes que trabalharam nos PCNs. Vemos que eles trabalharam Ciências com Matemática, já se integraram um pouco mais, mas não ultrapassaram ainda aquilo que seria o desejável.

A visão que eu tenho é que continua isso. Foram criadas áreas que têm tratamento, como Matemática, Português, Geografia, e ainda continuam Propostas Curriculares para o professor de Matemática, para o professor de Geografia etc. Então, na realidade, os tais temas transversais acabam se transformando em conteúdos. A Clarilza estava falando isso na entrevista. Quer dizer, acabam criando um outro conteúdo que a escola tem que fazer. E não como uma atividade comum.

Isso. E muitas vezes a escola vê assim mesmo: "Então, Matemática e Ética, é para você parar a aula de Matemática e dar aula de Ética?" A professora ainda não percebeu o que permeia, o que significa transversal? Até essa discussão. O que significa o termo "transversal?" Por que chama "termo transversal?" Eu fiz um trabalho com uma equipe e escrevemos material para os professores do Norte, Nordeste e Centro- Oeste do Brasil. Nos relatórios, o pessoal dizia assim: "Então, as professoras trabalharam os temas transversais, como raciocínio proporcional, tratamento da informação...". Fizeram uma confusão porque falávamos: o raciocínio proporcional e o tratamento da informação têm que permear todos os conteúdos, não é para separar e ficar só no raciocínio proporcional; trabalhar sempre que aparecer uma necessidade; tratamento da informação: você está dando um probleminha de Geometria, recolha os dados, faça uma tabela, discuta a tabela." Aí eles passaram a chamar de temas transversais também. Então, os temas transversais não aconteceram, não deu certo falar o que permeia tudo.

O mesmo problema do "Verdão" e dos "Subsídios" repete-se com os PCN's. Todos caíram na escola.

Também. Foi.

No início você falou assim: "Olha, a Pós-Graduação oficialmente fiz em Rio Claro, mas aprender mesmo, eu aprendi na CENP". Como você avalia a relação Pós-Graduação e CENP?

Não sei se estou subvalorizando as coisas, mas tenho a impressão de que nem eles, os dirigentes, percebiam a grandeza de trabalho que estava sendo feita. Acho que eles sentiam como algo voltado para a rede e só, assim, no sentido de o monitor ir lá, trabalhar, fazer o projetinho e ajudar a rede a melhorar, mas não perceberam o que eles estavam fazendo. Preparar quadros para a Universidade, para o ensino superior, para melhorar o ensino superior, acho que eles não tinham essa dimensão. Eu tenho a impressão de que isso foi acontecendo.

E quanto às equipes?

Nem, muito menos nós. Nós estávamos lá trabalhando. Nossa! Hoje em dia eu acho que nós crescemos muito, como também todos os monitores. Fizemos um trabalho muito grande de pesquisa. Na época, nem imaginávamos que tinha sido feito um trabalho tão importante. Você vê, todos os professores de universidades, PUC, USP, usando todos os textos produzidos pela CENP, não só de Matemática, de tudo. E você vê, hoje, o que existe de material novo? Mais nada. O pessoal continua usando o material produzido até a década de 90 pela CENP, não é? Acabou, acabou.

É importante destacar que, anteriormente a 1984, o número de dissertações e teses em Educação Matemática era pequeno, e a CENP estava no seu apogeu de produção de material. A partir daí, decresceu a produção da CENP e aumentou significativamente a produção, nas Universidades, na área de pesquisa em Educação Matemática. O trabalho do Prof. Dr. Dario Fiorentini atesta essa realidade. Acredito que na Universidade não havia espaço para esse tipo de pesquisa.

Não havia espaço de jeito nenhum, não era aberto. Você sabe, todo mundo sabe, não é? Nós, que fizemos Faculdade naquela época, sabemos o que ela nos dava em relação à pesquisa, na área de ensino-aprendizagem de Matemática. Aprendíamos Matemática pesada, não é? Análise, Cálculo e Física-Matemática e outros bichos lá, mas do ensino-aprendizagem de Matemática, tínhamos umas pinceladinhas, ninguém estava nem ligando muito. Nem nós, alunos, e também os

professores. Então, acho que realmente saiu de lá da CENP. E de outra coisa que quase não falamos: a Proposta Curricular de Matemática de São Paulo. Quando estávamos escrevendo essa Proposta, nós a mandamos para vários Estados. Ainda nem era o texto final, eram os rascunhos, vamos dizer assim. Mandamos para uma porção de Secretarias. Se você analisar as Propostas Curriculares que saíram no Brasil inteiro, o que são?

Reflexo da produção da CENP?

Um reflexo. Tanto é que, quando o pessoal fala: "Os PCNs refletem as propostas curriculares de todos os Estados", é o quê? As propostas curriculares de todos os Estados? São uma remixagem das de São Paulo. Então, é a CENP mesmo, não adianta, é a CENP que foi a origem de tudo.

Quer dizer, você considera a CENP, a partir de 1976, 1977 até 1984, como um órgão que iniciou a pesquisa em Educação Matemática no Brasil?

No Brasil...

Quando vocês escreveram os AMs, eles constituíam-se em um projeto influenciado pelos franceses no período em que a Drª Maria de Lourdes Mariotto Haidar era a Coordenadora da CENP?

Lógico! Lógico! Aquilo eram os franceses, gente! Toda a pesquisa dos IREMs.

A Drª Maria de Lourdes, quando concedeu a entrevista, pareceu que não tinha, como Coordenadora, a dimensão desse dado. Em seu relato ficou transparente a autonomia que ela dava às equipes.

É, acho que ela lidava mais com as questões burocráticas mesmo. Ela deixou na mão daqueles que já estavam mexendo, como a Lydia e o Almerindo. Ela confiou neles.

É! Na hora que vem a autonomia, aparece a pesquisa.

É! Tudo anda.

Acredito que o Prof. Palma, pelo fato de estar trabalhando ainda na Universidade e ter os dados, tinha idéia dessa dimensão de pesquisa na CENP.

Eu tenho a impressão de que o Palma tem uma visão política também.

A produção que vocês fizeram é que permitiu que as pessoas se envolvessem e partissem para mestrados, doutorados.

Pois é, essa influência foi enorme, nossa! E outra coisa que eu estou lembrando: na época da Proposta Curricular de Matemática, partiu da CENP a iniciativa de entrar em contato com as Universidades e começar a discutir com eles esse vestibular horroroso que eles faziam. A UNICAMP foi a primeira que teve essa preocupação com o vestibular e que nos procurou. Isso aí quem poderia falar melhor é a Suzana, que era da equipe de 2º grau. Procuramos a USP, a UNESP para fazer essa discussão e envolvê-los na Proposta Curricular. Esse convite feito às Universidades para assessorarem as equipes não foi só da Matemática, mas de todas as equipes. Então, eu sabia desse aumento de pesquisa, mas não nessa proporção de que você está falando. Isso aconteceu porque as Universidades começaram a se envolver com o ensino de 1° e 2° graus, pois a preocupação com o ensino foi nessa época mesmo. Partiu de onde? Da CENP de novo. Acho que ninguém da CENP tinha esse plano, mas foi de lá também.

A questão da pesquisa em Educação Matemática e do ensino de Física, que foram os que saíram na frente, teve a sua origem na CENP.

Ah! Certamente! Todos. Quando eu estava na CENP, na década de 1990, por exemplo, em que fiquei um tempinho como assessora de gabinete, da Eny Marisa Maia — que não foi uma época boa para mim, pois foi só trabalho burocrático, e não fazia mais parte da equipe de Matemática — eu percebia que todo o pessoal de

Universidade usava material da CENP. Todos os professores de nível universitário usavam. Entre esses, muitos são supervisores de ensino; eles usam todo o material da CENP e levam para a Faculdade, em vez de trabalhar com ele nas suas Delegacias, nas suas escolas.

Então, a influência da CENP nas Universidades foi muito maior do que, acho, qualquer Coordenador da CENP estava imaginando...

Marília, como você avalia particularmente as produções escritas dirigidas aos professores e produzidas com a sua participação?

Acho que o grande problema de São Paulo e do Brasil é o tamanho da rede. Se conseguíssemos fazer na rede toda o que fizemos no AM, essa pesquisa-ação, o trabalho estaria maravilhoso! Acho que esse trabalho da CENP mediado por monitores, como foi no começo, teria produzido resultados maravilhosos, como começou a produzir mesmo, no tempo da Geometria Experimental e no tempo do AM_1 e AM_2. Víamos que se difundiu o trabalho, que os professores estavam interessados, entusiasmados, e como você falou, porque eles se sentiam parte importante do processo e amparados, eles não se sentiam sozinhos. Mas como a rede é imensa, o que se faz? Acaba-se fazendo isso que os PCNs fizeram de novo: joga-se na cabeça do professor e cada um, se quiser, leia, se não quiser, não leia, e fica por aí nessa discussão. Então, eu acho que enquanto não conseguirmos descobrir um jeito de fazer esse trabalho dentro da escola, essa mediação que precisa existir, a coisa vai ficar sempre assim jogada, na cabeça então... Desses materiais que eu escrevi, que eu ajudei a escrever, o que mais consegui ver isso foi no Atividades Matemáticas 1 e 2, não só da equipe, como daqueles monitores que realmente foram formados com aquele espírito de pesquisa, de interesse. Porém, a partir daí, de novo, fica solta a coisa, e chega à escola como alguma coisa vinda de cima, e a gente ouve os professores falarem isso: "Ah, para que eu vou me matar de estudar isso daí? Daqui a pouco muda o governo, muda tudo, desmancha tudo...". Não é assim que eles pensam? E é assim que continua isso. Há quantos e

quantos anos vemos isso, não é? Chega o novo governo e desmancha tudo, inclusive a CENP. O desmonte da CENP para mim foi um horror, não me conformo de jeito nenhum...

Como é que você trabalha isso: sair de um órgão de 400 a 500 pessoas e que agora está reduzido a 12, ou sei lá, a quantas atualmente?

É uma coisa absurda! Acho que até politicamente seria uma arma que eles tinham na mão, um jeito de fazer um trabalho maravilhoso na rede, e que jogaram no lixo, não se sabe, eu não entendo por quê, sinceramente. Deve ser coisa política. Não sei nada do que aconteceu, mas não me conformo. Desmantelaram...

Quando começou esse desmonte?

Formaram um pessoal de gabarito, que recebeu toda uma orientação, e o governo gastou muito dinheiro.

Investiu.

E o pessoal está trabalhando nas Universidades particulares, nas boas escolas particulares, não é? Não reverteu para o governo uma coisa que poderia ter revertido totalmente! Foi um trabalho que desmantelaram e eu não entendo por quê.

Com a mudança de governo. Quando o Montoro foi eleito, ficamos na maior felicidade porque tinha saído o Maluf. Que maravilha! Só que entrou uma equipe lá na CENP que já começou a desmanchar tudo. Eles queriam desfazer, eles olhavam para nós e viam o Maluf na nossa testa. Para eles, todo mundo lá era Maluf. Então, o que eles fizeram? Tínhamos as divisões de Currículo e Supervisão e equipes de Matemática, Geografia, História etc. Eles fizeram uma equipe que era Ciclo Básico, a outra era Integração, a outra era Ensino Noturno, ou Curso noturno, sei lá como é que chamava, e havia mais uma, de cujo nome me esqueci. Então, eles

desmantelaram todas as equipes e montaram grupos, assim: "Você vai ficar no Ciclo Básico, você vai ficar na Integração, você vai ficar no Noturno. Portanto, tudo o que estava sendo feito parou, e ficou aquela confusão. A Clarilza veio e permitiu tudo aquilo. Houve uma quebra em toda aquela linha de trabalho de pesquisa que vinha sendo feita porque cada um foi para um grupo, e ninguém sabia direito o que era para fazer. Essas pessoas chegaram lá também sem conhecer a CENP, sem conhecer os trabalhos que estavam lá para ter continuidade, querendo fazer coisa nova e não sabendo o quê, e ficou tudo desmantelado. Ficou um bom tempo assim. Depois veio a Lisete Arelaro[8], como Coordenadora. Entre nós, pelos corredores, os boatos eram: "A Arelaro veio para fechar a CENP". Todo mundo falava isso. "A função dela como Coordenadora é fechar a CENP". Então, começou o sucateamento da CENP mesmo.

Você vê alguma relação desse sucateamento, desse desmonte da CENP, com o surgimento da FDE?

Eu acho que é a coisa das verbas. As verbas todas passaram a ser da FDE. Então, nessa época, não podíamos mais convocar professor e mais chamar os monitores, porque não tínhamos dinheiro, nenhum tostão para pagar diária, para nada. A FDE tinha pego toda essa parte. Agora, o que a FDE fazia? Chamava monitor, chamava todo mundo, fazia tudo, mas pedia para a CENP fazer o material. Então, ficou uma coisa dissociada; nós escrevíamos e eles usavam o material; eles não eram os autores do material; muitas vezes eles nem percebiam as intenções que estavam por trás daquele material produzido. Então ficava uma coisa totalmente dissociada, e nós escrevendo materiais sem sabermos como iam ser processados. E o que aconteceu? Muitas vezes, eles nos chamavam para dar os

[8] Profª Drª Lisete Regina Gomes Arelaro: professora da FE/USP, do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação. A partir de 1969, desempenhou várias funções em vários órgãos da SEE. Assessora de Gabinete da CENP (1986-1987). Foi Secretária da Educação do município de Diadema em (1993-1996) e (2001-2003). Atualmente participa de Conselhos, Comissões e Consultorias em diferentes órgãos: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

cursos. Muitas vezes, a equipe de Matemática tirava férias a dar cursos na FDE. Lógico que ganhávamos por isso, mas tirávamos férias para não fazer uma coisa desonesta, não é?

Quando o Governador Fleury instituiu a escola-padrão, ocorreu essa cisão. Inclusive da própria equipe de Matemática. Algumas pessoas deixaram a CENP e optaram pela FDE.

Foram convidados, não é?

Foram convidados?

Iam ganhar mais, tinham muito mais *status*, porque a CENP passou a ser um depósito de material. E a FDE é que dava os cursos aos professores. Quando a conseguíamos alguma verbinha e chamávamos os professores para a CENP, eles iam de cara feia porque não tinham as mordomias da FDE. Porque a FDE tinha refeitório, oferecia almoços maravilhosos; tinha ah... ambientes melhores, salas bonitas; tinha computadores, tinha isso e tinha aquilo, e a CENP não tinha nada. Então, os professores não gostavam nem de ir à CENP mais.

Como você compara o modelo de pesquisa tradicional em educação e a introdução de todo esse avanço tecnológico, o uso do computador em "algumas escolas", educação a distância, curso de formação continuada de professores (PEC), videoconferências etc?

Participei agora do Programa de Educação Continuada, fazendo vídeoconferências, e fiquei superentusiasmada. É isso que o Brasil tem que fazer, não é? Você está aqui com um estúdio e você está em contato com vários grupos de professores em diversos pólos, e eles se comunicam entre si, e eu vi que o caminho do Brasil é esse, não é? Não dá para a gente ir lá corpo a corpo, pelo tamanho da rede, como na CENP se queria fazer, a rede é imensa. Mas essa coisa que você está falando que o professor precisa de apoio, numa vídeoconferência, você consegue isso, não é?

Essa forma de educação de massa substitui a presença do professor em sala de aula?

Não, perfeitamente não, mas eu acho que é um... um meio... você já pensou no tempo dos AMs se tivéssemos isso? Se a equipe de Matemática está lá na CENP e entra em contato com as Delegacias, com a escola, nem tanto com a Delegacia mais com a escola, os professores podem discutir com o próprio autor: "Quando você escreveu isso, o que você queria? Eu não estou entendendo essa atividade. Por que você falou em...?" Já pensou que beleza? Que condições teríamos tido?

Em se tratando de educação de massa, tem que se investir em tecnologia. Então, quer dizer, me parece que a FDE, quando surge no início da década de 1990, adota um outro modelo de trabalho, que não a pesquisa, e enfatiza um grande show pirotécnico de tecnologia.

Pirotécnico, você falou, é isso mesmo! O que não aconteceu? Não envolveu quem estava fazendo pesquisa. Eles estavam lá com uns mil aparelhos, encomendavam para alguém escrever, não é? Convidavam o Imenes, ou sei lá, o Nilson para dar uma palestra, escrever um texto e ir embora. Quer dizer, não era um trabalho continuado. O Imenes ou o Nilson, seja lá quem fosse. É um pessoal muito competente, mas que não estava comprometido com a pesquisa ali dentro. O professor ia lá, dava a palestra dele, ia embora; estava pouco se preocupando se o professor tinha aproveitado ou não. Não era o *métier* dele.

Muda a forma de trabalhar: a Universidade passa a interagir e manter a CENP — afastando o pessoal — onera muito o orçamento, na visão dos Coordenadores. A partir de um determinado momento, "encomenda-se" um trabalho para o pessoal que saiu da CENP e foi para a Universidade e utiliza-se um meio de divulgação mais abrangente. Por exemplo: o Projeto IPÊ[9].

Da CENP... Ainda não tinha...

---

[9] Projeto IPÊ: visava à atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios: TV, Rádio, Texto e um monitor. Coube às Delegacias de Ensino a responsabilidade de organizar os chamados telepostos locais, onde se colocaram equipamentos para receber os programas que passaram a ser produzidos. O texto era elaborado pela CENP, e a produção, edição etc eram preparadas pela TV Cultura. Os programas eram transmitidos aos telepostos pela TV Cultura e a discussão era feita por meio da Rádio Cultura. Nos primeiros seis programas para implantação do Ciclo Básico, o sistema acoplava: Rádio, TV, Texto, Telefone e o Monitor. A publicação do texto foi realizada pela SE/CENP e amparada na Lei n°5988, de 14 de dezembro de 1973.

O que a FDE faz é acelerar isso.

Só. E qual é a pesquisa que não é onerosa? Não é à toa que a Universidade particular não tem pesquisa. Não estão interessados...

Mas é exatamente. A FDE foi criada para não ter pesquisa.

Pois é! E como é que você cresce sem pesquisa, gente? Como é que o desenvolvimento educacional se dá sem pesquisa? Nós vamos ficar só nesse blá blá blá aí? Então, chama a Rede Globo,não é?

É! Terceirizar.

Sim! Claramente.

Vender serviço para prefeitura, para a rede, vender revista. Coisa que a CENP não podia fazer, inclusive por se tratar de um órgão público, não é?

Não podia e nem queria, não é?

Lembro-me de que o Prof. Almerindo afirmou, em entrevista, que a antiga DAP, por exemplo, possuía independência financeira que a CENP não tinha. Tudo o que fazia era atrelado a outros órgãos para que liberassem a verba e a CENP pudesse executar.

É, e havia o negócio do DRHU, os cursos que eram promovidos pelo DRHU.

Essa autonomia, a CENP não tinha em termos financeiros. É interessante, pois ela foi criada no período de Revolução Militar, 1976. Um órgão normativo. Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas.

Normas Pedagógicas!

E esse período áureo dela foi justamente com pesquisa e não de normatização, de leis, decretos, resoluções?

Justamente é isso! Ficou muito mais com pesquisa mesmo. Foi um tempo de crescimento em termos de pesquisa em Educação.

Marília, eu queria lhe agradecer muito, eu acho que foi muito valiosa a sua colaboração.

Que bom!

Entrevista concedida em sua residência: Rua Dr. Jesuíno Maciel, n°1654

São Paulo, 01/10/2002 — 8:00h.

São Paulo, 16 de fevereiro de 2004.

Carta de Cessão

Eu, Suzana Laino Cândido Rg 2589686 declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para Gilda Lucia Delgado de Souza, casada residente e domiciliada em Rio Claro, Rg. 4 176 539 ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição e o uso das citações a terceiros.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

27º

Profa. Suzana Laino Cândido

Reconheco por semelhanca a firma de: SUZANA LAINO CANDIDO
Sao Paulo, 20 de Fevereiro de 200411:13:54. 5061354/W
Em testemunho da verdade. R$ 2,25
MARIA LUCIA MARTINI-ESCR.AUTOR. LEI 8935/94
sem valor economico.

VÁLIDO SOMENTE COM SELO DE AUTENTICIDADE SEM EMENDAS E / OU RASURAS

27º TABELIÃO DE NOTAS DA CAPITAL
JORGE AUGUSTO ALDAIR BOTELHO FERREIRA
AV. SÃO LUIZ, 59 - REPÚBLICA - SÃO PAULO - SP - CEP 01046-001

Colégio Notarial do Brasil - SP
FIRMA
1040AA077009

TABELIÃO DE NOTAS DA CAPITAL 27º Av. São Luís, nº 59

Profª Suzana Laino Cândido

Professora, peço-lhe para falar de sua formação escolar, se houve participação da família nessa sua escolha, e também um pouco de sua trajetória.

Parece que já nasci professora. Como venho de uma família de professores, talvez isso tenha influenciado bastante na escolha da carreira que segui. Imagine que quando eu era criança, dava aula sozinha para alunos imaginários no quintal de casa, todas as tardes. Fiz escola pública até o 2º Grau; depois, fui para a PUC, onde me graduei em Física. Depois de formada, passei a dar aulas de Física e de Matemática, em colégio público. Percebi, então, que meus alunos iam muito melhor em Matemática, e eu tinha muito maior prazer em lecionar Matemática. Aí, enveredei pelo ensino da Matemática; sempre na escola pública. Depois de dez anos de formada, fui trabalhar no CERHUPE, na época da divulgação do Guia Curricular de Matemática para o primeiro grau, o antigo "Verdão". Isso nos idos de 1973. Participei dessa divulgação durante uns dois anos. Quando o projeto terminou, voltei para a escola. Em 1980, fui convidada para trabalhar na CENP, com o ensino de Matemática no 2º Grau, ficando lá até 1995. Nesse período, percebi que precisava fazer uma Pós-Graduação. Em 1983 iniciei a Pós-Graduação em Matemática na PUC, mas algum tempo depois de iniciado o curso, tive que parar, pois não podia pagar. Quando foi possível, retomei os créditos e terminei a dissertação e a apresentação em 1992. Depois que saí da CENP, publiquei alguns trabalhos e tenho feito orientação de professores, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, em projetos no Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul. Atualmente, trabalho no Instituto "Qualidade no Ensino"[1], uma ONG que

---

[1] O Instituto Qualidade no Ensino (IQE) é uma associação civil, de caráter educacional, sem fins lucrativos, de utilidade pública estadual e federal, com sede em São Paulo, coordenada pela Câmara Americana de Comércio de São Paulo. Sua missão é *contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas da rede pública, investindo na formação e valorização do educador e na relação da escola com sua comunidade promovendo a cidadania.* Para cumprir sua missão, o IQE desenvolve e implementa programas de capacitação de educadores da rede pública do ensino fundamental, reforçando: a gestão escolar comunitária, o ensino e a aprendizagem de Língua

desenvolve projetos de capacitação de professores; estou escrevendo material para professor de 1ª a 4ª série, de ensino a distância. Já participei de projeto do mesmo tipo, desenvolvido pelo MEC – Projeto GESTAR[2]. Tenho participado também do programa: "Como se Faz", desenvolvido pelo MEC e levado ao ar pela TV Educativa, relativo ao ensino de Matemática no Ensino Médio. Enfim, minha trajetória foi essa. Sempre ligada ao ensino de Matemática e à escola pública.

Você falou que fez graduação em Física?

Sim.

Nessa época, como aluna universitária, tinha participação política?

Nada. Eu era muito alienada. Eu só estudava e trabalhava; era funcionária pública. Nunca fui de participar de greve, de movimentos estudantis nessa época. Não era nem do meu feitio, apesar de, naquela época, muitos colegas de outras universidades participarem. Depois que me tornei professora, não deixei de participar de um movimento reivindicatório, de uma greve; estava me aposentando e lá na praça, reivindicando.

Portuguesa e Matemática de 1ª a 4ª série e de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, de 5ª a 8ª série. O IQE tem a convicção de que é fundamental promover a integração de todos os setores para o desenvolvimento de ações que gerem impacto na qualidade de vida da comunidade escolar. Nossos parceiros participam do desenvolvimento de nossos programas, acompanhando conosco, por meio dos Conselhos Consultivo Gestor, os resultados atingidos.

[2] O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas com professores habilitados para atuar nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, vinculadas ao Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE). O PDE visa a promover a reorganização da instituição escolar e a orientá-la para o bom atendimento ao aluno, tomando esse como foco das ações da escola. Nesse contexto, o GESTAR tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica. A população-alvo do GESTAR é constituída por escolas de Ensino Fundamental localizadas nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) das regiões mencionadas acima, atendidas pelo Fundescola – Fundo de Fortalecimento das Escolas.

Com a criação da CENP, que tipo de trabalho foi implementado para as equipes pedagógicas e, em particular, para a de Matemática? Possuíam as mesmas características do órgão anterior? Você falou que começou no CERHUPE.

É, de certa maneira sim. O "treinamento" de professores, desenvolvido a partir de um trabalho com monitores espalhados no Estado de São Paulo inteiro, foi um projeto cuja concepção teve sua origem no trabalho desenvolvido pelo CERHUPE. Mas houve uma coisa a mais quando fui para a CENP: a produção de material escrito para os professores. Considero esse um passo importante dado pela CENP e, conseqüentemente, para todos os envolvidos nesse projeto, como eu. Pensar naquilo que se pregava, naqueles cursos que dávamos, nas orientações, demandou, de cada um de nós, uma fundamentação teórica para podermos colocar tudo no papel e publicarmos. Para mim, essa foi a grande novidade da minha passagem do CERHUPE para a CENP.

Houve uma interrupção pela sua fala, não é?

Houve...

Porque você falou: "Saí do CERHUPE".

Acho que por volta de 1974.

Voltou para a Escola?

Uns seis anos.

Nesse período você só ficou em sala de aula?

Só em sala de aula.

E como é que veio o convite para você ir para a CENP?

Quando estive no CERHUPE, a equipe de Matemática era formada por algumas professoras, coordenadas pela professora Elza Babá. Entre elas, a professora Ludmila Chnee, que, mais tarde, fez parte da equipe do 2º Grau da CENP. Quando ela estava recrutando pessoas para integrar a equipe de Matemática do 2° grau, lembrou-se do trabalho que havíamos feito juntas, seis anos antes, no CERHUPE. Então, me fez um convite e, como eu tinha disponibilidade para esse trabalho, aceitei.

Saiu da sala de aula e foi para a Instituição?

Saí outra vez da sala de aula do Estado, mas depois assumi aulas nas Faculdades Oswaldo Cruz e, em seguida, na Fundação Santo André e FMU. Nunca deixei a sala de aula, diga-se de passagem. Ela realimenta a gente. Para desenvolver esse tipo de trabalho, que fazíamos na CENP, ficar longe da sala de aula era um pouco complicado: escrever material para professores sobre ensino de Matemática demanda o referencial da sala de aula.

Nessa volta à instituição, só que já com outro nome, CENP, em que você fazia parte da equipe de Matemática do 2° grau, você tinha atribuições. Entre as atribuições que você recebia, quais eram as possíveis de serem executadas?

Quando voltei para a CENP, elaboramos diretrizes para o ensino de Matemática de 2° grau. Para tanto, reuníamos uma amostra de professores de Matemática do 2° grau do Estado de São Paulo e, em reuniões periódicas, discutíamos os pressupostos teóricos das diretrizes e sua operacionalização em sala de aula. A intenção era a de elaborar uma proposta curricular para o 2º grau a partir dessas diretrizes.

Você já foi com esse propósito?

Com esse propósito.

Isso em que ano?

Isso em 1980/1981.

Porque, até então, o 2º Grau não tinha uma proposta que fosse de acordo com o que a lei estabelecia, não é?

É, não tinha uma proposta como teve o 1º Grau, não era como o "Verdão", que também já estava em fase de ser reformulado, em 1980. À medida que a equipe do 2° grau elaborava e discutia as diretrizes para o ensino de Matemática do 2° grau, a equipe de Matemática do 1° grau já havia começado a escrever um material para professores de 1ª a 4ª séries (Atividades Matemáticas) que continha novas concepções sobre o ensino de Matemática para o 1° grau e que, em muitos aspectos, se contrapunham ao Guia Curricular de Matemática (o Verdão).

Gostaria que você apontasse as contribuições oriundas das Propostas e suas reformulações que a CENP trouxe para o ensino de Matemática no Estado de São Paulo.

A CENP deu diretrizes que considerei, na época, muito boas; firmes, embora nem sempre seguidas pelos professores. Mas, na época, elas eram diretrizes de ponta e, baseada nelas, é que elaboramos a proposta curricular para o ensino de Matemática para o 2° grau. Porém, eu percebi que, para a proposta se concretizar em sala de aula, ou seja, entre elaborar a proposta com uma amostra de professores do Estado e ela se concretizar na sala de aula, há uma distância de anos-luz. Ela nem sempre se concretiza. As avaliações externas das quais tenho participado desde então me mostram que os alunos ainda apresentam dificuldades tão discutidas nas propostas e que, muitas vezes, decorrem de não ter sido desenvolvido um tipo de trabalho como o sugerido na proposta curricular. Do mesmo modo, percebo que os PCNs de Matemática também têm uma grande dificuldade de serem operacionalizados em sala de aula. Essa é a grande dificuldade.

Poderá haver falhas nos procedimentos, ao se implantarem propostas, todavia não podemos desconsiderar que a rede estadual é muito grande, não é?

Muito grande. A rede de São Paulo é gigantesca. Além disso, tivemos um período de formação de professores, umas quatro gerações, muito ruim. Para consertar, vai demorar bastante: outras tantas gerações. É muito difícil.

O que você acha que colaborou mais para que acontecesse esse declínio na formação do professor?

Ah, eu acho essa pergunta tão difícil! Não sei responder. O que se notou é que as portas das escolas foram abertas, porque houve uma democratização do ensino e a qualidade decaiu. Que tem que haver democratização, claro que tem que haver, a escola tem que ser para todos. Entretanto, a democratização da escola deveria ter privilegiado tanto o aspecto quantitativo como o qualitativo, o que não aconteceu. Não queremos uma escola pobre para gente pobre. O ideal é uma escola boa para todos. Com a criação de muitas escolas, houve também a necessidade de muitos professores; penso que as boas faculdades não deram conta da formação desse contingente e, assim, inúmeras instituições de ensino superior de baixa qualidade foram criadas.

Ou, talvez, a própria estrutura da Secretaria não estivesse preparada para tal abertura.

Para essa estrutura gigantesca que foi criada, não havia gente suficiente com habilidade, competência... Os professores competentes não eram suficientes para essa abertura tão grande, em número. E talvez isso tenha...

Sido um dos fatores, não é? Aproveitando a conversa sobre democratização, pergunto-lhe: no período em que você estava na CENP, você usou de um artifício para introduzir um conteúdo "democratizador", que era a Matemática Financeira, nunca vista no Ensino Médio. Um dos subsídios é de Matemática Financeira, o segundo, ainda dentro do modelito do "Verdão", não é?

Isso. Antes da Proposta.

E depois, na Proposta, há um belo capítulo, talvez o mais bonito, é o de Matemática Financeira.

Na Proposta. Não fui eu que escrevi. Foi o José Carlos Fernandes Rodrigues[3].

Inclusive, vinha um aviso ao professor para entrar em contato com a equipe, se ele tivesse coragem de aplicar a Proposta.

Isso.

Isto era uma tentativa de democratizar um pouco o ensino da Matemática, ou era uma coisa emergente na época?

As duas coisas se juntaram, porque queríamos colocar o aluno diante de situações do seu dia-a-dia e de conhecimentos que ele precisa para resolvê-las, sem baratear o ensino da Matemática. Tenho notado que quando falamos em fazer uma Matemática com a qual aluno possa lidar em seu cotidiano, alguns professores têm a impressão de que estamos barateando, e não é não. Veja um exemplo: todo mundo que entra numa loja e faz compra a prazo, se depara com o balconista, que pega uma tabela e diz: "Olha, se for em três prestações, você paga tanto, se for em quatro, você paga tanto", e a pessoa fica sem saber como foram feitos esses cálculos, do que se trata, se o que vai pagar é justo ou não, enfim, o comprador fica à mercê da tal tabela que já vem pronta. Então, o conteúdo matemático que está por trás dessa situação é "democratizador", tanto por permitir que se parta de situações do cotidiano do aluno como também porque as idéias matemáticas que dão suporte a ele são importantes para a construção do conhecimento matemático do aluno.

Qual a relação que você faz entre essa atitude de vocês e a lei 5692 que paralisa o Ensino Básico?

Que difícil!

---

[3] Prof. Dr. José Carlos Fernandes Rodrigues: um dos autores, na CENP, da Proposta Curricular Para o Ensino de Matemática 2° Grau. Professor da PUC/SP em Administração Atuária.

Você se lembra do Ensino Básico? Havia o Comércio, em que se trabalhavam esses conteúdos. Aí aconteceu que a escola propedêutica não sancionou, e esses conteúdos ficaram "soltos", digamos assim. Ninguém mais ministrava. Vocês voltaram e os (re) introduziram na escola propedêutica. Qual foi o objetivo, se a Lei ainda estava valendo? Qual a idéia que estava por trás? Ainda a democrática?

Olha, estou pensando nisso agora. Um primeiro aspecto que foi levado em conta é o matemático. Se o aluno aprendeu função, potências e expoentes, aprendeu crescimentos exponenciais, por que ele não vai aprender Matemática Financeira já que aqueles conteúdos lhe dão suporte? Até como uma maneira de aplicar toda essa aprendizagem. Além disso, como você já disse, era opção nossa democratizar o ensino e considerávamos esse um conteúdo "democratizador". Consideramos que o aluno podia aproveitar conteúdos que ele já havia aprendido, num processo evolutivo de construção de um conhecimento matemático. Tanto é que no artigo sobre o ensino de Matemática Financeira, pode notar que ele começa com potências e expoentes: retomando as idéias construídas no Ensino Fundamental (potências de expoente inteiro), ampliando-as (potências de expoente real) e aprofundando-as (variações exponenciais). Vale a pena comentar também que, pela própria índole e característica da Matemática, nem todos os conteúdos favorecem uma abordagem a partir da realidade cotidiana do aluno, como idéias que são construídas para favorecer a construção de outras idéias. Por exemplo, não há situação do dia-a-dia que dê conta de explicar por que "3^0 é igual a 1" [três elevado a zero], já que é a definição de potência que garante a veracidade dessa afirmação que, por sua vez, está baseada na conveniência de se manterem as propriedades da potenciação.

O objetivo é chamar atenção para dois aspectos: o primeiro, para mim, é que sempre desconfiei muito dessas leis, tipo 5692, que tentam ser liberalizantes. Abrem muitos cursos e depois elas vêm e fecham portas. E o segundo é que, a partir de 1980, essa questão da Matemática Financeira e da Estatística começa a ser discutida nos grandes centros, por exemplo, nos Estados Unidos. Em 1990, já há uma reorganização para introduzir esses conteúdos nos programas.

Sim. Na década de 1980, foi feito na CENP um trabalho com a Matemática Financeira nos subsídios ao Guia Curricular do 2° grau, que inspirou o artigo sobre o ensino de Matemática Financeira na Proposta Curricular de Matemática para o 2° grau, poucos anos depois (1986).

Porque na realidade foi uma "sacada", não é? Quer dizer, embora vocês tivessem a intenção do dia-a-dia, do cotidiano, foi uma previsão de quase dez anos antes de os PCNs indicarem para que todos o façam.

E não fizemos isso com o espírito de futurólogo, não. Sentimos que o assunto era necessário e importante e, além disso, a perspectiva da resolução de problemas se mostrava bastante adequada para desenvolver as idéias que dão suporte aos conceitos envolvidos (juro composto, por exemplo). Só agora, parei para pensar formalmente nesses aspectos que você salientou. Tanto é verdade que, na Proposta Curricular, o trabalho anterior ao da Matemática Financeira foi com função: ele já era diferenciado. Muitas situações propostas apresentavam contexto financeiro, como, por exemplo, o estudo funcional do lucro de uma empresa. Anteriormente, esse assunto só era tratado na Escola de Comércio ou num curso específico de Comércio. Então, como é desejável formar um "cidadão consciente, crítico, criativo", não pudemos prescindir da Matemática Financeira, na Proposta.

Pela primeira vez, esse assunto aparece. Acho importante discutir, porque você coordenava os dois projetos, não é? Tem relação com o que você sugeria. Em tempos diferentes, mas próximos, você exerceu a função de coordenadora e de redatora da equipe?

Durante um tempo fui apenas coordenadora da equipe.

Você exerceu a função de coordenadora da equipe e em alguns outros momentos de redatora?

É. Quando coordenei a equipe, eu era elaboradora também.

Você exercia as duas funções ao mesmo tempo?

As duas funções. Quando coordenei a equipe, fui mais uma organizadora dos trabalhos. As idéias sobre o ensino da Matemática brotavam de toda a equipe; eram discutidas e assumidas por ela.

A idéia é essa, quer dizer, quando você trabalha em equipe, o papel social do coordenador interage com o que a equipe pensa.

Isso era bem característico daquela equipe; a equipe inteira pensava mais ou menos do mesmo jeito; aliás, nós nunca discutimos ou nos degladiamos por questão de princípio de Educação Matemática, nunca. Então, a minha coordenação foi simples. Eu acho que a equipe se autocoordenava, no que se refere às idéias e posições.

Diferentemente do que vimos acontecer na equipe de 1º grau. Percebe-se a existência de uma hierarquia na equipe no 1º grau.

Ah, sim!

Na equipe do 1º grau, é marcante a presença do Coordenador. Há os que mandam e os que executam. Destaquem-se respaldos diferentes na continuidade dos trabalhos da equipe.

São bem distintas. Elas eram equipes separadas, inclusive.

Eram separadas?

Eram. Quando fui para a CENP, a equipe de Matemática do 2º grau funcionava juntamente com as equipes de Química, Física e Biologia; formávamos uma equipe só. Por outro lado, a de Matemática do 1º grau era uma outra equipe, completamente separada, com chefia separada e tudo mais. Em 1980, quando cheguei à CENP, quem coordenava a parte de Matemática dessa equipe multidisciplinar, digamos assim, era a Ludmila Chnee. Ela coordenou durante algum tempo e, quando saiu, a equipe continuou, mas então já estávamos junto com o pessoal do 1º grau. Porque aquele tipo de equipe de 1º grau se desfez num

determinado momento, acho que não é nem no período em que você está interessada. Você está interessada no período em que elas eram separadas, mesmo?

Sim. Estou interessada.

Em que período?

A partir da implementação, ou seja, desde quando a CENP começou, embora seja interessante destacar que algumas pessoas que trabalharam em órgãos anteriores a ela consideram, muitas vezes, o mesmo órgão mudando de nome pelo fato de serem mantidas na equipe. Não é o seu caso. Toda a sua fala é importante e esclarecedora, notadamente, quando faz referências ao seu trabalho no CERHUPE, quando surgiu o "Verdão".

É! Para a divulgação e implementação do Guia Curricular de Matemática para o 1° grau, nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo. No início, essa preparação era feita por meio de cursos de um mês, para os professores, que na época, era bastante: um mês de curso, o dia inteiro. Dava por volta de 125 horas. Gostei muito de estar coordenando alguns grupos nessa época, e a chefe da equipe de Matemática, nessa época do CERHUPE, era a professora Elza Babá. Quando o CERHUPE terminou, ela se retirou e não voltou mais para a CENP. Naquela época, tudo que era discutido e feito, os cursos que eram montados, constituíam um trabalho desenvolvido com toda a equipe chefiada pela Elza Babá.

Quando foi implantado o "Verdão", houve resistências por parte dos professores?

Sempre há, não é?

Sempre há! Toda mudança desestabiliza. Agora, eu gostaria que você falasse a respeito da proposta do 2° grau, por ocasião do surgimento da CENP.

Não sei te falar porque eu não estava lá.

Você não estava?

Eu não estava nesse órgão quando ele mudou de CERHUPE para CENP. Eu estava fora.

Mas você estava em sala de aula?

Eu estava em sala de aula.

Trabalhando com o 2º grau?

Com o 2º grau, ou o que eu acreditava ser o ensino de Matemática para o 2º grau. Nos anos de 1978/79, a Ludmila reuniu um pessoal que escreveu os subsídios volume 1 ao Guia Curricular existente, ao qual você se referiu. Eles deram origem às diretrizes ao ensino de Matemática para o 2º grau, já com idéias bem avançadas, um pouco diferentes daquelas do "Verdão" do 1º grau. Quando esses subsídios foram publicados, eu voltei para a CENP, por volta de 07 anos depois de divulgar o "Verdão" do 1° grau, que estava baseado nas idéias centrais do movimento da Matemática Moderna. Os professores que elaboraram esses subsídios para o 2º grau não estavam mais de acordo com todas aquelas idéias, e já estavam um pouco mais à frente de acordo com as pesquisas que haviam sido feitas em Educação Matemática. Eu ainda não estava na CENP nessa época; só fui chamada depois que o subsídio, volume 1, foi impresso. Na época da minha volta para a CENP, coordenei a elaboração do volume 2 dos subsídios ao Guia Curricular de Matemática para o 2° grau. Foi quando convidamos as professoras Maria Eliza Fini e Aline Tereza Carminati para escreverem sobre o ensino de Probabilidade e Estatística e Matemática Financeira, respectivamente.

Voltando à época anterior ao seu retorno para a CENP, como você trabalhava em sala de aula? Considerando o intervalo de tempo, final da década de 1970, esses subsídios do 2º grau tiveram um período de gestação bem longo?

Então, mas eu não conhecia, eu estava na sala de aula, não sabia dele.

Não sabia? Você ensinava conteúdos tradicionais?

É, os tradicionais, de um jeito um tanto quanto tradicional e acho que vale a pena relembrar esse período (antes de 1977) quando fiquei durante muito tempo num colégio, o M.M.D.C., e tive a felicidade de acompanhar uma turma desde a 5ª série do 1° grau até a 2ª série do 2º grau, como professora de Matemática. Na época, eu era uma professora muito rígida, muito tradicional, na postura e nas idéias. Aqueles alunos faziam parte de uma elite intelectual, não elite de dinheiro, porque era escola pública. Dei aula para eles durante sete anos, quando mudei de escola, indo depois para a CENP; enfim, me distanciei. Dezesseis anos depois, recebo um convite dessa gente para uma reunião de ex-alunos com ex-professores. Pensei: ai, meu Deus do céu, agora vai ser um desastre, porque eles devem me odiar, não devem ter se saído bem. Na reunião, fiquei muito feliz de saber que todos estavam formados, todos tinham aproveitado muito as minhas aulas e tinham aprendido. Percebi, então, que, daquele trabalho desenvolvido no CERHUPE, levei uma semente para a sala de aula, para o 2º grau também. Entretanto, a mudança de postura como professora, o meu jeito de olhar para o ensino e a aprendizagem em termos de abordagem, metodologia, só consegui mesmo com o trabalho que fiz na CENP, com a construção da Proposta Curricular do 2º grau. Aí mudei de vez. Tomei consciência dessa mudança quando fui dar aula para um curso de preparação de professores, na PUC. A minha aula era outra aula; outra... outro jeito de ensinar, de propor, de cobrar, de tudo. Mudei não só em relação à metodologia, mas também em relação ao conteúdo também. Então, esse trabalho que eu fiz na CENP me serviu de ... de Pós-Graduação, de doutorado, de tudo...(risos). Aprendi muito com isso. Mas voltando à sua pergunta, na época que eu estava na escola no 2º grau, que eu era rígida, não sabia desse material que a CENP tinha para o 2º grau, não sabia; eu estava fora da CENP; desconhecia.

É, muita coisa não chegava à escola.

Não chegava. E quando chegava, o diretor mantinha o material inacessível aos professores. A primeira versão da Proposta Curricular do 1º grau foi feita em

versão jornal e mandada para as escolas. Depois de um certo tempo, numa escola, "os jornais" ficaram empilhados numa sala de material. Um dia, passou o homem que comprava jornal velho e as propostas foram vendidas como jornal velho. Ora, um diretor que sabe que chega uma Proposta para o professor, manda guardar numa saleta, de material, e aí quem decide se ele é vendido como jornal velho é o servente da escola?

É! Com o Atividades Matemáticas aconteceu coisa parecida: não foi vendido! A escola sofreu uma alagação, destruindo-se toda a coleção que era para os professores.

Assim, tenho observado que não chega o material, não chegam as idéias, não chega nada. É muito difícil implementar uma proposta de ensino. Era disso que eu estava falando no início.

Trabalhei muito com o 2º grau. Não sei se era problema da minha escola, da Delegacia de Ensino à qual estava subordinada, mas esse material, essas idéias, essas orientações não chegavam.

Era geral mesmo.

Não tínhamos acesso a essas coisas que estavam acontecendo numa instância maior.

Por isso mesmo, quando nós fomos elaborar a Proposta, levamos em consideração como os professores viam a equipe: encastelada. "Ah! Vocês ficam lá, pensando nas coisas, não sabem da sala de aula...". O que não era verdade. Todos nós estávamos em sala de aula. Assim, reunimos uma amostra de professores de todo o Estado de São Paulo, já que é impossível escrever uma Proposta com cinco mil professores. Regularmente colocávamos nas mãos desses professores questões para serem discutidas; escrevíamos, eles refletiam sobre o que era escrito, comentavam e, em encontros periódicos, tínhamos o retorno desse trabalho de análise, que era incorporado, sempre que possível, à Proposta que estava sendo construída. Apesar de termos elaborado a Proposta Curricular de Matemática (do 1° e 2° graus) da forma mais democrática possível, na época, ela não chegou à sala

de aula. Tivemos ainda um sistema de monitoria para favorecer a implementação dessa proposta. O 1° grau teve um sistema de monitoria no Estado todo, subsidiado tecnicamente pela UNESP de Rio Claro. Com o Prof. Luiz Roberto Dante, a equipe da CENP formou os 134 monitores da época. Esses monitores eram formadores, na verdade, formadores de professores. Sua missão era divulgar as idéias da Proposta, acompanhar o trabalho do professor na sala de aula, se fosse o caso, enfim, orientar os professores. Mas percebemos que a escola pouco mudou; a sala de aula, mesmo, pouco mudou. Então é um arcabouço enorme para servir ao aluno, e o aluno mesmo não está sendo servido.

Não chega nem aos professores, quanto mais aos alunos.

De modo geral, as mudanças não aconteceram e, quando ocorreram, foram pequenas. Isso não ocorreu só naquela época; ainda hoje, observamos que mudar a sala de aula, o ensino e a aprendizagem é muito difícil, por inúmeros motivos: falta de bons projetos; formação muito deficitária de professores; políticas públicas inadequadas em relação à educação etc. Só para dar um exemplo: participei de um programa de formação de formadores de professores numa cidade do Nordeste durante todo o último semestre de 2002. Era um programa com grande chance de ter sucesso, pois congregava um pequeno número de municípios, as prefeituras estavam interessadas, e cada uma delas pôs à disposição do programa dois ou mais formadores. Mais uma vez, constatei que a formação desses professores deixava muito a desejar: ao ser perguntado a um deles — com graduação em Matemática — quantas vezes se pode repetir um algarismo para registrar números no sistema de numeração decimal, ele respondeu que "Apenas três vezes" e deu como exemplo "999". Percebi, então, que os números que têm sentido para ele são os menores que 1000. Ele fez quatro anos de faculdade em Matemática. Essa é a formação. O professor que temos é esse, vamos melhorar esse professor, o que não é fácil.

Voltando um pouco no tempo, como você avalia as possíveis influências que a equipe da CENP teve com experiências internacionais, em outras estruturas de ensino, como o S.M.S.G. e os IREMs? Qual a repercussão desses contatos para o ensino de Matemática no Estado de São Paulo?

Olha, eu não sei sobre a repercussão na rede como um todo. Acho que a repercussão foi indireta em algumas salas de aula. Os AMs foram feitos, pelo menos de início, na mesma perspectiva de um grupo francês, que havia feito experiências sobre o ensino de Matemática com alunos de 1ª a 4ª série. A professora Lydia Lamparelli havia ido para a França e, ao voltar, trouxe um material que os professores franceses elaboraram para esse segmento de ensino. A pesquisa que havia sido feita na França foi levada em conta na elaboração do "Atividades Matemáticas" para 1ª e 2ª séries, material que muita gente usa até hoje e que, por ocasião da Proposta Curricular de Matemática para o 1° grau, serviu de referência. Atualmente, já é um material que precisaria ser reformulado. Assim, voltando à sua pergunta, indiretamente acho que houve repercussão. Por outro lado, a pesquisa em Educação Matemática de ponta timbrou as diretrizes anteriores à Proposta Curricular e à própria proposta. Agora, se a Proposta Curricular chegou a ser operacionalizada em sala de aula, eu não sei.

Aí, é difícil afirmar.

É.

Dando continuidade a esse trabalho, que é o de rememorar, quando você dava cursos para professores, ainda no CERHUPE, para que houvesse a implementação do "Verdão"— uma Proposta Curricular formalista, por excelência, em sua linguagem simbólica — os livros didáticos que saíam na época, também, enfatizavam aquele formalismo todo.

Os livros enfatizavam a linguagem simbólica, as estruturas algébricas e o aspecto que timbrava os conteúdos.

Hoje, voltando no tempo, constato que cometi todos esses erros com meus alunos.

Eu também fiz.

A grande maioria dos professores da rede estadual de ensino era formada por alunos de graduação. Apesar disso, impúnhamos aquela simbologia toda, aquela linguagem formal aos alunos de 5ª série, 6ª série. Trabalhando em monitoria com professores que estavam na sala de aula, vocês tinham consciência de que a formação deles era insuficiente para essa abordagem do ensino e aprendizagem da Matemática no 1° grau?

Tínhamos consciência, mas acreditávamos tanto na Proposta que esse entusiasmo nos levou a acreditar que, apesar de o professor não ter formação para abraçar essas idéias, imediatamente, aos poucos ele iria conseguindo, e os cursos eram dados nesse sentido. O que aconteceu então? Apesar de acreditarmos que ele pudesse operacionalizar esse tipo de ensino em sala de aula, ele não conseguiu. Um exemplo disso foi o trabalho com a Geometria das transformações, que o "Verdão" propunha e que não foi desenvolvido com os alunos. Talvez, essa tenha sido uma das causas de a Geometria ter sido abandonada, não só no Brasil, mas em todo o mundo. Para um matemático, aquele tratamento dado à Geometria era maravilhoso, mas para o professor de Matemática e também para o aluno, todo aquele formalismo foi impossível de ser ensinado e aprendido. E assim, o ensino da Geometria foi abandonado.

É! Foi abandonado mesmo!

E agora nós estamos fazendo um esforço tremendo para repor a Geometria na sala de aula. A Geometria, do quê? Das funções? Não! A Geometria das caixinhas: abre e fecha, mede. Fazendo também as Transformações, mas não daquele jeito, do ponto de vista da Função. Porque a espinha dorsal de toda a Proposta daquela época era Relações e Funções. Era o fio condutor do conteúdo. Como você disse, uma Proposta formalista, mesmo. Então, tínhamos consciência disso, porém, acreditávamos que ia acontecer. Passaram-se alguns anos e percebemos que não ocorreu, tanto é que abandonaram a Geometria.

É! E está sendo difícil de resgatar.

Muito difícil! Há gerações de professores que nunca viram Geometria nem nos Ensinos Fundamental e Médio, nem na Faculdade.

Suzana, os "Atividades Matemáticas" 1 e 2 (AM_1 e o AM_2) mantêm a estrutura da Matemática formalista e os "Atividades Matemáticas" 3 e 4 (AM_3 e o AM_4) seguem mais uma linha de resoluções de problemas e tentam (re)introduzir Geometria. Os professores da rede de 1ª a 4ª série, invariavelmente, têm facilidade em trabalhar com o AM_1 e o AM_2 e dificuldade em trabalhar com o AM_3 e o AM_4. Na sua opinião, onde está o nó?

O professor tem mais facilidade com os AMs de 1ª e 2ª séries porque é fácil se esconder atrás do formal. Entretanto, quando você tem que lidar concretamente com as idéias que dão suporte a um conceito é muito mais difícil! Dá mais trabalho. Além de ter de conhecer o conceito e essas idéias, operacionalizar seu ensino e aprendizagem para o aluno, por meio de seqüências didáticas adequadas, dá mais trabalho. E o AM_1 e o AM_2 têm esse aspecto formalista porque ainda levavam em conta um pouco as idéias do "Verdão".

Sim. A influência dos IREMs é presente.

Quando a equipe de Matemática do 1° grau terminou a elaboração dos AMs para a 1ª e 2ª séries, a professora Lydia Lamparelli considerava que a CENP não deveria elaborar os AMs para 3ª e 4ª séries, uma vez que o professor teria condições de criá-los. Não concordando com essa posição, a equipe fez uma experiência de elaboração desse material com professores da rede e obteve um resultado muito ruim, já que o curso de magistério ou mesmo a Faculdade não tinham preparado esses professores para esse tipo de trabalho. Eles ainda apresentavam as atividades numa perspectiva de "treinamento" e não de "compreensão". A equipe desejava elaborar o AM_3 e o AM_4 numa perspectiva de resolução de problemas, mediante a qual o aluno pode:

- colocar-se diante de uma situação para resolvê-la, a partir de conhecimentos prévios que já construiu;

- validar respostas, constatar erros, reformular procedimentos e estratégias de resolução;
- aplicar conhecimentos já construídos e perceber a necessidade de aprender novos conteúdos e desenvolver idéias que lhe dão suporte.

Essa perspectiva da resolução de problemas é mais nítida nos AMs 3 e 4, cuja elaboração foi coordenada pela professora Célia Maria Carolino Pires.

É! Algumas considerações precisam ser ressaltadas, tais como: alteração nas pessoas que compunham a equipe, as condições de trabalho que davam suporte eram outras, existiam pressões externas etc.

Isso. Se você já entrevistou a Célia, a Marília, você já sabe de tudo isso.

Quando vocês estavam escrevendo as Propostas de Matemática para o 2º grau, sofreram algum tipo de pressão externa?

Não me lembro. Não escrevi os subsídios para o 1° grau. Só estive presente na equipe do 2° grau como coordenadora, quando se elaboraram os subsídios para o 2° grau, aqueles que tinham Matemática Financeira, Probabilidade e Estatística. Não senti isso de pressão externa. A que tipo de pressão você se refere?

O pessoal da equipe do 1° grau teve uma experiência muito desagradável com as editoras, principalmente, por ocasião dos Atividades Matemáticas. Elas sentiram-se preteridas porque os professores não adotavam livros didáticos e fizeram muita pressão. A Proposta Curricular de 2º grau, que você coordenou e é uma das autoras dela, já era, em si, um próprio subsídio.

Ela já era. Isso. Queríamos evitar de ficar fazendo subsídios. Com a Proposta do 2º grau aconteceu uma coisa diferente: a pressão das editoras não foi tão grande porque alguns autores de nome estavam trabalhando na Proposta. O professor José Jakubovic era um deles. Então, como a editora iria pressionar seu próprio autor? Não senti esse tipo de pressão. A pressão maior que a equipe sofreu ao elaborar essa Proposta se deveu aos professores da rede que, apegados à tradição de ensino de determinados conceitos e conteúdos, dificultaram bastante as mudanças que pretendíamos fazer. Por exemplo, acreditávamos que a ênfase exagerada dada ao estudo de Matrizes e Determinantes no 2° grau não tinha razão de ser, mesmo

porque entendíamos que a introdução a esse assunto teria maior significado para o aluno quando a necessidade exigisse, como instrumento para desenvolver outros conceitos. Entretanto, os professores, ainda hoje, perdem um semestre para dar às Matrizes e Determinantes um tratamento puramente mecânico, com o argumento de que elas são necessárias para resolver sistemas de equações. Ora, os problemas que têm sentido no Ensino Médio não demandam do aluno resolução de sistemas com mais de três equações e três incógnitas e, para tanto, não há necessidade de Matrizes e Determinantes: as Combinações Lineares dão conta da resolução, como o aluno vinha fazendo desde a 7ª série do Ensino Fundamental.

Reformulando a pergunta anterior, existiu ou não uma pressão da FTD?

Eu não percebi nada, pelo menos em relação ao 2° grau. Talvez, a equipe de 1° grau tenha sofrido alguma pressão.

O Prof. Jakubovic e o Prof. Nilson Machado eram os assessores da equipe, não é?

Sim. O Nilson Machado assessorou o início da elaboração da Proposta do 1° grau; em seguida esse papel foi assumido pelo professor Antonio Miguel, da UNICAMP. Quanto à Proposta do 2° grau, a assessoria ficou por conta dos professores José Carlos Fernandes Rodrigues (da PUC/SP) e José Jakubovic. A assessoria do Nilson Machado[4], no que se refere ao 2° grau, foi prestada anteriormente à elaboração da Proposta, por ocasião das diretrizes para o ensino de Matemática no 2° grau, que começou com uma análise crítica aos Guias anteriores, às idéias neles contidas (tanto o "Verdão" — 1° grau — como o "Verdinho" — 2°grau). Com o 2° grau, a história foi um pouco diferente da do 1° grau.

[4] Prof. Dr. Nilson José Machado: professor titular da FE/USP. Autor de vários livros didáticos. Foi assessor da equipe técnica de Matemática da CENP na Proposta Curricular Para o Ensino De Matemática do 2° grau da CENP. Ministrou vários cursos de formação continuada para professores do 2° grau da rede pública estadual.

É uma história bem diferente mesmo!

E há também o aspecto de que a Proposta do 2° grau já trazia um encaminhamento de operacionalização da abordagem e das idéias a serem tratadas em sala de aula.

À questão das Matrizes, por exemplo, que era intocável no 2º grau, dentro de uma linguagem formalista, a Proposta já começa se posicionando contrariamente.

Acho que a Proposta também tem um avanço na Geometria, porque a Geometria que se fazia antes era uma Geometria axiomática. Axiomas, teoremas, e teoremas, e teoremas. Propusemos uma inversão disso, começando de um patamar mais concreto. Essa mudança em relação à Geometria, sugerida na Proposta do 2° grau, acabou por ser consubstanciada na Prática Pedagógica — Geometria, volume 1.

Como você disse, alguns pontos, hoje em dia, teriam que ser reformulados; todavia, existem avanços básicos, como a questão da Estatística, da Matemática Financeira e da Combinatória. Só para citar um exemplo, foi perguntado aos professores do 1º, 2º e 3º colegiais das escolas públicas e constatamos que ninguém havia ensinado Combinatória. Considero que, nesse campo, o professor poderia trabalhar com algumas situações bastante concretas, inclusive iniciando essa abordagem com a manipulação de material concreto.

Nós também já havíamos observado esse estado de coisas. Então, fizemos na Proposta exatamente o que você está sugerindo. Posteriormente elaboramos um fascículo do Prática Pedagógica, que trata especificamente da Análise Combinatória. A abordagem é feita numa perspectiva de resolução de problemas, partindo de casos que envolvem poucos elementos, que devem ser agrupados de determinadas maneiras para que o aluno possa exibir todos os agrupamentos e descrevê-los. A seguir, passa-se para a organização desses agrupamentos e, nesse caso, a multiplicação desempenha um papel importante, desembocando no Princípio Fundamental da Contagem. Esse trabalho é desenvolvido com o auxílio de tabelas, árvores de possibilidades, gráficos que são apoios visuais importantes. Na reta final, é a divisão que desempenha o papel principal na distinção de

Arranjos e Combinação. A "idéia" é aprender todas essas idéias para, só no final, se for o caso, organizá-las e resumi-las por meio de fórmulas.

Algo parecido aconteceu com a Trigonometria, que teve, na Proposta, uma inversão no tratamento que até então vinha sendo dado a ela. Partimos e enfatizamos a Trigonometria no triângulo retângulo para, depois, trabalhar apenas a Trigonometria da 1ª volta no ciclo trigonométrico.

Acreditávamos que as Funções Trigonométricas para o 2° grau apresentam, do ponto de vista matemático, um grau de dificuldade acima daquele que um aluno de 15/16 anos pode enfrentar: associar cada ponto da reta real a um ponto de uma circunferência e associar a esse ponto, por exemplo, uma ordenada, num sistema cartesiano ortogonal de origem no centro da circunferência; a composição dessas duas funções é que chamamos de função seno. Além disso, as Funções Trigonométricas, para o Ensino Médio, apresentam também uma dificuldade metodológica: é um conteúdo que, via de regra, é trabalhado "voltado para ele mesmo", e não como um instrumento para resolver problemas que, de modo geral, têm mais significado em outras áreas do conhecimento, tratadas em outros cursos, ou mesmo, no 3° grau. Por que, então, não aprender Funções Trigonométricas quando necessário, quando sua aprendizagem tiver algum sentido, e não porque a tradição de ensino nos leva a trabalhar mais um tipo de Função?

Acho que aí voltamos a cair num dilema por conta da Matemática Moderna.

Foi.

Essa coisa de dizer assim: "é importante função..."

Isso.

E aí a Trigonometria foi arrastada para outro lugar.

Ficou toda funcional, é!

Se você perguntasse ao aluno: "O que é seno?", ele lhe dava o domínio, o gráfico, fazia tudo.

É. Concretamente, o que é?

A relação no triângulo ele não sabia. Ele nem sabia como identificar aqueles pontos no ciclo. Ele decorava aquilo. Quer dizer, em vez de facilitar a entender Matemática, levou a decorar.

Isso.

Então, no caso, a Trigonometria no círculo, ensinada no Ensino Médio, leva o aluno, contraditoriamente, a não aprender Matemática.

É verdade.

Havia um tempo em que se ensinava Trigonometria do triângulo retângulo na 8ª série.

Não precisa. Faz no 2º grau. Se fizer a Trigonometria do triângulo retângulo bem feito, no 2º grau, com significado para os alunos, levando-os a perceber por que estão lidando com aquilo, acho ótimo! Desafiar o aluno a determinar distâncias inacessíveis, por exemplo, é dar condições para que ele perceba a necessidade de aprender algum conceito que lhe permita resolver o problema. E quando o professor propõe atividades para que ele discuta e aprenda as idéias que dão suporte a esse conceito, o aluno aceita naturalmente, interessado no instrumental que lhe permite avançar e resolver o desafio inicial.

Além das características desse tratamento dado a um conceito, seguidas do exemplo anterior, como é que você via a importância do grupo Bourbaki para a Matemática?

Ah, do ponto de vista do avanço da ciência, ele é fundamental. Agora, o que não se pode é pegar o que o grupo Bourbaki elaborou e "jogar" na sala de aula. Parece que foi o que a Matemática Moderna fez. A ciência precisa desse tipo de avanço, precisa da formalização. A sala de aula também precisa da formalização, porém, não se pode partir dela num processo de ensino e aprendizagem.

Formalizar, quando for o caso, deve ser a última etapa desse caminho na sala de aula. Por exemplo, não é porque iniciamos a aprendizagem da Geometria com os objetos da realidade da criança, que ela deve manipular as caixinhas eternamente. É preciso dar um passo à frente: apropriar-se da nomenclatura, perceber, intuir propriedades, fazer generalizações são habilidades que o aluno deve desenvolver ao longo da escolaridade. Então, acho que do ponto de vista da ciência, o trabalho do grupo Bourbaki é fundamental. Tal como Euclides, esse grupo "arrumou" idéias fundamentais, conferindo ao conceito de função uma importância que, até então, não lhe tinha sido dada.

Os "Verdões" foram influenciados pela Matemática Moderna e davam um tratamento axiomático aos conteúdos e, por que não dizer, uma linguagem sofisticada. Sofreram influência de Piaget, Papy, Dienes etc.

Foi o entusiasmo do matemático! E a época, também, é claro. A álgebra teve um avanço no final do século XIX. O grupo Bourbaki arruma tudo do ponto de vista funcional. Os professores de Matemática que reconheceram a beleza desse trabalho se entusiasmaram e decidiram levá-lo para a sala de aula. Era um trabalho de fim de processo na criação dos matemáticos e, por isso mesmo, não poderia ter sido desenvolvido no início da aprendizagem, como foi feito. Algumas conseqüências disso foram desastrosas para o ensino como, por exemplo, a formalização precoce de conceitos e de uma linguagem que o aluno não era levado a construir.

O "Verdão" surgiu em 1975 e, em termos mundiais, a Matemática Moderna estava em declínio em 1968.

É verdade. Entretanto, na Educação nada acontece rapidamente. Há um ditado oriental que não me deixa mentir: "Se você dispõe de um mês, plante alface; se dispõe de um ano, plante aveia, mas, se dispõe de cem anos, eduque uma criança." Entre absorver as idéias do movimento da Matemática Moderna,

operaciona-las para os professores que estavam na ativa, elaborar Propostas Curriculares e produzir e publicar livros didáticos de acordo com tais idéias, passaram-se alguns anos. Então, o que morreu mundialmente em 1968, tinha ecos no Brasil ainda em 1973. O "Verdão" estava no auge, ele saiu em 1975, mas já estava escrito em 1973.

Tanto é que foi escrito e editado na própria DAP que, uma vez extinta, foi substituída pelo CERHUPE que o divulgou.

Isso.

Suzana, de todos os projetos relativos à Educação Matemática que você trabalhou e ainda trabalha, quais foram os mais importantes? Houve uma avaliação ao final deles?

Olha, eu vou responder estritamente do ponto de vista pessoal. Para mim, o mais importante foi ter escrito parte da Proposta do 1° e do 2° graus e os subsídios que vieram depois dessas Propostas: a Prática Pedagógica para o 1º e 2°graus. Esse trabalho deu frutos em minha vida profissional, pois meus alunos acabaram usufruindo dessa minha experiência. Além disso, a partir da elaboração das Propostas e material subsidiário, pude participar de projetos de orientação para professores, pude também publicar algum material didático para o Ensino Médio e de apoio didático para o Ensino Fundamental, material esse que sugere uma operacionalização de alguns fundamentos já contidos nas Propostas Curriculares. Entretanto, não sei qual desses projetos foi o mais importante para a rede como um todo, mesmo porque a rede é alvo de tantas interferências, não é? Projeto A, B, C, D, avaliações externas. Tenho notado que uma avaliação externa às vezes faz muito mais efeito do que uma Proposta Curricular. Quando seu aluno é avaliado externamente e não se sai bem, o professor logo percebe o que fazer e como fazer, vendo naquela avaliação uma diretriz: "Eu preciso fazer isso, se eles estão pedindo isso, eu preciso fazer isso, eu preciso trabalhar de outro jeito. Porque eu trabalhei esse assunto, mas desse jeito que está colocado aqui, não". Muitas vezes, uma

avaliação externa (SAEB, SARESP) tem um impacto maior do que uma Proposta que é discutida durante anos, que tem processo de implementação e tudo mais. Uma avaliação externa, muitas vezes, faz o papel de tratamento de choque. Às vezes, o tratamento de choque funciona, embora careça de orientação posterior para o professor!

Só dar o tratamento de choque...

É! Não vale, não. Eu concordo com você. Só dar o choque não vale. Você não pode só puxar o tapete sob os pés do professor. É preciso dar condições para ele avançar, para ele perceber o que não está adequado em seu trabalho. O professor percebe a inadequação do seu trabalho a partir de uma avaliação. Tanto é que, até hoje, o professor do 2º grau diz assim: "Ah! Não vou fazer ou vou ensinar aquilo por causa do vestibular". A escola de 2º grau não tem que estar a serviço do vestibular; é justamente o contrário, não é? Passar no vestibular tem que ser decorrência de uma boa escola de Ensinos Fundamental e Médio. Para tanto, tem-se que formar bem os alunos.

É! Uma inversão de papéis!

É uma inversão. A propósito, penso que vale a pena, então, mencionar que, quando fizemos a Proposta do 2º grau, desenvolvemos paralelamente um trabalho de divulgação com as Universidades. Entramos em contato com a USP, UNESP e UNICAMP. Fomos contar um pouco o que aquela Proposta dizia, como e o que se pretendia desenvolver... Não se falava em habilidades na época, mas tudo, tudo o que era dito era em termos de habilidades. Na reunião que fizemos com os professores que cuidavam do vestibular da USP, constatamos que a lista de conteúdos pedidos no vestibular tinha vinte anos, nunca havia sido mudada, o que era um absurdo em termos de processo de Educação. Na tal lista havia o PIF, o tal do Princípio da Indução Finita. Aquilo não cabia na nossa Proposta, por uma questão de concepção de ensino e aprendizagem para o 2° grau que a Proposta

apresentava. Começamos a questionar: "Para que precisa desse Princípio? Como que ele deve ser trabalhado? Por que a Proposta não tem? Por que vocês não tiram isso da lista?" E a resposta foi: "Ah não! Sempre esteve aí..." Então, o que acontece com o aluno? Se ele faz cursinho, tem uma semana de ensino do PIF, mecanizado, sem sentido. Tanto é verdade, que constatei a dificuldade de alguns alunos no curso de Pós-Graduação ao utilizarem o PIF: sua insegurança se devia à falta de compreensão do significado desse princípio, embora todos tenham passado pelo PIF para prestar vestibular. Os professores que estavam na reunião achavam incrível a nossa Proposta de Geometria, que sugeria começar com os objetos do dia-a-dia. Um deles, todo orgulhoso, nos disse: "Imagina, eu dei tantas aulas de Geometria sem fazer uma figura na lousa..." e deu risada... Percebemos, então, que diante de uma postura dessa não havia como argumentar numa reunião de pouca duração: questionar a postura de ensino daquele professor demandava uma discussão sobre a concepção de ensino e aprendizagem que ele possuía e aquela que a Proposta sugeria (que estava calcada nos autores e pesquisas de ponta em Educação). Bom, fizemos esse trabalho com as três Universidades. A que fez mudanças mais rapidamente foi a UNICAMP. Penso que eles já estavam preocupados com as mesmas questões que a Proposta colocava. Depois UNESP, USP foram modificando seu vestibular. Mas foi muito difícil eles aceitarem a Proposta, perceberem o que na Proposta estava se dizendo, como que era para fazer, como ensinar para o aluno e como ele aprende. Eles queriam mesmo era conteúdo, conteúdo, conteúdo. Que o aluno tivesse uma habilidade de treino, que ele respondesse logo e apresentasse um bom desempenho algorítmico.

Automático!

É! Automático! E nós queríamos era desenvolver poucas idéias, mas com compreensão. Esbarrávamos, assim, na questão da quantidade.

Lembro-me de que o professor Sylvio Andraus — em entrevista concedida — comentou que interviera junto às pessoas encarregadas na preparação do vestibular da FUVEST (porque ele era chamado inclusive para coordenar a correção do vestibular) para alertar sobre a necessidade de

se modificarem esses conteúdos que eram "exigidos" no 2º grau, com o intuito de dar ao aluno reais condições de acesso à Universidade.

Isso significa que o Prof. Sylvio estava preocupado com que o aluno tivesse um outro tipo de formação, com mais significado, porque a formação, até então, era de "maquininha". Não precisamos só de calculadores, a calculadora está aí para fazer isso; precisamos de gente que pense.

É verdade!

Precisamos de gente que pense. Que resolva problemas. Essa ida às Universidades foi uma das coisas que fizemos com a Proposta debaixo do braço.

Vocês conversaram com os matemáticos?

Com os matemáticos que estavam associados à questão do vestibular.

Ah! Porque aí é algo complicado mesmo.

É complicado. É por isso que esse processo de vestibular tem que ser avaliado momento a momento, para que a instituição possa redirecioná-lo.

Fazer a adequação, já que nada é estático.

Como não somos infalíveis, a avaliação em todos os níveis, de todas as maneiras precisa ser feita mesmo.

Suzana, o que eu não lhe perguntei e que você gostaria de falar?

As suas perguntas deram margem para que eu falasse de coisas que nem pensei que fosse falar. Acho que você fez perguntas ricas que me deram a oportunidade de relembrar coisas, de pensar em coisas que eu não havia pensado antes porque, quando estamos no meio do trabalho, nem sempre pensamos especificamente em determinadas associações ou porquês, não é?

Suzana, em algum momento, na CENP, você se sentiu fazendo pesquisa do estilo acadêmico? Você falou que a CENP foi o seu mestrado...

É! Estou pensando nisso agora, também, não é? Essa é uma pergunta, assim, nova para mim. Senti que tínhamos de estudar não só resultados de pesquisas ou sobre pesquisas que eram feitas em outros lugares, mas também sobre conteúdo, sobre ensino de Matemática. Tínhamos que estudar, para poder escrever. Então, nesse sentido sim! Agora, nós não tivemos a chance de fazer pesquisa de campo, organizada. Ficou sempre muito no: "Olha, todos aqueles monitores disseram isso, então deve estar acontecendo tal coisa..." Mas nunca foi uma coisa organizada, no sentido de pesquisa de campo, como é feita na Universidade, para fazer uma tese, assim, não... Isso não fizemos. Eu, pelo menos, não fiz. Agora no sentido de estudo...

A partir da década de 1970 até meados da década de 1980, por exemplo, a CENP estava no auge da sua produção contrariamente à Universidade, porque essa não fazia pesquisa em Educação. Quando há o declínio da CENP, há uma inversão de produção na Universidade...

Isso.

Naquele período, a CENP ocupava um hiato existente nos Departamentos de Educação das Universidades, pois esses não cumpriam esse papel. Então, ela — a CENP — fazia a pesquisa que era possível fazer.

É, porque na época, a Educação Matemática na Universidade ainda era considerada pela própria Universidade uma questão menor. Aliás, todas as questões de Educação eram questões menores. Uma Tese de Doutorado em Educação não tinha o mesmo "peso" que se dava para uma Tese de Doutorado em Análise, por exemplo. Ocorre que, quando alguns matemáticos dessas Universidades começaram a se interessar pela questão da Educação e desenvolver um trabalho nesse campo, passaram a ser considerados pela comunidade acadêmica, pois como já eram doutores de Matemática, tinham o "aval do saber". Foi então que se começou a dar o devido valor para a pesquisa em Educação

Matemática, tanto quanto se dava para uma pesquisa, por exemplo, em Topologia, em Análise. Então, enquanto isso não aconteceu, a CENP ocupava esse espaço. Depois o pessoal das Universidades foi tomando lugar, como Maria Inês Vieira Diniz, Ióli Druk, Nilson José Machado, Antonio Miguel, Luiz Roberto Dante, Rodnei, Sebastiani etc. Quando esse pessoal teve "o aval" que eles construíram com competência, a Universidade começou a tomar o lugar da CENP.

Agora, quando um órgão público não se chama Universidade, você sabe que é mais difícil de ser acreditado, não é?

É! Mas esse órgão público é "dono" das Universidades agora.

No sentido de que grande parte dos professores que desenvolveram o trabalho com propostas e subsídios na CENP está, atualmente, ditando as diretrizes do ensino e aprendizagem em Matemática.

Veja o caso da Profª Célia Maria Carolino Pires, hoje na PUC; Profª Regina Pavanello, na Federal de Maringá.

Prof. Vinício de Macedo Santos que também está atualmente na USP; Prof. Ruy César Pietropaolo, da PUC.

Esse pessoal tomou conta desse espaço da Universidade. Eles todos, de um modo ou outro, passaram pela CENP, ou como assessores, ou como elaboradores de material, ou como formadores de monitores, como é o caso dos professores Luiz Roberto Dante e Geraldo Perez.

E olha, você acredita que, por conta disso, isto é, de a CENP ter ocupado um espaço num determinado momento, na pesquisa em Educação Matemática, ela possuía uma biblioteca considerável. Uma ocasião, quando fui procurada por alguns professores e os orientei a pesquisarem na CENP, a resposta que obtiveram foi: "A biblioteca foi encaixotada".

Todo mundo faz referências a essa biblioteca.

Essa biblioteca, com o advento de uns e outros na Secretaria da Educação foi encaixotada... encaixotada, e colocada não se sabe onde. Uma biblioteca de referência!

A Profª Marília Toledo fez algum comentário sobre alguém ter dito a ela que o material da biblioteca da CENP está no Memorial Mário Covas.

Olha, faço votos que seja verdade.

Certa vez, em conversa com o Prof. Almerindo, ele comentou que o projeto "Especificações de: Bibliografia, Instalações e Equipamentos" — desenvolvido por ele e pela Profª Maria Luiza Carmo Neves da Silva no Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Prof. Laerte Ramos de Carvalho" (CERHUPE) — tinha por objetivo subsidiar a implementação do Guia Curricular de Matemática. Demoraram, não sei por que razões, para distribuir às escolas. Daí, o que aconteceu? Esse material foi vendido para a campanha do agasalho e nunca chegou às escolas.

Parece que isso é cultural: é difícil preservar e divulgar material escrito. Nossa cultura tem uma tradição oral muito forte; entretanto isso precisa mudar. Outro trabalho bonito que a CENP fez foi com o magistério, quando elaboramos a Proposta Curricular de Matemática para o CEFAM[5] e habilitação específica para o magistério (1990). Acredito que também essa proposta não tenha chegado ao professor, mesmo porque os CEFAMs tiveram curta duração. Posteriormente, o MEC desenvolveu em todo o Brasil o projeto Pró-Matemática, do qual eu era a coordenadora no Estado de São Paulo. Apesar de ser um projeto muito interessante, a Secretaria de Educação de São Paulo não mostrou muito interesse

[5] Os CEFAMs foram instalados durante todo o Governo Quércia, no entanto nunca atingiram o seu segundo objetivo, trabalhar no aperfeiçoamento do magistério, ficando restrito ao primeiro, ou seja, na qualidade de centro de formação de professores. Esse objetivo também é questionado, uma vez que os professores formados pelos CEFAMs, não têm garantido os seus ingressos na rede, que também é disputada pelos professores formados em escolas privadas e, em muitos casos o Estado não obtêm o retorno direto do investimento que fez em cada aluno. Quer por estes não terem sido aprovados em concurso público ou por terem optado por trabalhar em escolas privadas, que pagam melhor que o Estado. Por outro lado, já levantamos também a questão do direcionamento dos recursos nos CEFAMs, o que provocou uma "certa" dupla formação de professores de magistério (1ª a 4ª séries) no âmbito estadual. Esta realidade, às vezes no próprio município, provocava situações problemáticas para os professores dos CEFAMs e o de escolas estaduais que mantinham o antigo curso de magistério. O pior é que esta situação embaraçosa também se estendia aos alunos, criando dois tipos de professor em uma mesma rede.

por ele. Algumas Universidades se interessaram, mas depois... morreu... O Pró-Matemática morreu; é uma pena!

Na UNESP quem estava envolvido nesse projeto era o Vinício.

É. Foi ele mesmo. Coordenou em Presidente Prudente um trabalho muito bonito com a recuperação de alunos.

O projeto CEFAM era muito bonito em sua concepção. Entretanto, muitas vezes o professor que se sobressaía, que fazia um trabalho crítico, ao ser avaliado ao final de cada ano, era dispensado. Tivemos conhecimento de vários casos como esse: em São Jose do Rio Preto, em Presidente Prudente. Professoras que fizeram um trabalho muito bom, formaram alunos bastante críticos e criativos, (o que começou a incomodar a comunidade educativa) foram dispensadas.

É triste!

É triste, porque parece coisa de Máfia. Mas, enfim, foi o que aconteceu!

Eu não conhecia esse material.

Ele foi publicado, em versão preliminar, em 1990.

Enfim, nessa trajetória, que você me deu a oportunidade de reviver, muito material foi elaborado e muitos projetos desenvolvidos, em termos de Educação Matemática. No entanto, nem sempre os professores tiveram a oportunidade de acesso a eles.

Gilda, muito obrigada por essa chance de participar de um trabalho tão bonito, como o que você vem desenvolvendo em sua tese.

Entrevista concedida pela Profª Suzana Laino Cândido.

Em 19/07/2003 — 15h00

Rua Freire Farto, n° 390

Capítulo 3

Entre Ditos e Não-Ditos: Surgimento da CENP

> Uma fronteira não é algo onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual *algo começa a se fazer presente.* Martin Heidegger.

Tentando nos aproximar o máximo possível do que se constitui uma interpretação densa, é intencional, neste capítulo, o estabelecimento de relações dialógicas entre as passagens dos discursos de nossos informantes e as de discursos de diferentes autores, afinados ou não, com nosso referencial teórico-metodológico. Tendo em vista os propósitos diferenciados que, em nosso esforço interpretativo, nos fizeram eleger esta ou aquela passagem deste ou daquele autor, no estabelecimento dessas correlações discursivas. É preciso ainda que chamemos a atenção para o fato de que tais relações dialógicas não são sempre da mesma

natureza, isto é, são relações que se caracterizam por serem: ora de explicitação de pontos de vista, ora de detalhamento, ora de adesão, concordância e/ou reforçamento, ora de discordância ou contraposição, ora de esclarecimento, ora de complementação, ora de questionamento parcial de pontos de vista.

As entrevistas e as observações realizadas durante o nosso trabalho de campo constituíram ferramentas de grande utilidade para que pesquisadora e informantes pudessem encontrar meios de se expressar, de forma a auxiliar na elaboração de referências básicas, a fim de que, em conjunto com as reflexões de outros autores, pudéssemos interpretar ações e acontecimentos produzidos sob diferentes configurações de relações de poder, estabelecidas na CENP, ao longo do período de tempo que procuramos pesquisar.

Assim, neste estudo, não é de nosso interesse destacar todos os "quês", "quandos", "quens", "comos" que poderiam estar associados à dinâmica que se estabeleceu entre os atores-agentes-sujeitos[1], ao longo desse período, sob as práticas sociais, políticas, de controle, repressão ou censura de uma instituição estatal, como a CENP. Interessa-nos, sim, interpretar o que algumas dessas relações de poder poderiam ter significado para os atores-agentes-sujeitos que nelas estiveram envolvidos —incluindo nesse grupo os administradores de unidades escolares, os professores que ministravam aulas na rede oficial de ensino, alunos e toda a comunidade envolvida com as escolas— quer resistindo ou combatendo, quer acatando, compactuando ou reforçando ações, pontos de vista, decisões etc.

Em relação à nossa *aldeia antropológica*, salientamos que as relações sociais se estabeleciam no contexto institucional hierarquizado da SEE. Nesta, ninguém

[1] A expressão atores-agentes-sujeitos é aqui utilizada porque os profissionais de educação que trabalhavam na CENP eram *atores*, pois implementavam ações pedagógico-políticas, sugeridas por outros funcionários superiores, que as concebiam, os *agentes*, e, sem dúvida, todos os que trabalham em um órgão público ou particular são *sujeitos* a um poder. Poder este que fornece como alternativas a cooptação ou eliminação. Assim, como em um regime político de exceção, conforme acontecia na época estudada, todos são nesses órgãos *atores-agentes-sujeitos*. Algo muito próximo ao que Darnton explicita da redação de um jornal.

estava seguro em relação ao *status* associado ao cargo que ocupava, salvo alguns expoentes, raras exceções, uma vez que tais cargos eram denominados cargos de confiança. Além disso, "*a insegurança crônica alimenta o ressentimento*" (Darnton, 1995, p. 76).

Consideraremos "ressentimento", neste trabalho, a partir de Nietzsche, como um termo que recebeu o significado de um sentimento de mágoa que se guarda em função de uma afronta (física ou moral) recebida e que gera, no sujeito, uma sensação de impotência pelo fato de não poder reagir a esses atos, por não gozar da mesma "força" (física, econômica e/ou política) do agressor. Esse ressentimento se instala como forma de "*sacralizar a 'vingança' sob o nome de 'justiça' – como se no fundo a justiça fosse apenas uma evolução do sentimento de estar ferido – e depois promover, com a vingança, todos os afetos 'reativos'* (Nietzsche, 2001, p. 62).

De fato, ressentimento, parece ter se manifestado na seguinte passagem da manifestação da professora Clarilza Prado:

> É muito interessante refletir que nesse período, em que fui Coordenadora da CENP, embora tivéssemos um Programa de Governo de certa forma organizado, estabelecido, era um período que vinha depois de um Governo autoritário. Então, as ações colocadas naquela época e que eram mais democráticas, em determinados momentos, tiveram um efeito bombástico. Além disso, havia uma disputa política entre os Secretários, como o Serra, inclusive. Quando nós entramos no Governo, uma das negociações feitas era de aumento do salário dos professores. Isto estava muito bem estabelecido pelo Secretário Paulo de Tarso junto com o Governador. Só que depois, foi passando, foi passando e não se conseguiu garantir o aumento do professor, pelo contrário, ainda seguraram uma parte da verba que vinha do Ministério da Educação. É interessante esse jogo, porque na época o Paulo de Tarso brigava muito por isso, e uma das pessoas que impediram a repassagem do recurso era o Serra, que queria realmente tirar o Paulo de Tarso. Isso era claro! Tanto é verdade que ele saiu e entrou Paulo Renato em seguida. Nem um mês depois, ele deu aumento! Isso já estava destinado! (Entrevista com a professora Clarilza Prado, 2002, p. 83).

Os atritos e os conflitos aconteciam em todas instâncias hierárquicas dessa instituição. Nelas afloravam, naturalmente, procedimentos comportamentais indicadores e caracterizadores do jogo institucional de relações de poder que se configurava naquele momento: "*A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se*

classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior " (Foucault, 1999, p.120). O que significa dizer que o poder se exerce e que ele não é algo que se conquiste, que se possua, que se perca, que se localize etc, mas algo que todos os sujeitos institucionais exercem e sofrem, em diversas situações e circunstâncias, e no quadro de uma rede de relações de forças assimétricas e móveis. Com mudanças de gestões governamentais, mudam-se também os executivos institucionais do primeiro escalão. Alteram-se os quadros funcionais e, conseqüentemente, a redistribuição institucional de exercício de poderes.

A professora Lydia, em seu depoimento, explicitou vários exemplos típicos de exercícios de poder, dentre os quais destacamos:

> O Paulo de Tarso, nomeado Secretário da Educação, mandou a filha dele dirigir a Equipe da Pré-Escola [da CENP]. A coordenadora da Equipe da Pré-Escola foi desconsiderada, porque no governo anterior tinha organizado grandes Encontros de Educação Pré-escolar. Acho que o Maluf se aproveitava disso para fazer propaganda depois. O grupo do Montoro que foi para CENP não tinha a visão de que se é funcionário público, independente do governo que venha. Certo? Exercemos uma função pública. (Entrevista com a professora Lydia Condé Lamparelli, 2002, p.181-182).

No ano de 1976, o governador do Estado de São Paulo era o Sr. Paulo Egydio Martins, que nomeou, para Secretário da Educação, o Sr. José Bonifácio Coutinho Nogueira[2]. Teve o governador como primeiro objetivo, no que tange à Educação, implantar a reforma de ensino de 1° e 2° graus para poder atender as diretrizes da Lei 5692/1971. Já tínhamos, porém, uma escola de oito anos, ou seja, o Ensino de 1° grau (correspondente ao nosso atual Ensino Fundamental), já não havia mais exames de admissão, e o Ensino de 2°grau (correspondente ao nosso atual Ensino Médio), em função do caráter profissionalizante prescrito pela Lei 5692, permanecia inalterado, ou seja, mantinha a mesma estrutura anterior. A partir de 30 de janeiro de 1976, o Decreto 7510 de 1976 reorganizou a SEE alterando

[2]José Bonifácio Coutinho Nogueira, economista, foi nomeado Secretário da Educação do Estado de São Paulo no período correspondente a 1975-1979. Foi amigo do Governador Paulo Egydio Martins que, no mesmo período, assumiu o Governo do Estado de São Paulo via eleições indiretas.

toda a sua estrutura, criando novos órgãos e extinguindo outros. A CENP, entre esses novos órgãos criados, passou a fazer parte do novo organograma da SEE, como já foi anteriormente exposto.

Foi nomeada para desempenhar a função de Coordenadora da CENP a professora Therezinha Fram que, entre outras experiências, havia sido diretora do Colégio Experimental da Lapa[3], dirigente da Divisão de Assistência Pedagógica (DAP)[4], dirigente do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Laerte Ramos de Carvalho (CERHUPE)[5] — órgão extinto pelo artigo 188 do

---

[3] Em 1958, o Departamento de Educação de São Paulo encaminhou à Diretoria do Ensino Secundário do MEC um "Plano para a Organização das Classes Experimentais", que foi desenvolvido em nove estabelecimentos da Capital e do interior. Tratava-se apenas de um elenco de alterações a serem introduzidas no curso ginasial. A principal conseqüência desse movimento de renovação, em São Paulo, foi a instalação de algumas escolas experimentais, entre as quais, um pouco mais tarde, os chamados "ginásios vocacionais": o Grupo Escolar Experimental "Dr. Edmundo de Carvalho", em São Paulo, mais conhecido como Colégio Experimental da Lapa, e o Instituto de Educação em Jundiaí. Essas escolas antecederam a aprovação da Lei 4024, embora os primeiros ginásios vocacionais tenham sido instalados apenas no início de 1962, em conseqüência de uma lei estadual de reforma do ensino industrial que criou o Serviço de Ensino Vocacional. Com a aprovação da Lei 4024, o movimento das classes experimentais perdeu o caráter de radical novidade pedagógica que tivera no seu início em conseqüência de quebra da rígida organização do ensino secundário brasileiro. O Colégio Experimental da Lapa era uma escola-modelo, um projeto pioneiro financiado pelo governo. Nessa escola experimental, como nas outras que existiam, não se era obrigado a seguir o currículo determinado pelo Ministério da Educação. Elas faziam o próprio currículo. A promoção dos alunos não era por nota, eram conselhos que decidiam. Era uma escola de difícil ingresso dada a concorrência. Funcionavam em tempo integral. Sua clientela constituía-se de crianças oriundas das classes econômicas média, média alta e setores menos privilegiados da sociedade. Os profissionais da Educação trabalhavam com a filosofia de que era necessário dar liberdade aos alunos para que esses tomassem suas próprias iniciativas, dentro de um determinado padrão de limites, tanto do ponto de vista educacional como político. Esse fato trouxe sérias conseqüências nos anos de chumbo, culminando pela extinção, por decreto, desse modelo de escola. Na prática, era um colégio sério e descontraído ao mesmo tempo, pois permitia a realização de atividades organizadas pelos alunos com o apoio e orientação dos professores. Entre elas, podemos citar, como exemplo, festivais de música e de teatro em que eram, muitas vezes, feitas críticas radicais ao período de ditadura militar. Esse projeto pedagógico político dessas escolas foi encerrado, de forma abrupta, em 1970.

[4] Divisão de Assistência Pedagógica (DAP) era um órgão pertencente à antiga estrutura da Secretaria Estadual da Educação. Esse órgão pertencia à Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, por exigência do Decreto 52324/1969, e teve, primeiramente, a denominação de *Divisão de Estudos Pedagógicos*. Em 20/07/1970, o Decreto 52508 alterou dispositivos do anterior, mudando, no artigo primeiro, a denominação desse órgão para *Divisão de Assistência Pedagógica*.

[5] Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Laerte Ramos de Carvalho (CERHUPE), na SEE, criado pelo Decreto 2204, de 22/08/1973. Em seu artigo terceiro, estabelecia a estrutura

Decreto 7510 — e membro do Conselho Estadual da Educação junto à Câmara do Ensino de 1° grau.

Quanto à atuação da professora Therezinha Fram como Coordenadora da CENP, iremos nos apoiar nos depoimentos de nossos informantes. Convém lembrar, mais uma vez, que ela chegou a ponto de agendar uma entrevista, cancelando-a, sob a alegação de imprevistos. Embora ela tivesse todo o direito de tomar essa decisão, para nós, pairou uma dúvida: que motivos a teriam levado a mudar de opinião, se nossos contatos telefônicos haviam sido tão promissores? Essas lembranças "não ditas", esses "silêncios", em perpétuo deslocamento, poderiam nos remeter a formas de ressentimentos? Nada podemos afirmar, resta-nos apenas lamentar o ocorrido.

O professor Palma nos lembrou de que

> (...) Coutinho Nogueira nomeou uma equipe e manteve a Therezinha Fram. Ela passou a ser a Coordenadora da CENP, que foi criada por esse Decreto 7510/76, de 29 de fevereiro[6]. Porém, a concepção administrativa do 7510 era muito centralizadora e ao mesmo tempo fragmentava muito as ações, compartimentando-as em diferentes órgãos centrais. Ao todo eram sete unidades centrais: (CENP) Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, (CEI) Coordenadoria do Ensino do Interior, Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGESP), Departamento de Recursos Humanos (DRHU), Departamento de Assistência Escolar (DAE) enfim, todos esses órgãos da cúpula! (ATPCE) que era a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional e a Fundação do Livro Escolar, que era a antiga (FLE). E mais órgãos de construções, como a Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP) (Entrevista do professor João Cardoso Palma Filho, 2002, pp. 111-112).

A professora Therezinha Fram permaneceu nessa função até o mês de fevereiro de 1977, sendo substituída pela professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar que nos relatou os motivos que a teriam levado a aceitar o convite para ser a nova coordenadora da CENP:

---

básica do Centro; em seu artigo quinto, extinguia vários órgãos, entre eles, a DAP que passou a ser, portanto, absorvida pelo CERHUPE.

[6] Cabe aqui uma observação quanto à data citada pelo professor Palma. O Decreto 7510/76 foi publicado em 30 de janeiro de 1976.

> Quanto a mim, não me seduzia em absoluto a perspectiva de afastar-me da Universidade. Embora, após cinco anos de permanência no Conselho Estadual de Educação, reconhecesse a importância da participação de docentes da Universidade nas atividades normativas daquele Conselho, não me agradava a idéia de afastar-me da USP para envolver-me com a administração do ensino público, com possíveis prejuízos para o prosseguimento de minha carreira na USP. Assim, quando convidada, alguns anos antes, justifiquei a não-aceitação do convite então formulado. Contudo, em 1977, tratava-se de encontrar solução imediata para boa parte dos problemas que então afligiam o ensino de 2º Grau na rede estadual de ensino. Entendi que eu tinha a obrigação moral de atender ao apelo do Secretário e de pôr em prática o que eu vinha defendendo no Conselho Estadual de Educação como desejável e possível. Eu fora a Relatora da Del. CEE nº 3/77, que instituíra no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo uma nova forma de organização do ensino de 2º Grau, com validade regional. Eu imaginava então que esse afastamento se daria por um ano ou, no máximo, por dois anos (Entrevista da professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar, 2002, p.68-69).

A professora Maria de Lourdes passou a ser a pessoa de confiança e credibilidade do Secretário da Educação, tanto que nada se fazia sem que ela desse o aval. Por outro lado, enquanto dirigente, só alterando com raríssimas exceções o quadro de servidores, e tomando também a firme decisão de manter em seus postos os assessores da Coordenadora que a antecedera, conseguiu estabelecer um clima mais ameno, diminuindo-se as tensões. Indagada a respeito da articulação que a CENP deveria manter com os outros órgãos, a coordenadora expôs[7]:

> Em nível central, havia apenas três Coordenadorias: a CENP, a Coordenadoria do Ensino do Interior e a Coordenadoria de Ensino da Capital. A estas duas últimas estavam vinculadas as Divisões Regionais

[7] O artigo 63 do Decreto 7510 de 1976 dispunha que a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGESP) e a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) deveriam ter as seguintes atribuições: I Implementar o Plano de Educação proposto pela Secretaria da Educação; II Coordenar, controlar e avaliar a execução das atividades de ensino nos diferentes níveis administrativos do sistema; III Assegurar a execução dos programas de supervisão e de orientação educacional nos vários níveis administrativos do sistema; IV Assegurar a execução das normas e diretrizes relativas ao Ensino de 1° e 2° Graus, Educação Pré-Escolar, Ensino Supletivo e Educação Especial; V Analisar de forma contínua as necessidades de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo do sistema escolar; VI diagnosticar permanentemente as necessidades e fornecer subsídios para o planejamento dos recursos humanos, materiais e financeiros para o sistema escolar; VII Colaborar na determinação das especificações relativas à construção, ao equipamento e ao mobiliário das escolas do sistema escolar; VIII Detectar problemas particulares do sistema escolar que devam merecer estudos especiais por parte da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

> que, por sua vez, desdobravam-se em Delegacias de Ensino. Em nível central, não era difícil a articulação da CENP com as Coordenadorias de Ensino da Capital e do Interior. A estas cabia expedir as instruções a serem cumpridas em nível local, as quais deveriam traduzir fielmente as decisões adotadas pelos órgãos centrais competentes. Contudo, tendo em vista as dimensões da rede e os organismos que intermediavam o contato dos órgãos centrais com as escolas, é explicável que tenham ocorrido falhas de comunicação com alguma freqüência. Para a execução de projetos de natureza didático-pedagógica, a CENP ficava na retaguarda à disposição das Delegacias e das Escolas, propiciando-lhes o suporte necessário, mediante publicações, materiais didáticos, visita de especialistas, cursos etc, e, com muita freqüência, participava diretamente desses trabalhos. Muitos cursos destinados à reciclagem do pessoal docente e técnico foram realizados na própria CENP (Entrevista da professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar, 2002, p. 76).

Cabe, aqui, fazermos uma observação quanto ao fato de a professora Maria de Lourdes não ter mencionado a articulação que essas três Coordenadorias deveriam ter com o Coordenador do DRHU, uma vez que este órgão desempenhava funções diretamente ligadas às Coordenadorias. Por exemplo: o afastamento de professores de suas escolas para freqüentarem cursos realizados pela própria CENP. Todas as outras atribuições do DRHU foram descritas na nota de rodapé de n°18 do capítulo anterior.

As pessoas que entrevistamos manifestaram, em seus relatos, muito respeito e consideração pela dirigente então em exercício. Foram unânimes em afirmar o apoio e incentivo que ela dava, indistintamente, a todas as equipes e o empenho em aplicar as verbas que provinham do Salário-Educação repassadas pelo MEC, para executar projetos que obedeciam a um rigoroso cumprimento de prazos. Assim, no dizer do professor Palma,

> a gestão da professora Mariotto foi uma das mais profícuas, muitas ações foram desencadeadas. Uma que eu considero da maior importância foi a aproximação da CENP com as Universidades Estaduais, por meio de convênios para a realização de projetos de capacitação profissional, que hoje nós chamamos de educação continuada. Na gestão da professora Mariotto também foi lançado um Programa de Capacitação intitulado "Por um Ensino Melhor"[8], em que, pela primeira vez, se usou o recurso

[8] "Por um Ensino Melhor" foi um projeto que visou ao treinamento de professores do Ensino de 1°grau por multimeios. Consistiu num convênio entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura), PRONTEL (Programa Nacional de Teleducação), SEE (Secretaria de Estado da Educação), CENP

> da televisão para tal finalidade, por meio de um convênio assinado com a TV Cultura. Também se deu nesse período uma maior aproximação das equipes técnicas da CENP com a rede, ou seja, com as escolas estaduais. As equipes se deslocavam para encontros regionais. Uma dessas ações foi o projeto "Supervisão em ação", realizada de 1980 a 1982. Foi um trabalho muito importante para que a rede compreendesse melhor o papel da CENP e, por sua vez, os técnicos da CENP pudessem ter uma maior aproximação com a realidade das escolas. (Entrevista com o professor João Cardoso Palma Filho, 2002, p.113).

Foi a coordenadora que permaneceu mais tempo na CENP: de 1977 a 1982. Período esse em que a CENP atingiu o seu apogeu em termos de elaboração de materiais didáticos, tanto em quantidade como em qualidade. Posteriormente, iremos tecer algumas considerações em relação à parte dessa produção de materiais, isto é, àquela que dizia respeito à educação matemática escolar.

(Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas), DRHU (Departamento de Recursos Humanos) e FPA (Fundação Padre Anchieta) —TV 2 CULTURA. O conjunto dos temas ressalta o princípio integrador do núcleo comum e foi unificado em torno dos objetivos gerais e específicos dos conteúdos de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Esse treinamento foi subdividido em nove módulos, além de um introdutório. O módulo introdutório forneceu aos professores informações gerais sobre o treinamento, de forma a sensibilizá-los quanto ao significado e à viabilidade de um treinamento por multimeios. Foi constituído de quatro programas. Os demais módulos constituíram-se de seis programas, com exceção do módulo que tratava da alfabetização, constituído de 8 programas. No módulo 1 - "Psicologia"-, pretendia-se mostrar como a Psicologia podia influir nos diversos campos da atividade humana e, em especial, na educação. O módulo 2 - "Comunicação e Linguagem" - tinha por objetivo mostrar a existência de vários tipos de linguagem, enfatizando a linguagem verbal como instrumento mais eficaz de comunicação. O módulo 3 - "Alfabetização" - buscava ressaltar a importância da alfabetização como instrumento básico de adaptação à realidade social. O módulo 4 - "O "Número" - procurava mostrar que é mais importante a aquisição de conceitos do que o desenvolvimento de simples habilidades de cálculo, destacando situações práticas que favoreciam a transferência dos conceitos teóricos para a solução de problemas relativos à vida prática. O módulo 5 - "Geometria"- tratava de noções de Geometria Espacial e Plana e de medidas. O módulo 6 - "Ciências" - buscava mostrar situações de sala de aula que permitiam exercitar o método científico, por intermédio de atividades práticas com materiais simples, de técnicas de simulação e do estudo de problemas ambientais. O módulo 7 - "Redação" - preocupava-se com a redação considerando-a um processo gradativo e sistematizado de elaboração da linguagem. O módulo 8 buscava salientar o papel do professor de Integração Social e Estudos Sociais como um dos intermediários entre o aluno e o conhecimento do mundo que o cerca. Apresentava situações baseadas na experiência pessoal do aluno, que lhe permitissem perceber as relações inerentes aos acontecimentos históricos e geográficos. O módulo 9 - "Planejamento de Currículo" - pretendia propor técnicas para o planejamento da atividade docente, que permitissem ao professor formular objetivos de ensino, organizar as experiências da aprendizagem, diversificar seus procedimentos e elaborar instrumentos de avaliação adequados aos objetivos propostos.

O depoimento seguinte também destaca o importante papel desempenhado pela professora Maria de Lourdes, indo, entretanto, além, no sentido de testemunhar como teria sido possível produzir conhecimentos no terreno da Educação Matemática, no contexto institucional da CENP, mesmo dentro de um quadro político-institucional considerado adverso por outros membros da comunidade institucional:

> Agora, por incrível que pareça, no governo Maluf, nós estávamos protegidos lá na CENP, porque a Mariotto era a Coordenadora da CENP. Nós trabalhamos muito bem, apesar de tudo! Eu acho incrível, porque era um governo ruim, um Secretário péssimo e a CENP trabalhava muito bem porque ela era uma mulher excepcional. Ela dava uma liberdade de trabalho impressionante. Propusemos o *Atividades*[9], e ela concordou de imediato; ela conversava com cada equipe (Entrevista com a professora Lydia Condé Lamparelli, 2002, p. 181).

A professora Célia também comentou sobre a autonomia e incentivo ao trabalho que eram dados às equipes pela coordenadora, independentemente das posições políticas e ideológicas que as pessoas tivessem:

> A coordenadora da CENP, a professora Maria de Lourdes Mariotto, tinha uma característica muito interessante. Na época em que ela coordenava a CENP, saiu uma coleção muito polêmica sobre a História da América, e nunca presenciei ali, embora ela fosse uma pessoa identificada com um Governo, como o do Maluf, de direita, qualquer tipo de patrulhamento a um trabalho (Entrevista com a professora Célia Maria Carolino Pires, 2002 p. 203).

Embora a Coordenadora fosse uma pessoa acessível e objetiva, a CENP tinha que se articular com os outros órgãos. E o exercício do poder, por ser interno

[9] O projeto Atividades Matemáticas (AMs) constituiu-se, na realidade, em quatro volumes como uma coleção didática convencional, só que "aula-a-aula", com metodologia, conteúdo teórico e prático sobre a matéria a ser ensinada naquele dia. Esse material foi produzido em duas etapas, segundo os depoimentos das professoras Lydia e Célia: a primeira constou das Atividades Matemáticas (AMs) de primeira e segunda série do Ensino Fundamental, sendo realizada no final dos anos 70 e início de 80, sob a coordenação da professora Lydia. Seguiam um modelo francês que ela havia trabalhado junto aos IREMs (ver depoimento da professora Lydia). Na segunda, já sob a coordenação da professora Célia, entre os anos 1984-1985, sem a participação da professora Lydia, os AMs eram dirigidos à clientela escolar da terceira e quarta séries do Ensino Fundamental. Nas entrevistas como um todo, as questões colocadas, nos bastidores, sobre a produção dos AMs são bem detalhadas pelas depoentes.

a todo e qualquer tipo de relação social, produz efeitos imediatos de partilhas, desigualdades, desequilíbrios. Isso porque as relações de poder que se estabelecem sob os condicionamentos institucionais e as práticas que se realizam sob esses mesmos condicionamentos não estão em posição de superestrutura, possuindo, lá onde se estabelecem ou se realizam, um papel diretamente produtor. Essas relações de poder e as práticas por elas induzidas se comparam a uma rede de vasos capilares que se distribuem atingindo a todos. *"As relações de poder não são exteriores a outras relações sociais, mas lhes são imanentes"* (Foucault, 1999, p.90).

Assim, o professor Palma, embora tenha compartilhado, em determinado período, da forma de gestão tecnicista da Secretaria, expôs as dificuldades de interação com os outros órgãos:

> O Decreto 7510/76 estabelecia que a CENP seria um órgão apenas de elaboração, pois a execução ficaria a cargo das Coordenadorias executivas (COGESP e CEI) e, no tocante a recursos humanos, a responsabilidade seria do DRHU. É evidente que essa concepção tecnicista não guardava nenhuma relação com a realidade. Quem elabora quer acompanhar a implementação e quem executa quer participar da elaboração. De fato, não deu outra. Houve apenas um momento de integração entre CENP e DRHU que foi um treinamento (esse era o termo que se usava na época para as atividades de capacitação) para o pessoal técnico-administrativo da Secretaria da Educação, que aconteceu logo após a edição do Decreto 7510. Mas, também foi só. Daí para frente, o órgão executivo começou a elaborar e a CENP tratou de criar mecanismos para chegar até a rede. Um desses mecanismos foi a criação das monitorias nas Delegacias de Ensino no ano de 1978, inicialmente para os componentes curriculares de Ciências (foi a primeira), Português e Matemática. Essa medida, aliás, encontrou forte resistência por parte dos supervisores de ensino, que entendiam que a sua área de competência estava sendo invadida por professores especialistas (Entrevista com o professor João Cardoso Palma Filho, 2002, p. 114).

Múltiplas são as correlações de força que atuam numa determinada relação de poder que se estabelece em uma instituição. Uma macrorrelação de dominação exercida por parte dos sujeitos institucionais sobre outros é, na verdade, sustentada por inúmeras microrrelações de poderes que se estabelecem entre diferentes subgrupos variáveis e instáveis dos quais esses mesmos sujeitos participam em diferentes momentos e circunstâncias. Isso nos leva a concluir que o

poder não emana somente de grupos dominantes, mas atravessa toda a comunidade institucional formando uma linha de força *"que atravessa os afrontamentos locais e os liga entre si; evidentemente, em troca, procedem a redistribuições, alinhamentos, arranjos de série, convergências desses afrontamentos"* (Foucault, 1999, p.90). No caso particular do impacto sobre a comunidade institucional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e das relações de poder que se estabeleciam nas práticas políticas que se realizavam em outros contextos institucionais, assim se manifestou o professor Palma:

> O Dr. Paulo de Tarso assumiu a Secretaria e, em vez de organizar uma administração peemedebista, ele convidou o PT para fazer parte da Secretaria da Educação. Então, ele trouxe o Gadotti, a Cecília Guaraná, que foi para a COGESP, e mais profissionais de outros níveis. Algumas técnicas da ATPCE eram também do PT. E do outro lado, havia o PMDB. O Paulo de Tarso trabalhou com três grupos! Porque ele chamou para chefe de Gabinete o José Mário Azanha, que não se relacionava nem com o PT nem com o PMDB. Era uma pessoa independente, se bem que, politicamente, diziam que ele tinha bastante aproximação com o Brizola. Agora, você vê! E aí existem uns lances muito interessantes: algumas das pessoas que eles convidaram para cargos nem conseguiram ser nomeadas, porque o PMDB reagiu corretamente e outras ficaram dez dias lá! Tiveram que se retirar! Coisas personalistas de Paulo de Tarso, porque não se faz isso! Chamamos o partido para ver que quadros nós temos. Quando não temos quadros, vamos chamar gente de fora, mas tem que ser uma decisão consensual e não personalista! (Entrevista com o professor João Cardoso Palma Filho , 2002, p.116).

Para se atingirem determinados fins, por intermédio de um planejamento estratégico, as relações de poder são guiadas por metas e objetivos, obedecem a uma certa lógica e possuem uma racionalidade interna que as dirige: *"as relações do poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas"* (Foucault, 1999, p.90).

O Secretário da Educação, ao descrever, em linhas gerais, a natureza dos contatos institucionais que ele mantinha com a professora Maria de Lourdes, apontou, no sentido de tornar explícita, uma concepção empresarial mercadológica de forma de gestão institucional da Secretaria da Educação na época, concepção esta que, por sua vez, parecia estar em consonância com a alegada influência

exercida sobre as práticas educacionais em nosso país, durante a década de 1970, da chamada perspectiva do tecnicismo pedagógico (Anexo 2):

> Falava com a Mariotto praticamente um dia sim, um dia não. Duas, três vezes por semana, nós tínhamos reunião. Eu precisava desse diálogo porque ela veio dirigir na Secretaria, aquilo que se pode, apropriadamente, chamar a parte de planejamento da Secretaria. Nós dividimos a pasta em duas coordenadorias, que se equipararíam a duas *linhas de montagem de uma indústria: 1° grau e 2° grau.* Eram linhas de montagem que, a seu lado, tinham uma assessoria para *controle de qualidade do produto* e uma assessoria de *planejamento do produto, de invenção do produto.* Esta coordenadoria responsável *fabricaria o quê*? Essa parte que eu entreguei para a Mariotto; então, não se fazia nada sem passar por ela para ver se, do ponto vista pedagógico, aquilo representava uma posição consistente para prosseguir e se era caso de incorporar as idéias às *linhas de montagem de 1° e 2° graus* (Entrevista do Sr. José Bonifácio Coutinho Nogueira. Arquivo de História Oral do CEDEM, 2001. Anexo 2. pp. 4-5. Grifos nossos).[10]

Com o intuito de entender como expressões evidentemente caracterizadoras de uma perspectiva fabril-tecnicista, presentes e por nós sublinhadas na fala do ex-Secretário, passaram a incorporar o discurso relativo à educação em nosso país, recorremos aos estudos de Cruz (1984). Tais estudos se fundamentam na teoria sócio-sistêmica de organização educacional e mostram o "papel social" que, à época, a educação desempenhava no contexto do desenvolvimento social, cultural, político e econômico de nações que realçavam a importância dada ao ensino técnico e profissional na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e à educação integrada nos Estados Unidos da América do Norte (USA). Nesse estudo, a autora destaca as contribuições e as funções que a educação exercia no desenvolvimento específico em cada um desses países. Assim, afirma que há necessidade de se definir o que se entende por "educação" e o que se compreende

[10] O depoimento do Sr. José Bonifácio Coutinho Nogueira, Secretário da Educação no Governo Paulo Egidío Martins, foi cedido, graciosamente pelo arquivo de história oral do CEDEM, intitulado: Uma universidade *multicampi* no interior paulista: Memória e História da criação da UNESP e de seus primeiros anos de funcionamento (1978 - 1984). Esse documento foi indicado pela professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar durante o seu depoimento, nesta pesquisa, ao mostrar-nos uma cópia dele, afirmando que ela não saberia dizer se já se encontrava liberado para consultas. Ao entrarmos em contato com o CEDEM, órgão da UNESP responsabilizado pela memória da Universidade, este o cedeu para fins de pesquisa. (Documento completo em anexo a esta pesquisa)

por "desenvolvimento", devido ao fato de existirem diferentes posições em face dos progressos alcançados em cada setor social. Exemplifica afirmando:

> É o fenômeno do desenvolvimento econômico que acarretou para a educação um valor também econômico, estabelecendo uma relação direta entre crescimento econômico e valores desse crescimento sobre os indivíduos (Cruz, 1984, p. 28).

Assim, segundo a autora, a educação passou a ser vista e definida em função de determinados valores decorrentes, de alguma forma, do modo como determinados grupos sociais idealizam os indivíduos em seu contexto. "Desenvolvimento" passou a ser concebido como o produto da ação dos indivíduos em determinado contexto social. De certa forma, a concepção de desenvolvimento varia em função dos diferentes conjuntos de valores de diferentes grupos sociais que atuam em um determinado contexto geopolítico. Entretanto, segundo a autora, políticas educativas para toda a sociedade brasileira foram orientadas, no momento considerado, por uma concepção de desenvolvimento que era encarado como

> "o produto das atividades e valores interativos dos setores econômicos, políticos, educacionais e culturais de uma sociedade organizada. Nesta definição, a educação entra como fator de desenvolvimento, na medida em que interage com os demais setores que compõem o sistema social (Cruz, 1984, p. 29).

Desse modo, segundo a autora, a organização educacional, ao manter e aplicar padrões institucionalizados de cultura de uma sociedade, acaba determinando a natureza da política administrativa que irá direcionar a educação, propondo metas, instituindo prioridades econômicas ou culturais, políticas ou sociais.

> Embora as metas governamentais relativas à educação sejam de suma importância à garantia da unidade cultural de uma nação, só a sociedade, com suas múltiplas fontes de insumos (valores instituídos, economia, tecnologia, ciências, artes), pode impulsionar a educação no sentido de promover o desenvolvimento de seres humanos capazes de colaborar para o seu crescimento e evolução (Cruz, 1984, p. 31).

Com o objetivo de comparar, no momento histórico que estamos aqui considerando, ensino técnico e profissional nas organizações educacionais dos EUA, da Rússia e do Brasil, a autora considera a organização educacional como um sistema aberto, em contínua troca com o ambiente. Concebendo a visão organicista de seus elementos, procura entender a dinâmica que permite a interação desses elementos entre si e suas relações com o social.

A Teoria de Sistemas originou-se no terreno da Engenharia e encontrou aplicação na ciência e na administração. Assim, devido ao fato de a palavra "sistema" poder ser definida de diferentes maneiras, cientistas de administração, em consenso, optaram por defini-la como *"um conjunto de partes coordenadas para realizar um conjunto de finalidades"* (Churchman, 1971, p. 50). Esse autor ressalta a dificuldade que há no traçar objetivos para esses "habitantes de sistemas" cuja meta consiste em alcançar medidas consideradas precisas e específicas de rendimento do sistema global para que, numa contagem de pontos, possam mostrar se o sistema funciona ou não. O melhor ou o pior rendimento de um sistema está diretamente associado ao maior ou menor número de pontos atingidos. Segundo Churchman,

> não será surprêsa se um cuidadoso estudo de certos colégios e universidades indicar que a verdadeira medida de seu rendimento não é feita sob o aspecto da educação, mas em número de estudantes formados (Churchman, 1971, p.54).

Os cientistas da administração reconhecem que pode ser proveitoso pensar um sistema como algo semelhante a uma instituição onde "entram" vários tipos de recursos (dinheiro, pessoas, etc.) e da qual "saem" um peculiar produto ou serviço. Quando os sistemas eram pensados dessa forma, chegava-se àquilo que era chamado "enfoque entrada-saída do sistema" dos sistemas. Segundo Churchman, no sistema educacional de um Estado,

> o corpo legislativo "entra" com o dinheiro e saem estudantes com vários tipos de graus, ginasial, colegial e universitário. Neste processo, a entrada é transformada em edifícios, professôres, administradores, livros, etc. E as

> entradas transformadas processam então pessoas chamadas estudantes, que saem do sistema com vários tipos de educação e treinamento. É interessante notar que, quando se considera a educação desta maneira, alguns dos componentes do sistema — por exemplo, os professôres— são ao mesmo tempo uma saída do sistema e também se tornam um dos processadores internos do sistema. Isto é, o sistema cria algum do seu próprio potencial (Churchman, 1971, p. 90).

A seguir, o autor faz referências às variações que podem ocorrer aos "componentes" — vistos como constituintes básicos de um sistema—em função da multiplicidade de atividades a serem por eles exercidas a fim de que sejam esboçadas as linhas de produção vistas como componentes separáveis, que operam de forma independente:

> No caso da educação, há um certo *número* de professôres ou homens-horas gastos em ensinar, o *número* de salas de aula disponíveis, o *número* de livros nas bibliotecas, e assim por diante. Como disse, o cientista da administração não está disposto a se deixar impressionar pelo puro tamanho de uma atividade, a não ser que lhe seja mostrado que tal atividade é criticamente importante. O enfoque científico do sistema consiste em relacionar a quantidade da atividade de cada componente com a medida do rendimento, isto é, [com o] volume de saída (Churchman, 1971, p. 92).

Um sistema pode, em linhas gerais, ser esboçado de forma que sejam identificadas as cinco etapas inerentes à sua descrição. De acordo com Churchman, (1971, pp. 93, 94) tais etapas seriam as seguintes:

1) *A medida do rendimento é o lucro líqüido;*
2) *O 'ambiente' é a restrição exercida sobre o capital, o preço de cada produto (observe-se que êste foi fixado por nossa suposição), a demanda do produto (supomos que nenhuma ação por parte dos administradores pode alterá-la) e o nível tecnológico (o número de itens de cada produto que pode ser produzido por unidade de recursos);*
3) *Os 'recursos' são os dólares e o pessoal do sistema;*
4) *Os 'componentes' são as linhas de produção, isto é, aquêles subsistemas que produzem e comercializam cada produto (observe-se que neste exemplo*

simplificado a identificação de um componente – ou "missão" – é mais ou menos óbvia);

5) *A 'administração' é a tomada de decisão relativa à quantidade de recursos que devem ser postos à disposição de cada linha de produção.*

Para Cruz, os princípios e crenças que influem na política educacional têm como indicadores as formas com que o governo e a sociedade definem os rumos da educação, além das relações que aí se estabelecem. A avaliação pode ser determinada por intermédio do que considera cinco componentes clássicos de um sistema:

1) Insumos (*inputs*): cada um dos elementos (matéria-prima, equipamentos, capital, horas de trabalho etc.) necessários para se produzirem mercadorias ou serviços; tudo o que entra na organização educacional e estabelece o que deverá se processar no seu interior, como também a qualidade do produto. Segundo a autora, Coombs[11] (1970) considera o aluno como o insumo mais importante porque sobre ele se canalizam todos os demais insumos, e porque é ainda o produto do sistema. Porém, se considerarmos o sistema sob o ponto de vista do processo, a importância recai, a nosso ver, sobre a ideologia ou idéias que alimentam a organização porque são elas que definem o quadro psicológico e cultural dos alunos e professores, ou seja, o "currículo latente" que assegura a coerência entre o que a sociedade propõe e o comportamento da escola. A autora justifica que as expressões "insumos" e "produtos" podem parecer impróprias quando queremos definir o ser humano (professor ou aluno), todavia a extensão de ambas as expressões, além de nos poupar uma enumeração muito grande dos elementos

[11] Coombs, Philip. World educational crisis: a systems analysis. Nova York, Oxford University Press, 1970, p.17.

que entram no sistema, ainda definem o processo operacional de toda instituição que tenha objetivo formal ou explícito (Cruz, 1984, pp. 36-39);

2) Variáveis de ação: referem-se aos diferentes tipos de ações ligadas diretamente à estrutura organizacional. Essas variáveis podem ser representadas por intermédio dos seguintes elementos: estrutura e organização do ensino, política de organização de currículos e programas, sistema de gestão e participação da família, de empresas, associações e quaisquer outras entidades culturais, sociais e religiosas (Cruz, 1984, p. 36-39);
3) Variáveis essenciais: correspondem às diretrizes e metas quantitativas determinadas pelo sistema para as escolas cuja finalidade é a de atender às expectativas do universo exterior a ele. Por meio dessas variáveis, quando relacionam os insumos com os produtos da educação conforme os requisitos do desenvolvimento, pode-se explicitar se existe ou não coerência com educação e desenvolvimento (Cruz, 1984, pp. 36-39);
4) Transformação: equivale à ação continuada de transformar insumos em produtos, ou seja, em se tratando de educação, pode ser explicado por intermédio do conceito de ensino-aprendizagem no qual se espera que o aluno se forme para a vida social, econômica, política e cultural. O decorrer desse processo de transformação e a metodologia utilizada devem procurar inspiração nas idéias que fazem funcionar a dinâmica da organização (Cruz, 1984, pp. 36-39);
5) Produtos (*outputs*): resultados de um trabalho; corresponde, na educação, somente aos alunos que se formam pelo sistema. Os demais produtos como, por exemplo, publicações, novas metodologias, são considerados insumos secundários pelo fato de eles serem utilizados para realimentar a organização. São

> considerados indicadores do produto da educação: número de alunos formados versus número de alunos matriculados, das necessidades econômicas, tecnológicas como também das fontes de emprego versus desemprego (Cruz, 1984, pp. 36-39).

A apresentação das considerações dos autores supracitados tem o firme propósito de mostrar ao leitor características da concepção sistêmico-tecnicista que predominava e condicionava as formas de gestão institucional e as políticas públicas relativas à educação, em nosso país e na CENP, no recorte temporal por nós delimitado. Como mostramos, tal concepção se faz presente no discurso do Secretário da Educação que a elege como o meio de estabelecer uma reforma na Educação por intermédio de um planejamento tecnicista — comparando pessoas a ferramentas. Isso nos levou ao estabelecimento de uma conexão entre essa concepção sistêmico-tecnicista da educação, influente em nosso país no período considerado, e a concepção de Educação — e, em particular, de Educação Matemática — que teria sido difundida, no Estado de São Paulo, pela CENP, que também orientou a produção de materiais, a natureza dos cursos de capacitação de professores e outros tipos de ações realizadas pelos integrantes dessa instituição.

Para Silva, esses momentos que, aqui, só estudamos historicamente, podem ser detectados e confrontados com as práticas ou discursos, após um certo período.

> As políticas curriculares são, entretanto, também mais do que um signo, embora isto não seja pouco. As políticas curriculares têm também outros efeitos. Elas autorizam certos grupos de especialistas ao mesmo tempo que desautorizam outros. Elas fabricam os objetos ´epistemológicos´ de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do ´real´ que supostamente lhe serve de referente. As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da

> escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia) (Silva, 2003, p.11).

Portanto, naquele momento de autoritarismo político e de centralização de poder, não poderíamos esperar que a CENP, diante da natureza do discurso que partia de um Governo de Exceção e de um sujeito situado e investido institucionalmente em uma instância hierárquico-institucional de maior poder — o Secretário da Educação —, pudesse ter produzido senão *Guias Curriculares* que, pelo menos, mantivessem explicitamente relações de afinidade com o ideário do tecnicismo pedagógico.[12]

Para nós, o tecnicismo pedagógico foi uma perspectiva teórico- educacional de cunho pragmático, produzida na década de 1970, nos Estados Unidos da América, fortemente centrada em interpretações behavioristas nos modos de conceber as finalidades, os métodos de ensino e de aprendizagem, o papel do professor e os valores a serem promovidos pela educação escolar.

Com base na perspectiva do tecnicismo educacional, a escola começou a ser invadida por orientações, prescrições, textos legais e didáticos que fizeram circular nesse ambiente institucional desconhecidos objetos culturais de cunho sistêmico-pragmático, tais como: objetivos operacionais; taxionomias de objetivos educacionais; fluxogramas; organogramas; instrução programada; etc. (por favor, não esqueçamos o retroprojetor.)

Como já apontamos anteriormente, essa abordagem sistêmico-pragmática do ensino e da aprendizagem introduziu no ambiente escolar práticas educacionais altamente controláveis e controladoras que, embora, em última instância (isto é, no "chão da fábrica"), fossem realizadas pelo professor, ligavam os atores-agentes-sujeitos situados em diferentes posições hierárquicas e assimetricamente

---

[12] Fazemos aqui uma ressalva de que nem todos os governos de exceção da América Latina, na época, adotaram essa posição. Porém, o Brasil optou, ou melhor, os militares no governo optaram por esse ideário. É, de fato, uma opção econômica que já vinha sendo adotada há alguns anos, é só lembrar do PABAEE e todos os acordos que antecederam o "famoso" MEC-USAID. É necessário lembrar, também, que países europeus que não possuíam governos de exceção também adotaram o ideário tecnicista na educação.

participantes de uma mesma configuração de relações de poder: Coordenadores pedagógicos; Coordenadores educacionais; Diretores de escola; Supervisores de ensino; Delegados de ensino; Assistentes técnico-pedagógicos; Equipes técnicas da CENP; Técnicos da Secretaria da Educação etc.

Obviamente, no contexto político-educacional brasileiro da década de 1970, e sob os constrangimentos impostos pelo ideário sistêmico-tecnicista, esses atores-agentes-sujeitos que participavam de diferentes instâncias institucionais de diferentes órgãos públicos, ligados à Secretária da Educação, acabaram produzindo atividades educativas mecânicas, inseridas num *Guia Curricular* fechado, totalmente diretivo e programado em detalhes. Nessa lógica, o que passou a ser valorizado na perspectiva sistêmico-tecnicista não foi o professor, mas sim as tecnologias do ensino e as concepções tecnológicas da educação. Subjacente a essas concepções, transmitia-se e tentava-se também *naturalizar* não só a crença de que, por meio das atividades de ensino, o professor não só poderia, como também deveria, controlar, passo-a-passo e integralmente, toda a atividade cognitiva e comportamental dos estudantes, assim como também a crença de que, para poder controlar, o próprio professor deveria também ser controlado. Para tanto, ele teria que programar minuciosamente todas as atividades a serem desenvolvidas e justificar, por meio da auto-avaliação anual de seu planejamento, a maior ou menor "eficácia" de seu planejamento, a maior ou menor "eficácia"e "eficiência"de sua ação pedagógica. Desse modo, não apenas as *práticas pedagógicas* passaram a ser hierarquicamente controladas, como também os atores-agentes-sujeitos institucionais, direta ou indiretamente nela envolvidos, passaram a controlar-se verticalmente nos termos dessa hierarquia. Mais do que um mero aplicador de receitas didático-pedagógicas elaboradas por outros, o professor era chamado compulsoriamente a integrar a anônima, difusa e indefinida corrente de vigias e controladores das ações dos que estavam situados em postos inferiores da hierarquia e, mais do que ter a sua criatividade anulada, ele era chamado a

promover e transmitir, no ambiente escolar, valores tecnocráticos, pragmáticos e autoritários.

Essa 'lógica' da produção e da produtividade do sistema, em termos de educação, havia sido apropriada do taylorismo, que se seguiu ao fordismo, métodos de organização e gestão "científicas" do trabalho fabril cujo objetivo alegado era o de racionalizar o processo produtivo, e cujo objetivo não alegado era o da superexploração capitalista do trabalho e do trabalhador e o conseqüente aumento da mais valia.

Tais métodos de organização e gestão do trabalho implicavam na fragmentação do processo produtivo e do conhecimento, a instauração da linha de montagem e o ganho na produtividade. Quando apropriados pelas políticas educacionais e pela comunidade educacional, esses métodos tecnicista-cientificistas, entre outras coisas, tentavam não só expropriar dos professores os seus saberes profissionais, como também normalizá-los, mediante o mecanismo de transferência do controle pedagógico do âmbito da escola para o sistema de ensino. Mas esses métodos tecnicistas recomendavam e instauravam ainda mais uma separação radical entre os que planejavam e os que executavam, elevando, portanto, o seu braço controlador para a esfera das finalidades, dos procedimentos e da organização temporal do currículo escolar, agora considerado de responsabilidade e acesso exclusivos dos planejadores, e não mais dos professores-executores. Vale dizer, o princípio básico da "gerência científica" da educação era visto como a fragmentação dos processos de trabalho e produção do conhecimento.

Assim, as interações entre os atores-agentes-sujeitos que passam a ser estabelecidas tanto no domínio dos processos de produção, organização e transmissão do conhecimento, quanto no jogo assimétrico das relações de poder, estão supostamente sob controle. Na educação, o 'sucesso' do método taylorista-fordista é creditado à prioridade de se educar o futuro trabalhador para a sujeição, quer no que diz respeito à promoção de certas atitudes, disposições, formas de

comportamento e conduta, quer no que diz respeito à aceitação pacífica das relações sociais vigentes. Assim, sob essa lógica, o sistema educacional passou a se manifestar "normalizadamente", numa espécie de homogeneização – refletida nos organogramas, cargos e funções com nomenclatura e finalidades similares, tanto na organização das fábricas quanto na das escolas, como foi observado anteriormente.

Refletindo, hoje, a partir dessas premissas expostas, podemos entender melhor o "impacto fabril" que tais medidas teriam exercido sobre as práticas escolares até então realizadas, em grande medida, em um clima 'artesanal'. De fato, não havia inicialmente consonância entre os ritmos, tempos, ações e valores que orientavam as práticas escolares até então – isto é, uma educação concebida segundo uma perspectiva humanista tradicional, no dizer de Saviani (1984) - e os novos ritmos, tempos, ações e valores que, sob a ótica sistêmico-tecnicista, pretendiam transformar a escola em uma linha de montagem. A dissonância teleo-axiológica era evidente e se expressava pelo embate entre uma política humanista instalada e fortemente centrada na confiança, na autoridade e competência profissional dos professores e uma política sistêmico-operacional, de cunho economicista-quantitativista, em processo de instalação, e que, pondo em xeque essa mesma confiança, intencionava transferi-la para os chamados especialistas da educação. Essa dissonância fica caracterizada melhor ao se tentar promover um diálogo diacrônico com os agentes da mudança, da reforma. E, nesse sentido, tendo que praticar um exercício de alteridade na percepção de diferenças, concentrando, porém, esforços que viabilizem superá-las, é nosso objetivo promover esse diálogo com o grupo de professores de Matemática que atuou na CENP, no período que estamos aqui considerando.

Com o intuito de esclarecer os objetivos que favoreceram a formação da equipe, pretendemos expor o que tinham em comum os seus integrantes, bem como descrever de que forma esse grupo teria trabalhado na produção de

materiais destinados aos ensinos de 1º e 2º graus, posteriormente publicados pela Imprensa Oficial.

Para realizar tais intentos, verificamos que não é suficiente um fio de *Ariadne;* é necessário também desenrolar fios de muitas meadas, para que possamos encontrar o complexo ponto de convergência de vários caminhos e de planos que teriam possibilitado a constituição da equipe e a produção cultural relativa à educação matemática escolar por parte de seus integrantes. Para isso, além de precisarmos nos ater à sucessão de etapas da memória de nossos informantes — demarcadas por acontecimentos relevantes a mais de uma história individual, e também pela história das atividades institucionais que exerceram e deixaram suas marcas —, procuraremos recorrer também a outras fontes documentais, conscientes de que "*não há textos neutros; até mesmo um inventário notarial implica um código, que tem de ser decifrado*" (Ginzburg, 1989, p.209).

Refletindo sobre a divisão social do tempo representado pela sucessão de horas, dias, meses e anos, visamos dialogar com o passado de forma a torná-lo presente. Assim,

> (...) a sua nota principal [a do tempo] é a reversibilidade. Reversibilidade que é estrutural, pois abraça retornos internos. E reversibilidade que é histórica, pois as suas formas voltam e se transmitem de geração em geração. É uma lógica que parece reproduzir os movimentos cíclicos do corpo e da natureza. A reiteração dos movimentos, *feita dentro do sujeito,* faz com que este perceba que o que foi pode voltar: com essa percepção e com o sentimento da simultaneidade que a memória (recordo *agora* a imagem que vi *outrora*) nasce a idéia do tempo reversível. O tempo reversível é, portanto, uma construção da percepção e da memória: supõe o tempo como seqüência, mas o suprime enquanto o sujeito vive a simultaneidade. O mito e a música, que trabalham a fundo a reversibilidade, são "máquinas de abolir o tempo", na feliz expressão de Lévi-Strauss. Ora, a condição de possibilidade do mito e da música é a memória, aquela memória que se dilata e se recompõe, e à qual Vico chama *fantasia.* A memória vive do tempo que passou e, dialeticamente, o supera (Bosi, 1992, p.27).

Primeiramente, iremos nos atentar, ainda que de forma sucinta, para alguns fatos que antecederam o período considerado em nossa pesquisa, para que possamos entender suas decorrências. A Lei n° 4024, de 20 de dezembro de 1961,

determinava um currículo mínimo obrigatório, por disciplina, em todo o território nacional. Com base nessa determinação, foram publicados, em 1961, no Diário Oficial da União, os currículos obrigatórios, para cada série e disciplina, em todo o território nacional. Outro fato importante advém da interferência norte-americana sobre a educação brasileira, desde o período da Guerra Fria e, mais intensamente, no final dos governos de Eurico Gaspar Dutra e Juscelino de Oliveira Kubitschek, intervenção essa disfarçada em "assistência técnica", e que determinava um novo estilo de se fazer política educacional no país. Porém, a partir do governo Castelo Branco, sob os condicionamentos impostos pelos acordos MEC-USAID[13] (firmados

[13] Romanelli cita a lista das ementas dos acordos MEC-USAID com as respectivas datas: a) 26 de junho de 1964: Acordo MEC-USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava ao contrato, por 2 anos, de 6 assessores americanos; b) 31 de março de 1965: Acordo MEC-CONTAP (Conselho da Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso)-USAID para melhoria do ensino médio. Envolvia assessoria técnica americana para o planejamento do ensino, e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos; c) 29 de dezembro de 1965: Acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar, com recursos e pessoal, o primeiro acordo para o Ensino Primário; d) 5 de maio de 1966: Acordo do Ministério da Agricultura-Contap-USAID para treinamento de técnicos rurais; e) 24 de junho de 1966: Acordo MEC-CONTAP-USAID, de Assessoria para a Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil. Envolvia assessoria americana, treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos e proposta de reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil; f) 30 de junho de 1966: Acordo MEC-USAID, de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária. Em vista da reação geral, esse acordo foi revisto 10 meses depois; g) 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do Ensino Primário. Nesse acordo, aparece, pela primeira vez, entre seus objetivos, o de "elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior". Envolve, igualmente, assessoria americana e treinamento de brasileiros; h) 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID, para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco; i) 6 de janeiro de 1967: Acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) -USAID, de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e ao SNEL incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos; j) Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, vigente até 30 de junho de 1969. Nesse acordo, a tática da justificativa foi mudada e houve determinação de uma ação mais ativa do MEC nos programas, o que, na realidade, não aconteceu. A estrutura do antigo acordo permanecia, no entanto; k) 27 de novembro de 1967: Acordo MEC-CONTAP-USAID de Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais; l) 17 de janeiro de 1968: Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do Ensino Médio. (Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos). Envolvia e ampliava a mesma cooperação assinada nos acordos anteriores e

entre o governo brasileiro e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), a intervenção americana se intensificou em todos os graus de ensino: primário, médio e superior.

> Os Acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional (Cunha & Góes, 2002, p.31).

As iniciativas governamentais de maior relevância, em nível de Política Educacional no período de 1964 a 1975, localizaram-se: a) na nova Constituição de 1967, promulgada no Governo Castelo Branco; na Lei 5540 de reforma do Ensino Superior, de 1968; c) na institucionalização do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com os Decretos-lei 5379 (de 1967), 62484 e a legislação de financiamento do Movimento em 1970; d) na Lei 5692/1971 de reforma dos ensinos de 1° e 2° graus; e) no Decreto-lei 71737, previsto na Lei 5692, nos parágrafos 81, 91, 99, que institucionaliza o "Ensino Supletivo" (Freitag, 1980, p.80).

O grande passo dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — após inesquecíveis batalhas cívicas perdidas — foi o de conseguir descentralizar o ensino brasileiro para a área dos Estados, uma vez que, anteriormente, a Educação Nacional era feita por intermédio do Ministério da Educação e Cultura que detinha o controle de tudo o que se relacionava à Educação. Essa medida, de alguma forma, descentralizou pressões de opinião pública sobre o governo federal facilitando, de certa forma, a inauguração de um novo estilo de se fazer política educacional no país. Os acordos MEC-USAID davam preferência a negociar com os Estados ou entidades que fossem autônomas, subdividindo-se em diversos projetos:

---

reafirmava a necessidade de "melhor coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e média" (Romanelli, 2001, pp. 212-3).

> Estudando-se as cláusulas dos acôrdos, verifica-se que o MEC-USAID é apenas uma permissão constitucional para o estabelecimento de subacôrdos com entidades autônomas e com os Estados. A USAID sempre preferiu negociar com os Estados e com entidades autônomas. Um processo miriópode evita uma análise global do fenômeno. E é, justamente, o que está ocorrendo. Cada acôrdo foi subdividido em pequenos projetos a serem aplicados nas entidades e Estados que "estiverem mais amadurecidos"... (Alves, 1968, p.11).

Por decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos acordos MEC-USAID, muitos órgãos foram criados à época. Em seu depoimento, a professora Lydia destacou alguns desses órgãos, nos quais ela prestou serviços:

> (...) eu trabalhei sempre no IBECC, na FUNBEC — Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências — e no CECISP — Centro de Treinamento para Professores de Ciências Exatas e Naturais de São Paulo — e dei aula no IMEP. Quando comecei no IMEP, eu trabalhava o dia inteiro, porque em um dos períodos estava à disposição da FUNBEC, que era ligada ao IBECC e ao CECISP. Se você me perguntar qual a relação existente entre os três, não sei de uma forma precisa, porque todos funcionavam no mesmo lugar, num mesmo barracão da Cidade Universitária. Sei que o CECISP era ligado ao Ministério da Educação, o IBECC, à UNESCO e a FUNBEC foi mais uma fundação de produção de materiais didáticos e também para uso em medicina, como aparelhos de eletrocardiograma etc. Era naquele meio que eu trabalhava, na Cidade Universitária. Devido a isso, eu tinha muito contato com a DAP, depois com o CERHUPE, porque o CECISP dava cursos para professores e porque participei da redação do Guia Curricular de Matemática (Entrevista com a professora Lydia Condé Lamparelli, p. 149).

Solicitando à professora Lydia que nos contasse a sua experiência em traduzir os textos do S.M.S.G., em parceria com o professor Lafayette de Moraes, assim, ela se manifestou:

> O Dr. Isaias Raw era o diretor científico e conseguiu trazer para o IBECC materiais de renovação pedagógica da área científica: Matemática, Química, Física e Biologia, que surgiram nos EUA após o lançamento do Sputinik em 1959. O S.M.S.G. era o School Mathematics Study Group da Universidade de Yale que produziu diversos materiais para o ensino da Matemática. Tínhamos livros dirigidos para a formação dos professores e livros didáticos com os correspondentes manuais dos professores. E foi a partir daí que comecei a tomar conhecimento de um novo tipo de ensino da Matemática. Aliás, eles não usavam a expressão Matemática Moderna, mas sim Matemática Contemporânea. Tinha muita influência do Prof. Howard Fehr, que não era do S.M.S.G., mas era do National Council of Teachers of Mathematics (N.C.T.M.). Entrar em contato com esse material foi muito interessante, porque eu aprendi muita coisa que eu não tinha

> visto na Faculdade, pois estudávamos tudo separadinho, não nos forneciam uma visão abrangente da Matemática! E esse material não tinha nada daquele "marketing" que se viu depois nos livros didáticos brasileiros que surgiram, autodenominados de Matemática Moderna, acho que em 1963, 1964, por aí. Provavelmente, se eu não tivesse tido a oportunidade de conhecer o material do S.M.S.G., também não teria condições de fazer críticas pertinentes aos livros didáticos que surgiram e que tanto sucesso fizeram (Entrevista da professora Lydia Condé Lamparelli, 2002, pp. 142-143).

A partir de 1971, surgiu a necessidade de uma reformulação curricular. A Lei n° 5692, de 11 de agosto de 1971, fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus (atuais Ensinos Fundamental e Médio). A Resolução n° 8, de 1° de dezembro de 1971, anexa ao Parecer n° 853/71, resolvia, em seu artigo 1°, que o núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1° e 2° graus abrangeria as seguintes matérias: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; c) Ciências. Em seu parágrafo 1°, estabelecia que, para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluíam-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: a) em Comunicação e Expressão — Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna; b) nos Estudos Sociais — Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil; c) nas Ciências — Matemática e Ciências Físicas e Biológicas.

Em dezembro de 1971, o Governo do Estado de São Paulo, com a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, promoveu seminário de Estudos sobre a Lei 5692 em todas as escolas oficiais do Estado de São Paulo. Foi um momento em que tomamos conhecimento do fim da obrigatoriedade dos currículos mínimos nacionais e dos "novos" rumos para a Educação.

A grande novidade da Lei 5692/1971 foi decretar o fim da obrigatoriedade de currículos mínimos nacionais; todavia, apresentava dois conceitos que não eram nada familiares no ambiente educacional brasileiro. O primeiro era o conceito de "flexibilidade curricular", que permitia diferenças tanto no tratamento metodológico das disciplinas quanto na escolha dos conteúdos dessas. O segundo era o conceito de "adaptabilidade curricular", que preconizava a possibilidade de

cada escola e cada professor trabalhar conteúdos curriculares distintos e adaptados à realidade da escola e do meio social.

Assim, a Lei decretou o fim de movimentos de educação e cultura em todos os níveis, e o governo imposto pelo golpe militar de 1964 perseguiu, cassou e exilou educadores considerados suspeitos de práticas e idéias consideradas subversivas. Gerada no seio de um golpe de estado, deslocava, a nosso ver, a discussão dos conteúdos para as metodologias de ensino.

A fim de melhor entender e caracterizar as razões pelas quais os conceitos aparentemente democráticos de flexibilidade e adaptabilidade curriculares teriam sido justamente impostos por uma reforma indubitavelmente autoritária, em um momento de autoritarismo político na história de nosso país, far-se-ia necessária a realização de um estudo mais profundo das intenções que teriam orientado a reforma. Entretanto, não faremos essa análise aqui, quer porque isso nos obrigaria a afastarmo-nos consideravelmente do foco de nosso trabalho, quer porque, em certo sentido, análises dessa natureza podem ser encontradas em literatura especializada, relativa à história das políticas educacionais brasileiras.

Embora a Lei n° 5692 tivesse sido promulgada em 1971, o dia-a-dia na sala de aula das escolas de 1° e 2° graus permaneceu inalterado pelo menos até 1976. A implantação da Lei, no Estado de São Paulo, ocorreu somente depois que a Secretaria Estadual da Educação foi (re)estruturada, por intermédio do Decreto 7510, publicado em Diário Oficial (DO) em 30 de janeiro de 1976. A elaboração dos Guias Curriculares, de todas as disciplinas, para o 1° grau, ocorreu na DAP (Divisão de Assistência Pedagógica), órgão pertencente à antiga estrutura da Secretaria da Educação, extinto pelo Decreto 2204, de 22/08/1973, que criou o CERHUPE no artigo primeiro. Assim, este último órgão, ao absorver a DAP, passou a cuidar da implementação dos Guias Curriculares.

O professor Almerindo nos contou que havia uma diferença entre os órgãos da estrutura da SEE, ou seja, aqueles de natureza financeira tinham que prestar contas de tudo o que faziam ao órgão financeiro central da Secretaria, e que a DAP

tinha autonomia porque recebia verbas diretas do Ministério da Educação e só a ele devia prestar contas. Todo e qualquer material de consumo (lápis, papel, caneta etc) poderia ser comprado sem a necessidade de licitações. A DAP tinha ainda liberdade para contratar professores e desenvolver projetos. A CENP não tinha autonomia financeira como a DAP[14].

A seguir, o professor explicou do seguinte modo a sua participação nesses órgãos:

> Na DAP participei da elaboração do Guia Curricular de Matemática para o 1º Grau, juntamente com os professores Anna Franchi, Benedito Antonio da Silva (fase preliminar) e Lydia Condé Lamparelli e, no CERHUPE, da preparação dos monitores para o treinamento desse guia, além da elaboração de um trabalho que complementava o guia e constava de Especificações de: — Bibliografia — Instalações e Equipamentos[15]. Este último, em colaboração com a professora Maria Luiza do Carmo Neves[16]. Nós não pertencíamos a esses órgãos. Éramos contratados, recebendo por tarefa, geralmente pagas com as verbas recebidas do MEC pela DAP e pelo CERHUPE. No caso dos professores efetivos do Estado, quando havia treinamentos ou reuniões que coincidiam com nossas atividades na escola, éramos convocados especificamente para isso (Entrevista com o professor Almerindo Marques Bastos, 2004, p. 187).

---

[14] Essas informações foram concedidas pelo professor Almerindo em nossa dissertação de mestrado intitulada *"Três Décadas de Educação Matemática: Um Estudo de Caso da Baixada Santista no Período de 1953-1980"*.

[15] Especificações de: — Bibliografia — Instalações e Equipamentos. Sob a coordenação de Delma Conceição Carchedi, a equipe responsável composta pelos professores Almerindo Marques Bastos e Maria Luiza do Carmo Neves, em nota prévia, esclareceram que: "No trabalho, são relacionados em primeiro lugar os equipamentos considerados importantes e que a escola deve possuir. (...) Em seguida, são relacionados os materiais didáticos mais comuns. Ao final, são citados certos brinquedos, de caráter educativo, encontrados em todas as casas especializadas no ramo, e que podem substituir e complementar os materiais didáticos usuais. Na bibliografia que complementa o guia curricular de Matemática, são encontradas algumas obras que esclarecem a utilização de alguns dos materiais didáticos citados neste trabalho. (...) A bibliografia endereçada aos professores não só visou subsidiar o trabalho quando implementados os guias curriculares, como também informar sobre a fundamentação psicológica, didática e metodológica da Matemática. Para o aluno selecionaram-se alguns livros: ainda que não integralmente correspondentes às novas proposições, porque novas, respondem a evidentes necessidades dos trabalhos de classe".

[16] A professora Maria Luíza Carmo Neves da Silva, que foi entrevistada quando realizamos a nossa pesquisa de mestrado intitulada "*Três Décadas de Educação Matemática: Um Estudo de caso da Baixada Santista no período de 1953-1980*", relatou-nos o seu envolvimento ao colaborar na elaboração do *Especificações de: Bibliografia, Instalações e Equipamentos* para a Secretaria Estadual da Educação, pp. 107-8.

Todavia, ao perguntarmos para a professora Lydia a partir de quando teria surgido a necessidade de se criar uma equipe de Matemática nos órgãos da Secretaria Estadual da Educação, ela assim se manifestou:

> Quando se chegou a essa necessidade? Informalmente já existia [a equipe], porque havia o Departamento de Educação com a Chefia do Ensino Primário e Chefia do Ensino Secundário na Secretaria da Educação. Mais ou menos na metade dos anos 1960, eu estava no IBECC, quando recebemos um convite para participar de uma reunião da Chefia do Ensino Primário, que funcionava no Instituto Estadual de Educação Alexandre Gusmão, por conta de uma Proposta Curricular nova que estava em estudo. Eles não falavam em Proposta Curricular naquele tempo: falavam em Programa. O Programa de Matemática, se não me engano, tinha sido elaborado pelas professoras Manhúcia Liberman e Lucila Bechara. Depois dessa reunião, o Prof. Cândido de Oliveira, que era o Chefe do Ensino Primário, convidou-me para assessorar a área de Matemática. Portanto, já existia um embrião. Acho que eram os Orientadores Pedagógicos que existiam naquele tempo na rede, e não os Coordenadores Pedagógicos (Entrevista com a professora Lydia Condé Lamparelli, 2002, pp. 157-158).

Por intermédio dos relatos desses dois professores-coordenadores, percebemos que há diferentes modos de se entender a questão. Se por um lado, segundo a professora Lydia, a equipe já existia, mesmo que informalmente, por outro lado, para o professor Almerindo, não havia uma equipe de Matemática nos órgãos da Secretaria da Educação nessa época:

> Na realidade não existia uma equipe específica de Matemática. Existiam equipes de Ciências que incluíam os membros da Matemática. Havia uma Equipe de Ciências em cada um dos Serviços que compunham as Divisões de Currículo e de Supervisão da CENP. As atribuições das equipes estavam relacionadas nos artigos 83 e 84 do Decreto nº 7510/76. Seria longo demais transcrever todas essas atribuições, mas, em maior ou menor grau, quase todas foram executadas (Entrevista com o professor Almerindo Marques Bastos, 2004, p. 188).

Entre os projetos arrolados e definidos pelo Plano Estadual de Implantação, uma das etapas a cumprir determinava a elaboração dos Guias Curriculares para as Matérias do Núcleo Comum — Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências — do Ensino de 1° grau. Divulgado pelo CERHUPE em 1975, na página 3, apresentava as equipes técnicas de todas as disciplinas do núcleo comum sob a

Coordenação Geral da professora Delma Conceição Carchedi. Salientamos a equipe de Ciências e seus respectivos integrantes: Myriam Krasilchik, Rail Gebara José; em Programa de Saúde: João Yunes; Hebe da Silva Coelho, José Augusto Nigro Conceição e na Matemática: Almerindo Marques Bastos, Anna Franchi, Lydia Condé Lamparelli.

Assim, o professor Almerindo afirmou que, apesar de discordar da Política Educacional adotada pelo Governo Federal, aceitou o convite para coordenar a elaboração do Guia Curricular de Matemática com as professoras Anna Franchi e Lydia Condé Lamparelli:

> Apesar de não concordar com a Política da Educação adotada pelo Governo Federal da época, que, evidentemente, tinha de ser adotada nos Estados, pelos motivos já conhecidos por todos nós, acho que foi possível adotar uma orientação para a Educação Matemática, no Estado de São Paulo, que atendesse aos objetivos que, no meu caso, considerava importantes. Esses objetivos podem ser resumidos, segundo o psicopedagogo Gaston Mialaret, em seu livro *A Aprendizagem da Matemática*, em três: "*fornecer ao aluno um instrumento de trabalho, desenvolver a sua formação intelectual e adaptá-lo à vida*". Outra formulação dos objetivos gerais do ensino da Matemática é a que faz parte das conclusões e recomendações do Seminário sobre o Ensino da Matemática, realizado pelo PREMEN[17], em 1973: "*Desenvolver habilidades que permitam enfrentar, num sentido criativo, os problemas de quantificação e inferência que a cultura exige e, conseqüentemente, conduzam à integração do indivíduo na sociedade*". Em minha opinião, os objetivos devem ser atingidos com uma escolha conveniente dos conteúdos adequados e, a seguir, de uma metodologia que possa propiciar a consecução desses objetivos. Ainda, para mim, essa metodologia deve dar ênfase à atividade do aluno e ao redescobrimento por ele dos conceitos constantes da programação (Entrevista com o professor Almerindo Marques Bastos, 2004, p. 193).

Como nossas dúvidas permaneciam, insistimos em aprofundar um pouco mais essa questão perguntando se, com a (re)estruturação da SEE e, conseqüentemente, com o surgimento da CENP, em particular, o grupo de professores que compunha a equipe de Matemática possuía as mesmas características dos órgãos anteriores e, também, se havia distinção entre ser da

[17] PREMEM-MEC/IMECC-UNICAMP: Projeto: Novos Materiais para o Ensino da Matemática. Projeto Financiado com recursos do projeto prioritário n° 34 do Plano Setorial de Educação para o período de 1972-1974.

equipe de 1° ou da de 2° grau. O professor Almerindo esclareceu, uma vez mais, que

> (...) não havia, na estrutura da CENP, uma Equipe de Matemática. Existiam quatro Equipes de Ciências. Uma em cada Serviço das Divisões de Currículo e de Supervisão. Na prática, entretanto, essas equipes funcionavam como se fossem uma só. Havia, apenas, uma separação, não muito acentuada, entre as Equipes de Primeiro e de Segundo Graus. Não posso dizer se havia ou não características semelhantes às equipes dos órgãos anteriores, por dois motivos principais: 1º) nos órgãos anteriores trabalhei por tarefas, não pertencendo a eles, como ficou evidenciado na resposta à segunda pergunta; 2º) parece-me que nesses órgãos (DAP e CERHUPE) não havia equipes específicas para cada área ou disciplina. (Entrevista com o professor Almerindo Marques Bastos, 2004, p. 190).

O fato de não ter existido uma equipe específica de Matemática, mas, sim, quatro equipes de Ciências — uma em cada Serviço das Divisões de Currículo e de Supervisão—, embora divididas tenuamente em 1° e 2° graus, nos levou a questionar o perfil dos professores participantes dessas equipes, nas práticas interdisciplinares.

> A escolha dos professores que integrariam as equipes técnicas, no caso da Matemática, era feita, em geral, pela avaliação do desempenho dos professores que participavam dos treinamentos da CENP. Durante esses treinamentos, observávamos, além disso, o grau de participação, interesse, independência e criatividade desses professores ao realizarem as tarefas propostas. Além disso, em alguns casos, o resultado obtido por professores nos Concursos de Ingresso ao Magistério Oficial do Estado também foi relevante. Sempre é bom lembrar que todos os membros das equipes técnicas eram professores efetivos da rede (Entrevista com o professor Almerindo Marques Bastos, 2004, p. 195).

Assim, numa tentativa de procurar entender o movimento das pessoas que foram constituindo a equipe de Matemática e de quem as indicava, percebemos que o que estava em jogo não se resumia em palavras soltas, mas em elaborações manifestadas por intermédio de práticas pensadas e, nesse caso, auxiliaram-nos a perceber as diferentes formas em que essas eram operacionalizadas.

Uma primeira conjectura indica, entre outros, o fato de que a compulsória implementação da Lei 5692 promoveu a contratação de um número muito grande de professores que ainda estavam em formação profissional e que,

conseqüentemente, tiveram enormes dificuldades em executar o que era sugerido nos subsídios, pois, em sua grande maioria, eram alunos de graduação e, muitas vezes, tiveram que pedir ajuda aos professores que lhes davam aulas na licenciatura. Esses alunos-professores, quando assumiam as aulas que lhes eram atribuídas pelos diretores de escola, já encontravam o planejamento pronto a ser seguido e o livro didático já adotado pelos futuros colegas que já eram considerados da casa, isto é, professores efetivos, ou pelos professores estáveis (que tinham suas aulas asseguradas pelo tempo de serviço ou porque possuíam curso CADES[18]).

Se esta leitura é possível, podemos levantar a segunda conjectura: que um grande número de docentes pertencente ao quadro do magistério nunca teriam possibilidades de participar dessas equipes, pois ou não eram efetivos ou não eram chamados. A isto se seguia uma inversão de expectativas, pois, para manter-se na equipe, era interessante apontar na direção da formação profissional rápida (pequenas licenciaturas) e, portanto, apoucada[19] para abarcar a demanda escolar. Todavia, gostaríamos de evidenciar, na fala do professor Almerindo, que somente após a elaboração dos subsídios é que se pode considerar a formação de equipes e, no nosso caso,

> como equipes de Matemática, elas só funcionaram após a elaboração dos Subsídios, quando foi efetuado o treinamento dos monitores da aplicação desses subsídios. Nessa época foram escolhidos vários membros dessa equipe. Outros foram escolhidos posteriormente. Essa Equipe participou de vários projetos, como a Implementação do Sistema de Material Ensino-Aprendizagem – MEC/SEPS-SE/1982, que publicou, treinou monitores e aplicou, nas então chamadas escolas carentes, o material Geometria Experimental, elaborado pelo IMECC da UNICAMP como parte de um convênio MEC/IMECC/PREMEN (Entrevista com o professor Almerindo Marques Bastos, 2004, p. 191).

---

[18] CADES era a sigla para *Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário*. Essa campanha foi desenvolvida pelas Inspetorias Seccionais de Ensino Secundário do Estado de São Paulo. A CADES preparava exames de suficiência. Tais exames eram realizados pelo MEC com a finalidade de conceder registro de Suficiência (S) aos professores aprovados, habilitando-os a darem aulas na rede escolar oficial. Para maiores detalhes, consultar (Baraldi, 2003, pp. 51-74, volume α).

[19] Segundo Garnica (1995), a formação dos docentes do estado de São Paulo reflete, ainda hoje, esta "formação apoucada". Para maior detalhe, consultar (Garnica, 1995, pp. 65-96).

Outra conjectura possível é que, mesmo após a publicação dos subsídios e um determinado grupo já constituir a equipe de Matemática da CENP, verificamos que trabalhos efetuados em algumas escolas estaduais na década anterior — vocacionais, pluricurriculares e experimentais— que valorizavam a integração de disciplinas não foram superados. Embora a organização institucional pudesse constituir-se em um possível elemento facilitador na realização de trabalhos interdisciplinares, esses avanços não ocorreram, conforme nos atestou a professora Marília:

> embora fosse Divisão de Currículo, cada equipe tinha seu "chefinho" e, assim, cada equipe fazia seus trabalhos e nunca houve essa vontade de interação. É engraçado isso. Nunca conseguimos fazer. Você lembra o tempo da Matemática Moderna, em que a parte de "medida" passou para Ciências? Então, tentamos fazer um trabalho junto, discutir essas questões, porque ficou faltando para as crianças, pois os professores de Matemática não davam esse conteúdo porque era de Ciências, e os de Ciências não davam porque era de Matemática, e ninguém dava. Tentamos nos reunir, discutir essas coisas, mas nunca foi para frente. Nem esse trabalho. Houve um tempo em que a equipe de Ciências e a de Matemática ficavam juntas na mesma sala, mas só fisicamente, porque as atividades eram completamente separadas. Nunca conseguimos essa integração (Entrevista com a professora Marília Barros de Almeida Toledo, 2002, p. 250).

Verificamos que as discordâncias aparentes colocadas nos discursos de nossos informantes não ocorreram por conta de supostas hesitações nas formas de interpretação de como funcionava a instituição. Temos, isto sim, depoimentos diacrônicos que relatam momentos distintos dessa instituição. Porém, ao analisar as últimas falas, verificamos que um depoente afirmou *não haver equipe de Matemática, mas sim quatro equipes de Ciências,* e outro esclareceu, com todos os não-ditos, que, embora existissem *tentativas interdisciplinares, como no caso da medida*, elas nunca tiveram fortuna nas ações. Pedagogicamente falando, salientamos que, embora na época as questões interdisciplinares estivessem em voga, não parecia ser esse o objetivo da CENP e de suas equipes.

Isso nos leva a refletir como essa atitude repercutiu na rede escolar. Talvez, essa seja uma das razões centrais da divisão rígida das disciplinas, que muitos

chamavam de disciplinas estanques. Essa conjectura se mostra razoável, menos devido à inexistência de uma teoria interpretativa que pudesse sustentá-la, e mais devido à nossa opção em respeitar discursos diacrônicos para construir um trabalho de pesquisa que consista na elaboração de uma partitura para várias vozes, com timbres peculiares. Em outras palavras, estamos empenhados em não reduzir a polifonia ao uníssono e, com isso, em trazer aos nossos leitores não *a* interpretação possível, mas sim uma entre várias interpretações possíveis.

CAPÍTULO 4

Vozes, Textos: Entre-textos, Entre-Lugares

> O visível à nossa volta parece repousar em si mesmo. É como se a visão se formasse em seu âmago ou como se houvesse entre eles e nós uma familiaridade tão estreita como a do mar e a praia. No entanto, não é possível que nos fundemos nele nem que ele penetre em nós, pois então a visão sumiria no momento de formar-se, com o desaparecimento ou do vidente ou do visível. Marcel Merleau-Ponty.

Neste capítulo nos deteremos, junto com nossos informantes, na produção de projetos educacionais por parte da equipe técnica de Matemática da CENP, bem como descreveremos o tipo e a natureza das instruções que eram dadas aos professores convocados — cuja função era a de desempenhar o papel social de monitores ou multiplicadores desses projetos — pelos órgãos estatais[1] que se responsabilizavam pela divulgação e implementação desses projetos. Todos os projetos produzidos e implementados por esses órgãos, no decorrer do período considerado em nossa pesquisa, tiveram publicação amparada pela Lei n° 5 988, de 14 de dezembro de 1973[2].

---

1 Esses órgãos eram os seguintes: Divisão de Assistência Pedagógica (DAP), Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Laerte Ramos de Carvalho (CERHUPE) e Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP).

2 A Lei Federal n° 5 988, de 14 de dezembro de 1973, regulava os direitos autorais, entendendo-se sob esta denominação os direitos de autor e direitos que lhe são conexos. Essa foi alterada e atualizada pela Lei n° 9 610 em 19 de fevereiro de 1998.

4.1 Guias Curriculares e Subsídios para o 1° Grau

Os Guias Curriculares constituíram uma primeira e gigantesca produção de materiais divulgada pelo CERHUPE, fundamentada nos instrumentos legais[3]. Ao todo foram elaborados oito Guias Curriculares: três para Comunicação e Expressão —Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física —; três para Ciências — Ciências, Matemática e Programas de Saúde —; um para Estudos Sociais e um para Iniciação para o trabalho. Os Guias Curriculares de Matemática foram coordenados por especialistas da Educação e redigidos pelos professores Anna Franchi, Almerindo Marques Bastos e Lydia Condé Lamparelli e assessorados por uma equipe de professores especialistas, pertencentes à rede pública ou privada de 1° grau, e universitários. No texto final, consta um destaque especial para o Prof. Dr. Ubiratan D´Ambrósio[4]. Nesta nossa pesquisa, faremos referências apenas aos Guias Curriculares de Matemática.

O Guia Curricular de Matemática estruturou-se da seguinte forma:

1. Introdução;

2. Objetivos Gerais;

3. Temas Básicos: objetivos gerais e esquema de conteúdo. Esquema de conteúdo por Temas e por Séries.

Relações e funções.

Campos numéricos.

---

3 Os Guias Curriculares de Matemática fundamentaram-se nos seguintes instrumentos legais: Lei 4024/61, Lei 5692/71; Parecer 853/71 — CFE a Resolução n° 8/71 — CFE, a Indicação 1/72 — CEE o Parecer 339/71 — CFE a Resolução n°10/72 — CEE e os Decretos-lei 869/69 e n° 69450/71. A Coordenadora da Equipe de Currículo do CERHUPE, Delma Conceição Carchedi, comenta, nas Considerações Gerais do Guia Curricular: Deles [instrumentos Legais] se retiram os objetivos gerais, a composição do currículo, a ordenação e amplitude das matérias. Fundamentaram-se no modelo de referência da escola de 1° Grau que integra o ´Plano Estadual de Implantação' (...) nas generalizações das ciências pedagógicas e na filosofia, envolvendo, como envolve a complexa tarefa de organização do currículo, questões relativas a valores, à natureza do conhecimento, ao desenvolvimento da criança e à aprendizagem. (...) resumem-se essas diretrizes em providências referentes à unidade, organicidade, abrangência, flexibilidade e exeqüibilidade dos conteúdos curriculares (Carchedi, 1973, p. 11).

4 Conforme Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1° Grau, edição de 1975, p. 5 e p.273.

Equações e inequações.

Geometria.

4. Especificações de conteúdos, objetivos e observações.

Somente no segmento de 1ª a 4ª séries, há distribuição de conteúdos por Níveis: I e II. Permanece a cisão de níveis a partir da 5ª série. No esquema de distribuição do conteúdo, foram utilizados dois tipos de sinais: **"x",** que indicava o conteúdo citado explicitamente no Guia, e o símbolo **"*",** que indicava o assunto implícito nas atividades ou na resolução de problemas.

Quando indagado sobre as influências que acreditava estarem presentes nos Guias Curriculares para o ensino de Matemática do Estado de São Paulo (isto é, no "Verdão", como era popularmente conhecido entre os professores da rede estadual), entre elas, especialmente a do ideário tecnicista sobre o modo como o "Verdão" recomendava estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula, o professor Almerindo, nos respondeu:

> Penso que as influências presentes nessa proposta curricular são aquelas sofridas pelos autores do Guia Curricular de Matemática, não nos seus estudos na faculdade, mas em toda a sua vida profissional. Isso inclui todos os tipos de experiências pelas quais esses autores passaram: leituras, cursos freqüentados ou ministrados, dia-a-dia da sala de aula, etc. Não posso responder quanto aos outros autores, mas quanto às influências por mim sofridas, posso citar várias. Além das já citadas na resposta à primeira pergunta, houve três de importância fundamental: dos professores Luiz Henrique Jacy Monteiro, Arnaldo Augusto Nora Antunes e Alésio João De Caroli. É claro que houve uma influência muito grande de todos os autores cujas obras eu li, não só por necessidade do meu cargo no magistério estadual, mas também pelos cargos que exerci nas Faculdades de Filosofia da Universidade Católica de Campinas, da PUC de São Paulo e de Araraquara, então Instituto Isolado, hoje pertencente à UNESP. Mas a principal foi a prática na sala de aula do ensino de primeiro e segundo graus. O que funcionava melhor com os meus alunos era o que valia, e isso deve ter se refletido nos guias (Entrevista do professor Almerindo Marques Bastos, 2004, pp. 189-190).

Embora os Guias Curriculares apresentem nas Considerações Gerais e na Introdução ao currículo de Matemática, pela fala de seus coordenadores, acima

citados, nomes de psicólogos e educadores, como Jerome Bruner[5], Jean Piaget[6], John Dewey[7], Caleb Gattegno[8] e Ema Castelnuovo[9], queremos destacar que esses

---

5 Jerome Bruner (1915) é um psicólogo cognitivista norte-americano que, durante o período de implantação da Matemática Moderna, propôs o currículo em espiral. Seguidor de Jean Piaget, de quem foi aluno, estava também interessado em estudar os estágios do desenvolvimento cognitivo das crianças. Descreveu o desenvolvimento cognitivo em três estágios: o enativo (do nascimento até aproximadamente à idade de 3 anos), dependente dos significados atribuídos às respostas motoras; o icônico (de 3 a 8 anos aproximadamente), fase em que a criança representa mentalmente os objetos; o simbólico (a partir da idade 8 anos aproximadamente), no qual a criança utiliza a linguagem como instrumento de cognição. Durante as décadas de 1960 e 1970, o seu livro *O Processo da Educação* foi, em nosso país, muito trabalhado pelos professores acadêmicos e, a partir da publicação dos Guias Curriculares, que o citam nominalmente na introdução, e de sua indicação nas bibliografias dos concursos públicos para efetivação de professores no quadro do magistério público do Estado de São Paulo, foi lido por muitos educadores de 1° e 2° graus do Estado de São Paulo.

6 Jean Piaget (1896 – 1980), psicólogo e epistemólogo suíço, ao qual é creditada a epistemologia genética (no sentido histórico do termo), e cujas teorias desempenharam papel decisivo durante o período da implantação da Matemática Moderna em diversos países. As teorias, iniciais e básicas, de Piaget diziam respeito ao desenvolvimento e funcionamento cognitivos. Segundo tais teorias, todas as crianças atravessam quatro estágios do desenvolvimento cognitivo e não, obrigatoriamente, nas mesmas idades. Os quatro estágios e idades, que ocorrem tipicamente, dentro de sua teoria são: sensório-motor (nascimento até 2 anos), pré-operacional (2–7 anos), concreto operacional (7-11 anos) e operacional formal (12–15 anos). A obra piagetiana teve fortuna e prosperou durante o período citado acima. À época, um dos seus principais seguidores no campo relativo ao ensino de Matemática foi o professor húngaro Dr. Zoltan Paul Dienes, criador de vários materiais de manipulação para o ensino-aprendizagem da matemática, dentre os quais se destacam os blocos lógicos, o trimath e o quadrimath. Entre os vários livros escritos por Dienes, o denominado *As Seis Etapas Do Processo de Aprendizagem em Matemática* foi traduzido, à época da Matemática Moderna, para quase todas as línguas, e também para o português. Em minha Dissertação de Mestrado —*Três Décadas de Educação Matemática: Um Estudo de Caso da Baixada Santista no período de 1953-1980*—, são detalhadas as visitas que o professor Dienes fez ao Brasil, em particular, ao Estado de São Paulo.

7 John Dewey (1859-1952) foi educador norte-americano e um dos introdutores do movimento escolanovista nos Estados Unidos da América do Norte. Propôs, entre outros, um tipo de ensino baseado em projetos que procurassem reproduzir na escola as atividades práticas cotidianas que eram realizadas fora da escola. Pode ser pensado como um precursor do ensino por atividades e do construtivismo atual. Para a época (aproximadamente 1920), as idéias educacionais de J. Dewey estavam próximas ao que se chamou movimento progressista da instrução. Dewey propunha que o currículo escolar fosse formulado a partir dos interesses dos estudantes. Isto estimulou o desenvolvimento de estratégias curriculares pedagogicamente centradas para a instrução. Propunha, ainda, que os tópicos do currículo escolar deveriam ser integrados, considerando ser a interdisciplinaridade a postura pedagógica adequada e recomendada. Para Dewey, a instrução significava o crescimento. A instrução era, para ele, uma maneira de ajudar os estudantes a compreender seus papéis na sociedade e deveria ocorrer por intermédio de sua conexão com a vida. Sentiu, ou melhor, pré-sentiu que a consciência social era o alvo de toda a instrução. A aprendizagem, segundo ele, deveria ser ativa. Na proposta pedagógica de Dewey, existia a crença de que aprendizagem significativa só ocorria quando os estudantes trabalhavam juntos nas tarefas ou atividades relacionadas a seus interesses.

psicólogos e educadores não poderiam, a rigor, ser considerados tecnicistas ou reformadores.

A professora Lydia, em dado momento da entrevista, ao reportar-se no tempo, teceu comentários a respeito das leituras e estudos que fez, quando participou da elaboração do Guia Curricular de Matemática:

> Estive lendo muitas coisas por conta desta entrevista para reavivar um pouco a minha memória, mesmo assim li pouco devido às atribulações dessa semana. Mas, por exemplo, eu me lembrei vagamente de que, na época do Guia Curricular, quem discutíamos mesmo era o Bruner, não era o Piaget. E quem foi esse Bruner? Você sabe quem foi? Eu não me lembrava mais. Aí procurei na I*nternet,* porque já dei todos os meus livros, não tinha mais nada aqui. Esse material tem até a filosofia dele, o que ele foi, o que ele propunha etc. O que ficou dele que discutíamos na época? (...) Depois de tudo que lemos, estudamos e discutimos durante a vida, como o Bruner, o Piaget, o Dewey, o Bloom, etc., não sei mais dizer os exatos limites de quem é quem nessa história, e se vale a pena considerarmos tantas etiquetas diferentes. *Acabamos absorvendo muitas coisas de todos eles e realizando uma verdadeira antropofagia cultural* e, dessa absorção, é destilado o âmago do que realmente funcionou na sua experiência de vida. Sem rotular se é construtivismo, ou intuicionismo, ou formalismo ou todos esses "ismos" da vida. Lemos um, lemos outro, o Bruner, o Piaget, e vemos que há coisas coincidentes. Destoam por quê? Por uma vírgula? Essa é uma discussão para especialistas. Não sei, posso até estar falando muitas bobagens. Mas é assim que eu vejo as coisas hoje, entendeu? Não gosto de rotular, falar: fulano é isso ou é aquilo. Não é,

---

8 Caleb Gattegno (1911 – 1988) nasceu em Alexandria e morreu em Paris. Licenciado em Ciências (1931) e Doutorado em Matemática em 1937, na Universidade de Basel. Mestre em Educação pela Universidade de Londres, em 1948, e Doutor em Filosofia pela Universidade de Lille em 1952. Foi um dos fundadores do International Commission for the Study and Improvement of Mathematics Education (CIEAEM) e, em 1952, da The Association for Teaching Aids in Mathematics (ATM). Divulgador do método de ensino de Matemática por meio do uso de barrinhas coloridas de Cuisenaire. Tal método foi criado originalmente por Georges Cuisenaire Hottelet, educador belga, que, durante vinte e três anos, estudou e experimentou com crianças as relações das cores com os números naturais de 1 a 10. Tornou pública a sua obra somente em 1952. A primeira edição do seu livro —*Os números em cor. Novo Processo de Cálculo pelo Método Ativo*— era aplicável a todas as séries da Escola Primária. A obra de Caleb Gattegno ficou restrita a publicações, palestras e cursos de Didática da Matemática. Teve importante participação no Movimento de Matemática Moderna, principalmente no terreno da metodologia do ensino dessa disciplina escolar.

9 Emma Castelnuovo, professora de Matemática das escolas secundárias italianas, filha do matemático Guido Castelnuovo (1865-1952). Em 1951 foi nomeada membro do CIEAEM e passou a trabalhar com Piaget, Gategno e outros. Participou ativamente do Movimento da Matemática Moderna, em especial na Europa, o que se pode constatar pela leitura de seu artigo *L´ objet et l´action dans l´enseignement de la Géométrie intuitive* (In: Gattegno, C. et alli. *L´ enseignement des mathématiques*, Vol. II, Étude Du Matériel. Éditions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse. 1965, pp. 41- 59). Esse artigo esclarece que a área de interesse da professora Emma Castelnuovo é a Geometria intuitiva aplicada à vida cotidiana dos alunos.

> pois um amálgama de muitas coisas é que nos formou. (Entrevista com a professora Lydia Condé Lamparelli, 2002, pp. 163-164. Grifos nossos).

As teorias utilizadas por esses psicólogos e educadores aparecem nas sugestões de atividades dos Guias Curriculares de Matemática. Isto, de certa forma, como afirmou a professora Lydia Lamparelli, mostra como esses educadores e psicólogos estrangeiros, que falavam de outras realidades, influenciaram a formação de um Movimento de Matemática Moderna brasileira, do qual o "Verdão" é um exemplo claro. Temos que admitir que os deslocamentos políticos mundiais, aos quais a cultura latino-americana, em particular a brasileira, está atrelada, colaboraram com a nossa tradição cultural antropofágica, apontada pela professora. Assim,

> (...) devemos ver as formas híbridas [culturais] como o resultado de encontros múltiplos e não como o resultado de um único encontro, quer encontros sucessivos adicionem novos elementos à mistura [cultural] quer reforcem os antigos elementos [culturais], como [por exemplo] a visita de Gilberto Gil a Lagos para dar a sua música um sabor mais africano (Burke, 2003, p.31).

Outro exemplo de hibridização do "Verdão" é o fato de que este se apoiava fortemente nos objetivos educacionais, como os propostos por Bloom[10], e no

---

10 A partir de 1948, um grupo de educadores norte-americanos tomou a si uma suposta tarefa importante, ou seja, classificar metas e objetivos educacionais. Eles propuseram um sistema de classificação em três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psico-motor. O trabalho no domínio cognitivo, concluído em 1956, é normalmente citado exclusivamente como: "Bloom's Taxonomy of the Cognitive Domain", embora o título completo da obra seja: "Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals". Handbook I: Cognitive domain, com a autoria atribuída também a outros quatro autores: M. Englehart, E. Furst, W. Hill, and D Krathwohl. A idéia central da taxonomia identifica três domínios de atividades educacionais: cognitivo, afetivo e psicomotor. Esses domínios podem ser pensados como categorias. O cognitivo envolve o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades intelectuais; o afetivo relaciona a forma com que devem ser trabalhados sentimentos, valores, atitudes; e o psicomotor, que inclui o movimento, a coordenação. Esse grupo de educadores norte-americanos considera que o desenvolvimento dessas habilidades requer a prática em termos de velocidade, precisão ou mesmo por meio de técnicas na execução. No livro os autores defendem que a taxonomia dos objetivos educacionais é apresentada como uma amostra de verbos e de declarações, para cada nível de desempenho. Por exemplo: para o nível cognitivo, há seis categorias principais e, para cada uma delas, utiliza palavras-chave. Conhecimento (recordar os dados)—palavras-chave: definir, descrever, reconhecer, reproduzir, selecionar etc; compreensão (compreender o significado) — palavras-chave: compreender, estimar, interpretar generalizar, explicar etc; aplicação (usar um conceito em uma situação nova) — palavras-chave: aplicar, mudar, computar preparar, relacionar etc; análise (distinguir fatos e

tecnicismo educacional, como atesta o fluxograma nele presente, representado nas páginas seguintes a esta, em conjunto com um outro em que Mager (1977, pp. 58-59) ensina como preparar objetivos educacionais[11], embora nos textos didático-pedagógicos do "Verdão" figurem como mentores educacionais básicos os educadores e psicólogos anteriormente citados. Dessa forma, podemos considerar que

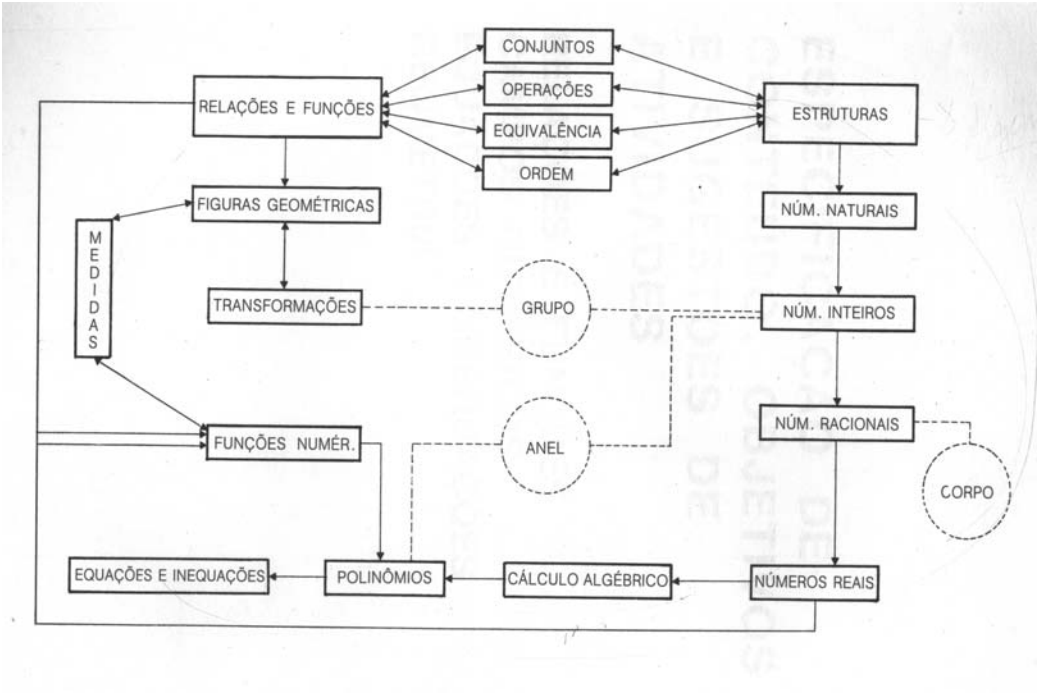
> (...) exemplos de hibridismo cultural podem ser encontrados em toda parte, não apenas em todo o globo como na maioria dos domínios da cultura — religiões sincréticas, filosofias ecléticas, línguas e culinárias mistas e estilos híbridos na arquitetura, na literatura ou na música. Seria insensato assumir que o termo ´hibridismo` tenha exatamente o mesmo significado em todos estes casos (Burke, 2003, p. 23. Grifos do autor).

O processo de apropriação e recepção de idéias é sempre complexo, vários elementos se acham envolvidos. De um contexto geopolítico a outro, são vários os fatores que condicionam o processo de re-significação de idéias, entre eles: o momento político de cada país, o modo como se organiza a educação, as influências culturais recebidas, as características do contexto institucional da CENP, as práticas sociais educacionais da equipe redatora dos Guias Curriculares de Matemática.

---

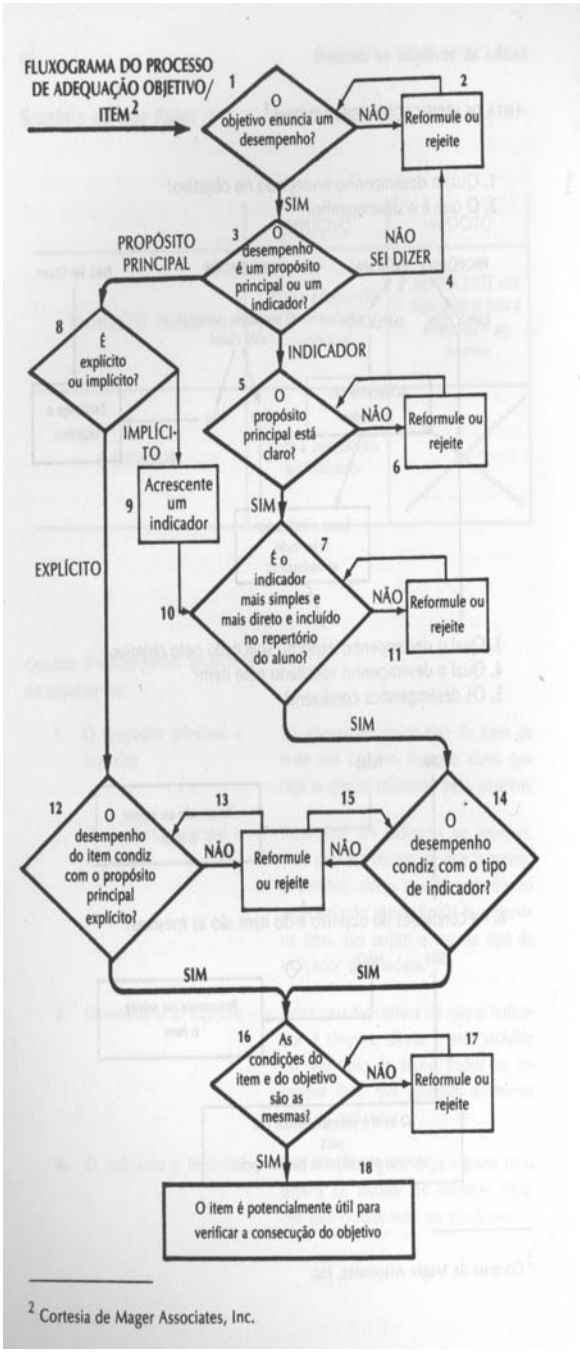
inferências) — palavras-chave: comparar, analisar, inferir, separar, esboçar, distinguir etc; síntese (construir uma estrutura ou um teste padrão dos elementos diversos) — palavras-chave: categorizar, compilar, gerar, organizar, revisar etc; avaliação (fazer julgamentos sobre o valor das idéias ou dos materiais) — palavras-chave: avaliar, descrever, defender, justificar, comparar etc. Assim, o professor deverá mencionar, em seu planejamento, o desempenho enunciado no objetivo.

11 Robert F. Mager (1923-): educador norte-americano e autor de vários livros nos quais se propõe o instrumental necessário para que o professor possa verificar se o ensino que ministra é, de fato, efetivo. Transformou-se em um fenômeno editorial brasileiro tendo três títulos publicados em 1976: *A Formulação de Objetivos de Ensino; Atitudes Favoráveis ao Ensino e Análise de Problemas de Desempenho*. E, em 1977: *Análise de Objetivos e Medindo os Objetivos de Ensino*. Nestes defendia nuclearmente: formular exatamente aquilo que se pretende com o ensino. Para atingir estas metas, faz uso excessivo de fluxogramas e instrução programada. Provavelmente esse texto foi considerado pela equipe de Matemática que redigiu os Guias Curriculares de Matemática, pois a coleção desse autor foi publicada originalmente nos Estados Unidos em 1972. Vários outros textos semelhantes, principalmente oriundos da UFRGS, tratam do mesmo tema com publicação no Brasil bem no início da década de 1970. Esses manuais programados para o treinamento de professores nos foram ofertados, durante o trabalho de Mestrado, pelo professor Almerindo Marques Bastos.



Fluxograma Guias Curriculares. Pág. 213

O fluxograma acima apresentado foi retirado dos Guias Curriculares de Matemática, página 213. Nele, presenciamos a introdução de novos conteúdos, por exemplo, Conjuntos, que aparecem, no contexto curricular, de modo a uniformizar o ensino e a aprendizagem, até então, fragmentários do conhecimento matemático escolar, segundo os ditames da Matemática Moderna. Para tanto, faz-se presente nas Estruturas Algébricas — geradoras dos Campos Numéricos—, Relações e Funções—, na Geometria— Topologia —nas Medidas— etc. No fluxograma fica evidente que a Geometria deveria ser tratada, também, como uma estrutura (Algébrica) de Grupo para, a partir do conjunto de números inteiros, originar a Geometria pelas Transformações. Na Matemática escolar da época, o ensino de Geometria das Transformações, como o proposto pelo Guia e, posteriormente, ratificado pelos Subsídios aos Guias Curriculares de Geometria, não era usualmente tratado nas escolas. E, os livros didáticos, quando continham esse conteúdo era sob a forma de apêndice. Posteriormente aos guias, vários livros didáticos passaram a contemplar as curvas, rotações e homotetias, como conteúdos em seus livros.



2 Cortesia de Mager Associates, Inc.

EXPLICAÇÃO DOS PASSOS DO FLUXOGRAMA

A breve explicação a seguir está numerada de acordo com os números indicados no fluxograma à esquerda.

1. Qual é o desempenho enunciado no objetivo?
2. Se não houver menção alguma a desempenho, reformule ou rejeite o objetivo.
3. O desempenho é um propósito principal ou um indicador?
4. Se você não o puder dizer, reformule ou rejeite o objetivo.
5. Se for um indicador, você pode dizer qual é o propósito principal?
6. Se você não o puder, reformule ou rejeite o objetivo.
7. Se puder, teste o indicador em confronto com o propósito principal.
8. Se o desempenho é o propósito principal, é explícito ou implícito?
9. Se for implícito, acrescente um indicador.
10. Teste o indicador com referência à simplicidade.
11. Se necessário, reformule ou rejeite.
12. Se o desempenho é explícito, veja se o desempenho no item condiz.
13. Se não, reformule ou rejeite o item ou o objetivo.
14. Se o desempenho é um indicador, veja se o desempenho no item condiz.
15. Se não, reformule ou rejeite o item.
16. Veja se as condições descritas no item são as mesmas apresentadas no objetivo.
17. Em caso negativo, reformule o item.
18. Em caso positivo, o item pode ser considerado potencialmente útil para verificar a consecução do objetivo.

Fluxograma Mager 1

Recordando com L.H. Jacy Monteiro[12]

PRIMEIRA PARTE: GRUPOS

§ 1. Definições

1.1 – Estrutura de grupo

Seja G um conjunto munido de uma operação $*$.

Diz-se que a operação $*$ define uma estrutura de grupo sobre o conjunto G ou que o conjunto G é um grupo em relação à operação $*$ se, e somente se, são válidos os seguintes axiomas

G(1): quaisquer que sejam x,y e z em G, tem-se

$$(x*y)*z = x*(y*z);$$

G(2): existe em G um elemento e tal que

$$e*x= x*e= x*e,$$

qualquer que seja x em G;

G(3): para todo x em G existe um elemento x′ em G tal que

$$x'*x=e=x*x'$$ (Monteiro, 1968, p. 188.)

SEGUNDA PARTE: ANÉIS E CORPOS

§ 12. Definição de Anel;

12.1 – Seja A um conjunto munido de duas operações + (adição) e . (multiplicação). Diz-se que estas operações definem uma estrutura de anel sobre o conjunto A ou que o conjunto A é um anel em relação às operações + e . se, e somente se, são válidos os seguintes axiomas

A): (A, +) é um grupo comutativo;

M1 : (A, .) é um semigrupo;

D : a multiplicação é distributiva à direita e à esquerda em relação à adição

12.2 – Usaremos a notação (A, +, .) para indicar o conjunto A munido das operações + e .; portanto, a frase "(A, +, .) é um anel" significa que estas operações satisfazem os axiomas A), M1 e D. Em geral, omitiremos as referências às operações + e . e diremos, de modo impreciso, "o conjunto A é um anel". Para todo anel A indicaremos por A* o conjunto dos elementos não nulos de A.

A1: (a+b)+c=a+(b+c)	M1: (ab)c=a(bc)
A2: 0+a= a	
A3: (-a)+a=0	
A4: a+b=b+a	
D: a(b+c) = ab+ac (b+c)a = ba+ca	

12 Para realizarmos nossa análise, escolhemos como referência, para as questões relativas à Álgebra Moderna, o livro Iniciação às Estruturas Algébricas, de autoria do Prof. Dr. Luiz Henrique Jacy Monteiro, por várias razões: 1) o professor em questão era membro atuante e de proa do Grupo de Estudos do Ensino da Matemática – GEEM – São Paulo; 2) o professor foi também o introdutor, em larga escala, desse tipo de abordagem da Álgebra no Estado de São Paulo; 3) tal obra foi referenciada pelos coordenadores dos Guias Curriculares de Matemática, como a inspiradora maior no que tange ao modo de abordagem pedagógica dos tópicos Campos Numéricos e Álgebra presente no guia; 4) comparando o livro do Prof. Dr. Luiz Henrique Jacy Monteiro com as noções expostas nos subsídios ao Guia Curricular de Matemática, verificamos a adequação de nossa escolha.

Tabela 1 Anel

§16. Corpos Comutativos

16.1 - Definição

Diz-se que um anel comutativo K, com elemento unidade $1 \neq 0$, é um corpo comutativo se, é válido o seguinte axioma

M3: Todo elemento não nulo de K é inversível para a multiplicação.
Portanto, se (K, +, .) é um corpo comutativo, então para todo $a \neq 0$ em K existe um elemento a^{-1} em K tal que

$$a^{-1}a=1$$

A1: (a+b)+c=a+(b+c)	M1: (ab)c=a(bc)
A2: 0+a= a	M2: 1.a=a ($1 \neq 0$)
A3: (-a)+a=0	M3: $a^{-1}.a=1$ ($a \neq 0$)
A4: a+b=b+a	M4: ab=ba
D: a(b+c) = ab+ac	

Observação: 1ª) Pode-se introduzir o conceito geral de corpo suprimindo-se na tabela acima o axioma M4.

Pelo que se pode depreender da análise do Guia Curricular de Matemática, das entrevistas e de outros documentos, parece que, na época, não havia a consciência e/ou a preocupação, por parte dos integrantes da equipe técnica de Matemática da CENP e mesmo por parte dos coordenadores e redatores do guia, de que o que se estava propondo aos professores da rede fosse uma nova concepção de Matemática, para além de uma proposta de novos conteúdos de ensino e de uma nova forma de se ensinar Matemática. Em outras palavras, parece que a proposta de introdução de novos tópicos matemáticos e de uma nova forma de se ensiná-los e organizá-los no currículo estavam dissociados da percepção de que essa forma trazia, subjacente, uma nova concepção de Matemática, qual seja, uma concepção formalista estrutural.

De fato, o guia parece buscar nas estruturas algébricas, acima definidas, não a própria concepção ou "idéia" de Matemática, mas sim uma possível chance de se trabalharem novos conteúdos, tão ao gosto acadêmico, como: conjuntos, corpos, anéis, corpos comutativos, monóides, semi-grupos; propriedades das operações, tais como: comutativa, associativa, distributiva, elemento neutro, elemento inverso;

e propriedades de relações de equivalência, tais como as propriedades reflexiva, simétrica, transitiva. Esses novos conteúdos, acreditava-se, levariam automaticamente os alunos do primeiro grau a *insights* das estruturas Matemáticas e, convenientemente, provocariam uma melhora de nível do ensino da Matemática.

O Guia Curricular, portanto, foi organizado com base nas expectativas e interesses da comunidade de matemáticos acadêmicos, mostrando-se, porém, desvinculado das expectativas e interesses da comunidade de professores em exercício e alunos da rede escolar (em expansão) e de professores em processo de formação (população igualmente em expansão que começava a ser formada por um número excessivo de escolas superiores particulares, para atender a demanda do aumento da rede).

Como se pode perceber pela análise do Guia Curricular, a Matemática que nele se apresenta e que estava sendo proposta à comunidade de alunos e professores, da rede pública, mostrava-se árida, formal, abstrata e desconectada dos problemas e das práticas sociais não escolares em que a Matemática se achava envolvida. Embora o documento incentivasse a "resolução de problemas", os problemas sugeridos são internos à própria Matemática, e não chegam a dialogar com as práticas cotidianas não escolares dos alunos e nem com as práticas sociais em que Matemática se acha envolvida.

Essas questões deixam como perguntas, embora óbvias em suas respostas, algumas pertinentes reflexões: A quem interessava esse quadro de coisas? Com professores experientes, afirmando a inadequação entre propostas e realidade educacional, qual a razão de nelas insistir? Se, em 1975, quando o fracasso da Matemática Moderna, no mundo todo, era concreto e, no Brasil, até o GEEM já havia fechado suas portas, qual o objetivo de se fixar em um Guia Curricular Estadual esse tipo de proposta? Sabia-se, em termos de senso comum e bom senso, que estudantes e professores, na maioria, não dariam conta desse programa demasiadamente matemático e abstrato. Será que haveria por trás de tudo uma maquiavélica política de desvalorização do magistério posta em prática pela

"ditadura militar"? Será que um pequeno grupo de professores poderia operar reformas profundas nos procedimentos de sala-de-aula, livremente, sem nenhum tipo de imposição e/ou pressão ideológica por parte do regime político vigente? São questões que se fazem e se fizeram ao longo desses anos. Embora o resultado da avaliação pedagógica dos Guias Curriculares de Matemática se tenha confundido com a impressionante queda dos padrões de qualidade do magistério e de salário de seus quadros, em geral, qual queda precedeu a outra? Foram quedas simultâneas? Quais foram os prejudicados? Quais foram os beneficiados?

Os Guias Curriculares de Matemática foram substituídos por Propostas, PCNs, Alfabetizações Solidárias, livros didáticos nacionalmente adotados, correções de fluxo, acelerações de classes, promoções contínuas, ciclos básicos fundamentais e médios, LDB etc. Uma pergunta não deixa de ser elaborada: qual a mudança existente quanto às táticas da desvalorização dos quadros do magistério?

Na Introdução aos Guias Curriculares de Matemática, os seus autores, os professores Almerindo Marques Bastos, Anna Franchi e Lydia Condé Lamparelli, discutiram algumas questões de ordem metodológica e epistemológica. Quanto ao método pedagógico de abordagem do conteúdo matemático recomendado pelo Guia, afirmaram que um tratamento axiomático seria desaconselhável no ensino de 1° grau; porém, alertaram para o fato de que "*o rigor que distingue o raciocínio matemático*" não devia ser negligenciado. O processo de reconstrução de conceitos matemáticos devia partir das atividades dos alunos por intermédio de manipulação de materiais didáticos adequados, chamando-nos a atenção quanto ao cuidado que se devia dar à passagem do concreto para o abstrato. Concluíam afirmando que "*desse modo, estaremos atendendo às recomendações de matemáticos de todo o mundo que, nos últimos anos vêm se preocupando com a Pedagogia da Matemática, tais como: Caleb Gategno, Emma Castelnuovo, G. Papy*[13]*, Z.P.Dienes, Luciene Felix*[14] *bem como do psicólogo Jean Piaget*" (Guias Curriculares, 1975, p.171).

---

13 George Papy, belga, professor na Faculdade de Ciências da Universidade de Bruxelas, presidente do Centro Belga de Pedagogia da Matemática e membro da Comissão Internacional do Ensino de

Antes mesmo de distinguir se a orientação a ser dada ao ensino da Matemática seria clássica ou moderna, os autores, de certa forma, procuraram alertar os professores para o fato de eles entenderem que a chamada "Matemática Moderna" teria dado oportunidade a polêmicas improdutivas. Assim, afirmam que

> a Matemática não é moderna, nem clássica: é simplesmente a Matemática. Ocorre que, como muitas outras ciências, ela experimentou nos últimos tempos uma evolução extraordinária, provocando uma enorme defasagem entre a pesquisa e o ensino da matéria. O que deve ser feito, e isso é importante, é uma reformulação radical dos programas para adaptá-los às novas concepções surgidas, reformulação essa que deve atingir as técnicas e estratégias utilizadas para a obtenção dos objetivos propostos. Nessa acepção, achamos que o movimento que levou a uma orientação moderna no ensino da Matemática é irreversível, no sentido de um maior dinamismo na aprendizagem da mesma, em contraste com a maneira estática como era apresentada (Guias Curriculares, 1975, p.171).

Essa visão de Matemática acima concebida pelos autores suscita de nossa parte algumas considerações. Chauí[15] aponta para duas possibilidades de focar o nosso olhar de modo a nos trazer contribuições. Em primeiro lugar, a autora distingue conhecimento e pensamento. O conhecimento consiste em adquirir uma forma de saber que já é constituído, estabelecido, instituído e qualificado. Pensamento é o ato que consiste em buscar conhecimento partindo de uma realidade nova, de forma a construir saberes que não são instituídos, mas que reivindicam ser compreendidos. A seguir, alerta-nos para o fato de que, quando nos movimentamos somente em espaços delimitados pelo conhecimento

---

Matemática. Foi autor de livros didáticos para o ensino de Matemática tanto em nível básico como superior. Esses livros foram publicados na década de 1960 obtendo enorme impacto, mundialmente, no ensino de Matemática bem como na divulgação do Movimento Internacional de Matemática Moderna.

14 Luciene Felix, professora agregada da Universidade, *visitou o Brasil várias vezes na década de 1960, trazendo aos professores brasileiros vários de seus textos* (D´Ambrósio, 1987, p.80). Autora de várias obras que apresentavam uma Matemática rigorosa apoiada na Teoria dos Conjuntos, Hilbert e o grupo Bourbaki. Escreveu entre outros: *Mathématiques Modernes]∩[Enseignement Elémentaire; Géométrie; Initiation a La Géométrie* e vários textos sobre o ensino de Matemática. Em particular, destacamos o livro dedicado ao irmão, morto na 1ª Guerra Mundial, aos 19 anos, *L´Aspect Moderne des Mathématiques*, que apresenta em seu conteúdo a questão dos fundamentos da Matemática, Lógica, Simbolismo e formalismo.

15 Chauí, In: Foucault, Simplesmente apud Tannus, 2004, pp.55-56.

qualificado, excluímos o espaço do pensamento, ou seja, do saber construído, a partir de um não-saber, de um saber instituinte. Outra distinção que essa autora nos aponta, com base em Claude Lefort, consiste na diferença que se faz do *discurso sobre* e *discurso de*. *O discurso sobre* um objeto tenta de alguma forma disfarçar e substituir o discurso daquilo que está em questão, impedindo que aquilo que está em questão fale de si mesmo para que possa vir a ser compreendido. "Por exemplo, quando o discurso *da* unidade social se tornou realmente impossível em virtude da divisão social, surge um discurso *sobre* a unidade; quando o discurso *da* loucura tem que ser silenciado, em seu lugar surge um discurso *sobre* a loucura ... " (Chauí, apud Muchail, 2004, pp. 55-6).

Nesta lógica, os coordenadores dos Guias Curriculares de Matemática, ao afirmarem que *a Matemática não é moderna nem clássica: é simplesmente a Matemática*, consideraram que o único tipo de conhecimento matemático legítimo seria o conhecimento produzido pela comunidade acadêmica de matemáticos profissionais, o que institui a pedagogia e a avaliação consideradas em perfeita conformidade com as teorias Matemáticas. Isto enfatiza um saber instituído e causa um deslocamento da questão central, ou seja, a aprendizagem Matemática dos alunos, afastando qualquer possibilidade de um discurso instituinte dessa questão e, portanto, o silencia.

Transferindo essas considerações para o terreno da Pedagogia, reconhecida no campo das ciências humanas como Ciência da Educação, podemos considerar que

> é bem possível que acabemos por verificar que ela se faça como *conhecimento,* isto é, reprodução de um saber *instituído sobre* a educação. É possível que quem primeiramente pronuncie o discurso pedagógico não sejam nem os professores nem os estudantes, mas 'a burocracia estatal, que, por intermédio dos ministérios e das secretarias da educação, legisla, regularmente e controla o trabalho pedagógico`. As estruturas mesmas das instituições escolares são já um cumprimento dessas normas (Chauí, apud Muchail, 2004, p. 57. Grifos do autor).

Reforçamos, uma vez mais, que o poder, ao legislar, regulamentar e controlar, não se situa, no interior de uma instituição, como um saber elaborado numa via de mão simples. Desse modo, à medida que professores e alunos se proponham a cumprir normas e se restrinjam a assimilar somente o saber reconhecido como qualificado, acabam produzindo, nessa instituição, os mesmos efeitos do exercício de poder:

> (...) estamos apenas endossando a proposta de que, no saber da educação, na instituição escolar e nas relações pedagógicas, fique vazio o "lugar do rei", isto é, desocupado de qualquer sujeito soberano (quer na forma da representação, quer no modo da realidade), destituído de todo direito de realeza (...), de que, no trabalho pedagógico, não seja o conhecimento a ponte entre o professor e o estudante, mas antes seja o professor o mediador entre o estudante e o pensamento. Na medida em que exercesse esse papel, o professor desocuparia o lugar soberano de detentor do saber, lugar que *então permaneceria sempre vazio, a fim de que pudesse ser visto como acessível a todos porque não pertence a ninguém*[16] (Muchail, 2004, pp.57-58).

Quando os Guias Curriculares ficaram prontos, o próximo passo dado pela equipe foi o de promover cursos de treinamento de pessoal docente do 1° grau. Esses cursos tinham como patrocinadores o Ministério de Educação e Cultura (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SE/SP). O órgão executor foi a Divisão de Assistência Pedagógica (DAP). Esse órgão determinava às Divisões Regionais que providenciassem: o local a serem realizados os treinamentos, as pessoas que os coordenariam, bem como o período em que deveriam ocorrer e a carga horária que deveriam cumprir, além de convocar os professores da rede oficial que estivessem a elas subordinados. O professor Palma nos contou do seguinte modo o seu trabalho de coordenador na DAP, a partir da divulgação da Lei 5692 e, na seqüência, dos Guias Curriculares, junto aos professores:

> Então, fui trabalhar com a Therezinha Fram, ajudá-la na organização de um curso para os professores da rede, porque tinha havido em 1971 a Reforma do ensino, a famosa 5692, a Reforma do Período Militar, e a

16 Chauí, M., "A não violência do brasileiro, um mito interessantíssimo", Almanaque n°11, p.24.

> Therezinha Fram, por meio da Divisão de Assistência Pedagógica, recebeu a incumbência de elaborar materiais e organizar cursos para professores e diretores de escola sobre a Lei e, no caso dos professores, também já estava se preparando para fazer trabalho sobre os Guias Curriculares. E ela me pediu que coordenasse o trabalho com os docentes. Havia uma outra colega que coordenava o dos diretores. Comecei a fazer esse trabalho lá. Fui designado para a DAP porque a CENP não existia ainda. Em 1973, eu estava na DAP, em Prudente e ainda dando aula nas escolas, no ginásio. (Entrevista com o professor João Cardoso Palma Filho, 2002, p.109).

Esses cursos tinham como objetivo convocar professores para que, em primeira instância, desempenhassem o papel de monitores. Dessa forma, eles recebiam, por escrito, as seguintes orientações: "1. Ter sempre em mente o objetivo do grupo e da reunião; 2. Prever meios suplementares que possam ser empregados para atingir o objetivo. 3. Ter certeza de que o problema, as idéias, a situação ou a questão merecem ser discutidas; 4. Dispor o grupo circularmente para que cada pessoa possa ver as outras; 5. Ter à mão todo o material necessário como giz, papel etc; 6. Dar a oportunidade de falar, deixando claro, entretanto, que não deve haver 'discursos'; 7. Estimular a informalidade, o bom humor e a cordialidade da discussão; 8. Manter-se sempre consciente dos seus objetivos e realizações, através de relatórios sumários; 9. Discutir leal e objetivamente, evitando lançar culpas, ter idéias pré-concebidas ou cínicas; 10. Estimular e responsabilizar-se pela pontualidade dos elementos do grupo; 11. Observar o comportamento dos participantes; 12. Responsabilizar-se inteiramente pela produção de seu grupo e crescimento de cada um de seus elementos; 13. Preparar-se previamente para a discussão programada; 14. Auxiliar o grupo a definir os objetivos e propósitos de discussão; 15. Evitar papéis centralizados aos indivíduos e admiti-los sempre que necessário; 16. Estimular e procurar colaborar conscientemente na formação do sentido de 'nós' no grupo; 17. Limitar a 2 ou 3 minutos as observações dos membros do grupo; 18. Não intervir quando se sentir contra o grupo" (Documento mimeografado sem data e autoria. Anexo 3).

Por intermédio desses cursos, os monitores divulgavam os Guias Curriculares, que apontavam para novas diretrizes de ensino, bem como novas

elaborações de planos de curso. Muitos foram os professores convocados. De início, deveriam ser professores efetivos por concurso público.

A professora Suzana relatou do seguinte modo a sua participação nesses cursos quando atuou, no CERHUPE, na divulgação e implementação dos Guias Curriculares:

> (...) No início, essa preparação era feita por meio de cursos de um mês, para os professores, que na época, era bastante: um mês de curso, o dia inteiro. Dava por volta de 125 horas. Gostei muito de estar coordenando alguns grupos nessa época, e a chefe da equipe de Matemática, nessa época do CERHUPE, era a professora Elza Babá. Quando o CERHUPE terminou, ela se retirou e não voltou mais para a CENP. Naquela época, tudo que era discutido e feito, os cursos que eram montados, constituíam um trabalho desenvolvido com toda a equipe chefiada pela Elza Babá. (Entrevista com a professora Suzana Laino Cândido, 2003, p. 273).

Quando perguntamos ao professor Almerindo, que era um dos coordenadores do projeto e um dos redatores do Guia Curricular de Matemática, sobre possíveis resistências institucionais e/ou pessoais que ele havia enfrentado, por ocasião da implementação dessa política, ele nos revelou que

> *as reações mais fortes contra os Guias Curriculares partiram, em sua maioria, de professores universitários que, por acharem que essa função pertencia a eles, reagiram criticando o conteúdo do Guia, achando-o inadequado, opinião que sempre respeitei, mas com a qual não concordo.* As editoras de livros didáticos também se colocaram contra. Os motivos foram as inovações que havia, em termos de conteúdo, e algumas mudanças de ordem nos itens tradicionais, como por exemplo, o estudo dos números inteiros (relativos) na Quinta Série, logo após a subtração de números naturais, e não na Sexta ou Sétima como era hábito. Outro exemplo foi o do início do estudo (intuitivo) da Geometria, desde a Quinta Série. Em defesa do Guia Curricular, houve uma carta do Prof. Ubiratan D´Ambrósio dirigida ao Secretário da Educação (ou à Profa. Therezinha Fram, Diretora do CERHUPE). (Entrevista com o professor Almerindo Marques Bastos, 2004, p.194. Grifos nossos).

A professora Lydia, que trabalhou em parceria com o professor Almerindo, como coordenadora, na elaboração dos Guias Curriculares, não só confirmou como também detalhou a resistência demonstrada, na ocasião, por parte das editoras:

> Agora, a resistência maior que senti foi com a Câmara Brasileira dos Livros, setor do Livro Didático. Houve uma reunião na CENP. Eu até

> tenho um resumo dela, pois fiz questão de guardar a opinião dos participantes, quando um ataque e tanto aconteceu e não era só ao Guia de Matemática, era para todo mundo: Língua Portuguesa, Ciências, todo mundo sendo atacado. Eles [os autores de livros didáticos] achavam tudo um absurdo, porque acreditavam que os livros didáticos existentes não iriam mais ser vendidos. Então, os argumentos que davam eram do tipo: "Como é que vocês vão lançar uma coisa na rede sem experimentação? Gastando um monte de dinheiro?" A professora Myriam Krasilchick, que estava na reunião, respondeu: "Bom, tudo bem, vamos experimentar os nossos materiais, mas experimentar os livros de vocês também". Aí, desceu a crítica, sabe? "Por quê? Os livros didáticos de vocês por acaso são experimentados? Quem experimenta e responde pela validade deles? Pode ser muito bom ou pode ser muito ruim também". Aquela foi uma parada dura. Na reunião havia também alguns autores e editores de livro didático. De Matemática estava o professor Scipione (Entrevista com a professora Lydia Condé Lamparelli, 2002, p. 171).

Pensamos que, para caracterizar a natureza dessa resistência, não poderíamos dissociar os fatores que condicionam as práticas de produção intelectual do livro didático dos que condicionam as práticas sociais, sua produção material e comercialização propriamente ditas. E daí, essa resistência da comunidade de autores não deve ser dissociada do poder da comunidade de editores de livros didáticos. E é por essa razão que, entre outras características, esses poderes associados são, em última instância, de natureza econômica.

Não seria difícil caracterizar a natureza dos interesses dessas comunidades em relação às preocupações com a produção de um novo guia curricular no Estado de São Paulo. Havia, sobretudo, a preocupação com as perdas econômicas decorrentes da possibilidade de encalhamento de obras bem aceitas e com consumidores já definidos. Preocupava-se também com a necessidade de novos investimentos a fim de que se atualizassem as obras já em circulação ou com a produção de novas obras mais adaptadas aos novos parâmetros curriculares. Logo, seria de se esperar que um campo de forças se estabelecesse na produção do Guia e dos Subsídios.

Algo parecido a situações de resistências a serem enfrentadas ocorreram com a professora Marília, ao desempenhar o papel social de monitora, na divulgação dos Guias Curriculares:

> Fiz várias semanas de cursos sobre esses Guias e conheci o professor Almerindo. Quando terminou essa fase, eles precisavam de gente para a implementação. Foram convidados vários professores que tinham feito esses cursos, e, entre essas pessoas, eu fui também. Então, comecei a dar alguns cursos, divulgando as idéias do "Verdão", como ficaram conhecidos os Guias Curriculares, e passamos por uma série de confusões porque havia muitos professores que eram contra. Íamos trabalhar na semana de cursos, e eles tinham reações, assim, de agressividade conosco também. Nós passamos a ser vistos como emissários do Governo e da Secretaria da Educação, e houve alguns lugares em que passamos apuros. (Entrevista com a professora Marília Barros de Almeida Toledo, 2002, pp. 226-227. Grifos nossos).

Pelos depoimentos acima apresentados, podemos constatar que advieram resistências de diferentes segmentos ligados à Educação. O fato de os professores universitários e os autores de livros didáticos não terem participado da sua elaboração e, portanto, se sentirem excluídos, levando-os a considerar os Guias Curriculares inadequados mostra que não foi gerado um movimento político em torno dos Guias Curriculares, provocando uma ausência de pacto entre os vários segmentos que seriam afetados por ele. Essa afirmação reativa nos leva a considerar, com Apple, que

> os sistemas *slogan* requerem três atributos para serem eficazes. Primeiro, *devem possuir uma penumbra de caráter vago de maneira que os grupos ou indivíduos que possam vir a discordar sejam incluídos*. Mais uma vez, o exemplo de Bruner poderá ilustrar o que afirmo. The Process of Education, ao abordar a importância dos currículos centrados na disciplina, conseguiu integrar os interesses de uma comunidade virada para a Guerra Fria, ligada à indústria, ao Governo e à academia. Simultaneamente, ao propor o ensino das disciplinas através da descoberta, também permitiu aos educadores centrados na criança (que já estavam a perder poder) encontrar alguma resposta para o seu caso. Assim, poder-se-ia formar coligações para apoiar um movimento a favor das mudanças curriculares. *Todavia, os sistemas slogan bem sucedidos não podem ser demasiado vagos, e é aqui que se encontra a segunda característica. Devem ser suficientemente específicos para oferecer algo aos praticantes, aqui e agora. (...) Finalmente, e esta é a característica mais difícil de especificar, um sistema slogan necessita possuir a capacidade de encantar.* De forma mais simples, o seu estilo deve conseguir "agarra-nos". Deve oferecer-nos uma sensação de possibilidade imaginativa e ao fazê-lo gera uma chamada e exigência de acção (Apple, 1999, p. 98. Grifos nossos).

Em primeiro lugar, destacamos a ausência do exercício de um grande pacto político entre os setores envolvidos, anterior à publicação dos Guias Curriculares:

professores universitários (segundo depoimento do professor Almerindo Marques Bastos); os editores e autores de livros didáticos (segundo depoimento do professor Almerindo Marques Bastos e Lydia Condé Lamparelli); professores da rede pública estadual (segundo depoimento da professora Marília Barros de Almeida Toledo). Em segundo, detectamos, nas falas anteriores, a presença de forças que, normalmente, e por vários motivos, são contrárias a quaisquer mudanças e conseqüentemente, resistem como podemos constatar na fala da professora Lydia,

No entanto, importa perceber que a presença dessas resistências indica que o Verdão — segundo Apple, pertencente aos sistemas *slogan* — fracassa politicamente[17]. As forças tradicionais à época ficam aqui representadas, explicitamente, pelos professores universitários[18] e pela Câmara Brasileira dos Livros, setor do Livro Didático, conforme o depoimento da professora Lydia, com a presença de vários autores de livros didáticos. Implicitamente, podemos inferir que, diante de coisas novas, é natural que haja certa insegurança por parte do corpo docente, ou seja, forças de resistência a mudanças, dentro do sistema *slogan*, segundo depoimento da professora Marília. Outro fator que não devemos descartar consiste na incompatibilidade da proposta de trabalho recomendada pelo Guia Curricular e a formação dos professores que trabalhavam na rede pública de ensino. Ao perguntarmos para a professora Suzana se os monitores tinham consciência dessa limitação, no campo epistemológico, por parte do professor, ela ponderou:

---

17 O fracasso político dos Guias Curriculares consistiu na ausência de cuidado com os atributos apontados por Apple para que se tornassem eficazes. Isso não deve ser entendido como fracasso pedagógico.

18 Entenda-se aqui que os professores universitários já adotavam nos currículos das Universidades, a partir da década de 1940, as idéias propostas pelo grupo Bourbaki. Alguns dos membros desse grupo mantinham estreitas relações com membros da Universidade brasileira. Entenda-se que esses se consideravam os plenamente aptos a estabelecer um programa de Matemática para a educação escolar no melhor nível. O termo forças tradicionais é aqui utilizado, pois acreditamos estar relacionado ao ressentimento.

> tínhamos consciência, mas acreditávamos tanto na Proposta que esse entusiasmo nos levou a acreditar que, apesar de o professor não ter formação para abraçar essas idéias imediatamente, aos poucos, ele iria conseguindo, e os cursos eram dados nesse sentido. O que aconteceu então? Apesar de acreditarmos que ele pudesse operacionalizar esse tipo de ensino em sala de aula, ele não conseguiu. Um exemplo disso foi o trabalho com a Geometria das transformações, que o "Verdão" propunha e que não foi desenvolvido com os alunos. Talvez, essa tenha sido uma das causas de a Geometria ter sido abandonada, não só no Brasil, mas em todo o mundo. Para um matemático, aquele tratamento dado à Geometria era maravilhoso, mas para o professor de Matemática e também para o aluno, todo aquele formalismo foi impossível de ser ensinado e aprendido. E assim, o ensino da Geometria foi abandonado (Entrevista com a professora Suzana Laino Cândido, 2003, p. 279).

Embora alguns monitores fossem conscientes de que a formação docente não permitia desenvolver as idéias que o Verdão preconizava, quando voltavam às suas escolas, porque eram convocados somente na realização desses cursos, sentiam que, mesmo tendo estudado e aprendido na Faculdade, não era tão fácil assim operacionalizar determinados conceitos com alunos de 1° grau. Se esses, que eram monitores e tinham boa formação acadêmica, estavam conscientes das suas limitações da aplicação do Verdão, em sala de aula, imaginem o que acontecia com os outros professores? A professora Marília, em seu depoimento, apontou para essas dificuldades

> Naquela época, a primeira vez que fui fazer um curso do "Verdão" na CENP, estava com muitas dúvidas, porque, quando cheguei à Escola Rui Bloem, peguei o livro do Sangiorgi e estava lá a Teoria dos Conjuntos, tudo aquilo, e eu falava: "Gente, como que eu vou ensinar isso para os meus alunos se eu aprendi isso no 3º ano de Faculdade?" Primeira vez na minha vida que vi Teoria de Conjuntos, que trabalhei com conceito de Função, Domínio de uma função e Imagem, tudo isso, foi na Faculdade. Como é que eu vou ensinar isso para os alunos de 5ª série? (...) E eu tentava ensinar aquilo para os meus alunos, mas era muito difícil. Muito, muito! Coitadinhos! Eu não sabia como fazer para melhorar. Então, quando fui para a CENP, eu tinha muitas dúvidas também (Entrevista com a professora Marília Barros de Almeida Toledo, 2002, pp. 229-230).

Com o surgimento da CENP, os trabalhos e cursos levados aos professores na divulgação e implementação dos Guias Curriculares deram continuidade. Na opinião do professor Almerindo, *a razão fundamental para a criação da CENP foi a necessidade da existência de um órgão, estritamente pedagógico, que fosse o controlador de*

todas essas experiências novas (Bastos, 1997,p. 210). Alguns professores que atuaram como multiplicadores, ou seja, como monitores, iniciaram seus trabalhos na DAP, outros no CERHUPE (órgãos extintos) e, na seqüência, na CENP. Assim, a professora Célia contou-nos como foi o seu primeiro contato com os Guias Curriculares:

> O meu primeiro contato com os Guias Curriculares foi em 1976, num grande projeto de divulgação dos Guias. Era próximo do concurso para professores de Matemática em que me efetivei. Foram feitas muitas turmas, e havia os multiplicadores. Atuei como multiplicadora. (...) *na época nós ficávamos encantados com aquela explicação do isomorfismo entre as estruturas algébricas e as estruturas de pensamento da criança, achando que parecia uma coisa interessante, uma coisa bonita, mas na prática era complicado.* Foi também nesse período que começamos a perceber, acho que intuitivamente, que havia coisas importantes a serem discutidas. *Por exemplo, a questão de como a criança pensa, ou sobre a importância dos materiais didáticos, dos jogos, dos trabalhos de Papy, Dienes etc.* Também aos poucos fomos conhecendo as críticas ao movimento da Matemática Moderna, as leituras do Morris Kline e pensando sobre elas. O abandono do ensino da Geometria, aquela idéia de usar a Geometria como mote para trabalhar Conjuntos (o ponto pertence à reta, a reta está contida no plano...), o abandono das questões ligadas ao cotidiano. *Eu me lembro de discutirmos sobre um Manual de Didática da Pré-Escola, editado na França, em que havia um alerta aos professores: não se deve dizer às crianças que 3 vacas mais 5 bois são 8 animais, mas sim que a adição é uma operação que associa a cada par (a,b) de números, um número "c". Isso se traduzia pelos exercícios de colocar flechas, ligando pares ordenados a números!* É difícil saber também o quanto as propostas práticas se afastaram das idéias iniciais, que propunham deslocar o foco dos objetos para as relações (Entrevista com a professora Célia Maria Carolino Pires, 2002, pp. 208-209. Grifos nossos).

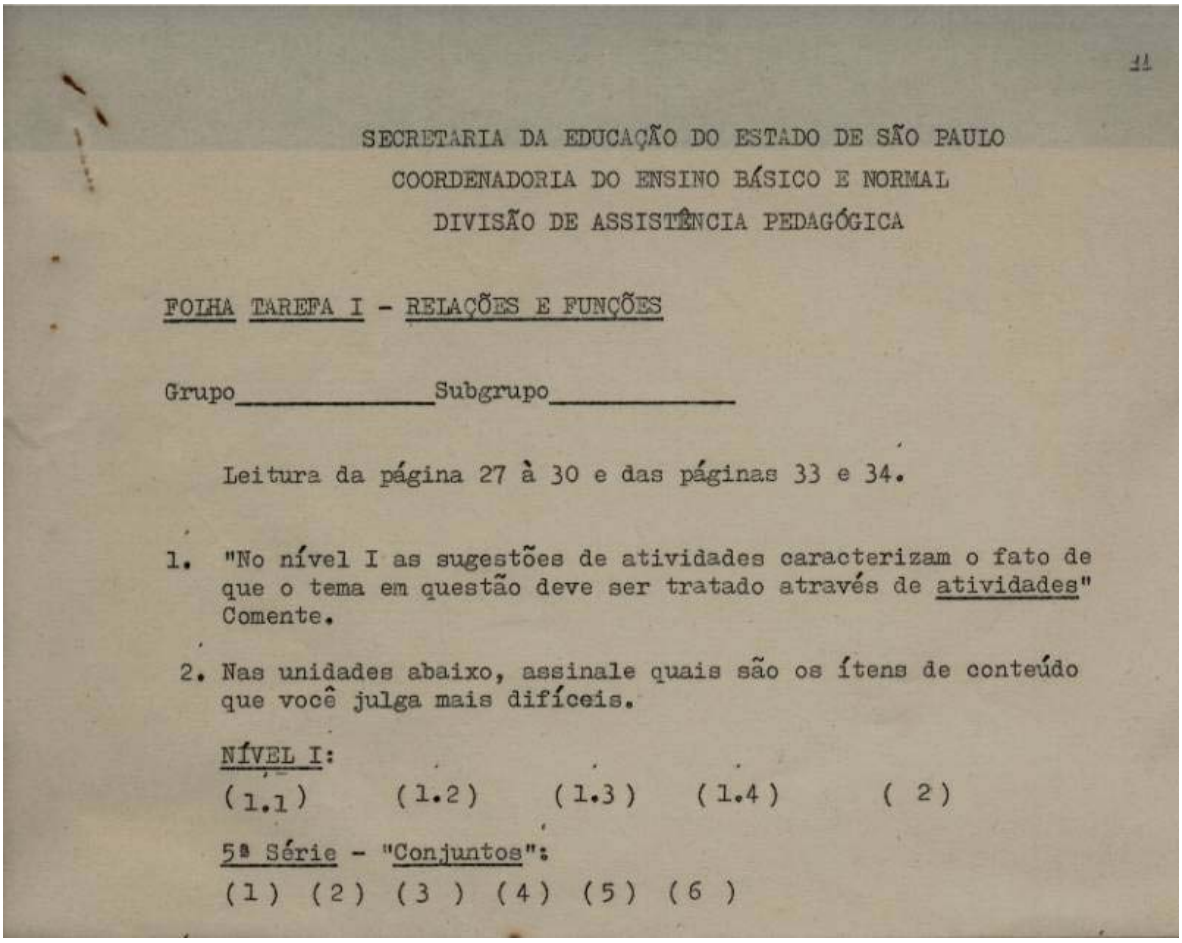
A professora Célia mostrou que trabalhar como monitora do "Verdão" possibilitou a descoberta de novos rumos para a sala de aula, à época, como a teoria piagetiana: *na época nós ficávamos encantados com aquela explicação do isomorfismo entre as estruturas algébricas e as estruturas de pensamento da criança, achando que parecia uma coisa interessante, uma coisa bonita, mas na prática* [a teoria] *era complicado.* Em particular, a professora destacou, a título de exemplo, *a questão de como a criança pensa, ou sobre a importância dos materiais didáticos, dos jogos, dos trabalhos de Papy, Dienes etc.* Ela mencionou, porém, que nessa época estava cursando o mestrado em Matemática Pura, na PUC/SP, sob orientação da Profa. Dra. Érika Ledergerber, desenvolvendo, como tema da Dissertação, Topologia.

Disso pode-se inferir que a monitora Célia era diferenciada à época. Mostrou, também, uma característica da produção de materiais pedagógicos produzidos pela CENP — a re-significação da didática francesa pela equipe de Matemática devido à forte influência da Missão Cultural Francesa[19], nesse órgão, em particular. No seu depoimento, a professora Célia indicou uma situação didática dessa influência: *eu me lembro de discutirmos sobre um Manual de Didática da Pré-Escola, editado na França, em que havia um alerta aos professores: não se deve dizer às crianças que 3 vacas mais 5 bois são 8 animais, mas sim que a adição é uma operação que associa a cada par (a,b) de números, um número "c". Isso se traduzia pelos exercícios de colocar flechas, ligando pares ordenados a números!*

Porém, as intervenções das monitoras Marília e Suzana indicam que a situação de outros monitores não se assemelhava à de Célia ou de Lydia. Mais ainda, os professores estavam descontentes em seguir um currículo sobre o qual não haviam opinado e que refletia, em seu aspecto matemático, um aprofundamento em termos de abstrações e aridez de conteúdos matemáticos. A equipe de Matemática foi responsável não só pela elaboração do material a ser utilizado nos cursos iniciais, dados aos professores da rede, mas também pela formação dos monitores. Para analisar com um pouco mais de propriedade esse material, no que tange à Matemática, escolhemos a Folha Tarefa 1, pergunta dois, de um curso preparado na DRE do Litoral para cerca de 500 professores de ensino de primeiro grau, reunindo professores com formação matemática acadêmica (5ª a 8ªséries) e com professores das séries iniciais (1ª a 4ªséries), possivelmente, sem uma forte preparação Matemática. Torna-se importante salientar que outros tantos cursos foram surgindo nas outras DREs, ao mesmo tempo.

---

19 A Missão Cultural Francesa: expressão usada no depoimento da professora Lydia Lamparelli, membro da equipe de Matemática da CENP, fortemente influenciada pela troca cultural proporcionada pelo Consulado Francês, tendo inclusive trabalhado como pesquisadora, na França, no INRDP. Maiores detalhes serão trabalhados na análise do projeto Atividades Matemáticas considerado pela coordenadora do projeto, Lydia Lamparelli, como moldado pela sua experiência de pesquisa na França.



11

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
COORDENADORIA DO ENSINO BÁSICO E NORMAL
DIVISÃO DE ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA

FOLHA TAREFA I - RELAÇÕES E FUNÇÕES

Grupo_____Subgrupo_____

Leitura da página 27 à 30 e das páginas 33 e 34.

1. "No nível I as sugestões de atividades caracterizam o fato de que o tema em questão deve ser tratado através de atividades" Comente.

2. Nas unidades abaixo, assinale quais são os ítens de conteúdo que você julga mais difíceis.

NÍVEL I:
(1.1) (1.2) (1.3) (1.4) (2)

5ª Série - "Conjuntos":
(1) (2) (3) (4) (5) (6)

No Guia Curricular, localizamos as atividades sugeridas; porém, antes de apresentá-las, é importante ressaltar que as questões propostas no nível I referiam-se às 1ª e 2ª séries do 1° grau, atual Ensino Fundamental. Para exemplificar a atividade acima, escolhemos comentar o conteúdo 1.3, do nível I, do Guia Curricular de Matemática.

Verificamos tratar-se da determinação de um conjunto de objetos pela conjunção de dois atributos. Vemos que aqui a partícula "conjunção" indica "e", ou seja, intersecção de dois conjuntos. Tanto que, na atividade proposta, é indicada como resposta "opala azul". Isto deve ser lido da seguinte forma: seja A o conjunto de carros "das marcas" ou "modelos" Volks, Opala e Corcel. E seja F o conjunto dos carros azuis, amarelos e vermelhos das mesmas marcas. O professor deveria utilizar-se de "miniaturas" de veículos, ou seja, "carrinhos", e proceder à

intersecção do conjunto A $\cap$ F, verificando que o único que atendia a estes "atributos" era o resultado da operação. Nota-se que, para explicar como formar conjuntos, recorre-se a operações entre conjuntos. A teoria psicológica de desenvolvimento de Piaget utiliza-se das estruturas matemáticas para explicar e estudar a estrutura mental do aluno.

CONTEÚDO

1.3. Determinação de um conjunto de objetos pela conjunção de dois atributos.

OBJETIVOS

. Descrever um objeto pela conjunção de dois atributos.

. Identificar o conjunto dos objetos cujos elementos possuam dois atributos, em um dado conjunto universo.

OBSERVAÇÕES

Pedir aos alunos que separem objetos de um dado universo, combinando dois a dois os atributos. Por exemplo: separar os objetos que são pequenos e azuis; pedir para que se levantem os alunos que estão de óculos e sapatos pretos, etc.

Dispor tais objetos em tabelas de dupla entrada, por exemplo:

	vermelho	azul	amarelo
Volks			
Opala		X	
Corcel			

Em um determinado conjunto de carrinhos, o elemento assinalado na tabela é Opala azul.

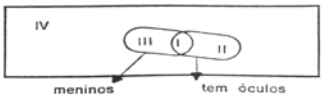
Separar objetos de um dado conjunto universo, utilizando-se do Diagrama de Carrol, que tem a seguinte configuração para o conjunto universo dos alunos da classe, com os atributos "ser menino" "estar de óculos".

	menino	não menino
tem óculos	I	II
não tem óculos	III	IV

Sendo o universo o das crianças da classe, pode-se desenhar o diagrama no chão e pedir para que descubram em que região devem ficar. Ao final do jogo, eles devem se distribuir da seguinte maneira:

I: menino e tem óculos;
II: não menino e tem óculos;
III: menino e não tem óculos;
IV: não menino e não tem óculos.

Realizar o mesmo jogo, utilizando-se do Diagrama de Venn.



cujas regiões correspondentes ao diagrama de Carrol estão numeradas da mesma forma.

Tendo em vista o fato de que a sugestão da atividade comece pela seguinte afirmação: "Pedir aos alunos que separem objetos de um dado universo, combinando dois a dois os atributos", poderíamos nos perguntar: para o aluno, o que significa um dado universo? Mais ainda: o que seria separar um universo de acordo com os atributos, dois a dois? Será que o universo é constituído somente de objetos azuis e pequenos ou alunos de óculos e sapatos pretos? Essas perguntas

buscam o significado de algo aparentemente concreto (carrinhos, alunos, pequenos, azuis e óculos) como componentes de um dado universo, que pode ser separado. Embora muito bem objetivado e explicado, matemática e tecnicamente, com suas colunas e objetivos, os Guias Curriculares de Matemática pecavam por um excesso de otimismo psicológico piagetiano[20]. Pois vejamos como o exemplo anterior caminha por dentro de certa alquimia[21] do Ensino da Matemática. Para realizar essa tarefa, é sugerido que se introduza tabela de dupla entrada, diagrama de Carrol e diagrama de Venn, ou seja, o ambiente em que a Matemática se desenvolve é ela mesma.

Com Apple (1999), afirmamos que o grande acordo político necessário— entre profissionais da Matemática universitária, pais e professores—para o funcionamento dos sistemas *slogan* ou *standard* foi transformado — no caso da Matemática Moderna brasileira e a institucionalização desta, nos Guias Curriculares de Matemática — em uma alquimia de teorias pedagógicas, ou seja, implantação, por intermédio de órgãos oficiais e num regime de força, de um modelo didático-pedagógico teórico e hierarquizado para "ser sugerido" aos professores de Matemática.

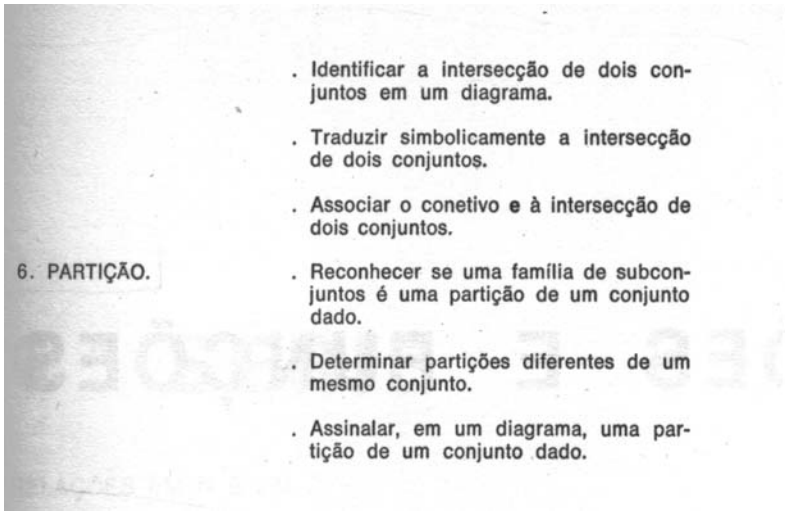
De fato, na figura que se segue, na primeira coluna, é indicado o conteúdo a ser trabalhado, qual seja, o tópico: 6. *Partição*. Na segunda coluna, é indicado o que se acredita ser *objetivos exclusivamente cognitivos,* a serem atingidos pelo aluno por meio do ensino de tal tópico, com base na taxionomia de Bloom. Tais objetivos, como se pode observar, são escritos, como se costumava dizer na linguagem da

---

20 Utilizamos aqui a expressão "otimismo psicológico piagetiano" significando, junto com Nagle, a proposta psicológica dos Guias. Nagle, em seu livro Educação e Sociedade no Brasil – 1920 – 1929, cunha o termo "otimismo educacional" para expressar a proposta pedagógica que assume que, partindo de determinados pressupostos psicológicos, metodológicos e arquiteturais (em termos de escolas aparelhadas com laboratórios, museus, salas-ambiente, anfiteatros e bibliotecas), a educação é possível independente do ambiente sociocultural e político. Para maiores detalhes consultar: 1. NAGLE, Jorge. (1966) Educação e Sociedade no Brasil – 1920 – 1929. Tese (Livre Docência) Araraquara: UNESP.. 2. PAIVA, Vanilda P. (1983) Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Edições Loyola,.

21 Alquimia é aqui tomada com o significado de :"mostrar uma mistura de teorias afins em busca de um resultado, muitas vezes duvidoso".

pedagogia tecnicista, de forma *operacional*. Isso porque, de acordo com a perspectiva psicológica behaviorista que orientava toda a pedagogia tecnicista, um *objetivo comportamental* deveria ser expresso em uma *linguagem objetiva* de modo a permitir que o professor pudesse ter a certeza de que, ao final do processo de ensino de um determinado tópico, o aluno tivesse, de fato, demonstrado ter atingido o objetivo visado. Em fiel conformidade a esse princípio behaviorista, na segunda coluna da figura anterior, se pode observar que todos objetivos se acham enunciados de forma operacionalizada, empregando-se, para isso, *verbos objetivos*, isto é, verbos que indicam *comportamentos objetivamente observáveis* por parte do professor, tais como: identificar, traduzir, associar, reconhecer, determinar, assinalar.



6. PARTIÇÃO.

. Identificar a intersecção de dois conjuntos em um diagrama.

. Traduzir simbolicamente a intersecção de dois conjuntos.

. Associar o conetivo e à intersecção de dois conjuntos.

. Reconhecer se uma família de subconjuntos é uma partição de um conjunto dado.

. Determinar partições diferentes de um mesmo conjunto.

. Assinalar, em um diagrama, uma partição de um conjunto dado.

Talvez, essa tentativa de conformação da educação matemática escolar paulista a uma perspectiva pedagógica sistêmico-tecnicista-behaviorista possa ser encarada como um dos elementos diferenciadores fundamentais do processo de apropriação e re-significação das idéias e concepções referentes ao movimento internacional da Matemática Moderna, por parte da equipe técnica de matemática da CENP.

Para que o aluno desenvolvesse essa atividade, ele deveria não só ter adquirido, como é proposto nos objetivos que acompanham esse conteúdo, pleno domínio da linguagem unificadora da Matemática, como também utilizá-la de forma conveniente. A nosso ver, esse objetivo proposto seria impossível de ser atingido pelos alunos da então 5ª série do Ensino de 1º Grau, pois a faixa etária desses é de 10 a 11 anos. Por que motivos devem reunir todo o conhecimento sobre conjuntos num só momento e, mais, em uma 5ª série com alunos de 10 ou 11 anos?

Será que a faixa etária de um aluno de 5ª série superaria conhecimentos que envolvam tantas dificuldades na utilização da linguagem, bem como abstrair a idéia de conjunto vazio como um conjunto com nenhum elemento? Qual seria o significado atribuído pelos alunos da quinta série à seguinte sentença: Seja A o conjunto dos estados brasileiros que iniciem por x, então $A=\phi$, logo $\mathcal{P}(A)=\{\phi\}$? Seria dessa forma a reunião de todo o conhecimento sobre conjuntos a ser sintetizada pelos alunos quando o professor de Matemática transcriava a frase da seguinte forma: "O conjunto das partes do conjunto vazio é o conjunto formado pelo conjunto vazio. Isto significa que o conjunto vazio é parte de todos os conjuntos". Está claro, não?

Os autores de livros didáticos de Matemática, no Brasil, vinham apropriando e re-significando as propostas didático-metodológicas do Movimento de Matemática Moderna internacional—basicamente a partir de livros didáticos franceses[22] ou norte-americanos[23]— antes do surgimento do Guia Curricular. Tomemos, por exemplo, a coleção de livros didáticos de Matemática, referentes às quatro séries ginasiais, de autoria do professor Osvaldo Sangiorgi. A edição de 1963 recebeu o Prêmio Jabuti e teve 11 edições (revistas e ampliadas) até o ano de 1968, com a qual trabalhamos. A escolha desse autor se justifica pelo fato de ter sido ele a pessoa que praticamente introduziu, em nosso país, as idéias reformadoras do movimento internacional da Matemática Moderna. Uma análise, ainda que rápida, desses livros nos mostra que, neles, já em 1966[24], embora como

---

22 Os livros didáticos de ensino de Matemática franceses, principalmente de G. Papy, eram hibridizados, adaptados e re-significados por autores brasileiros.

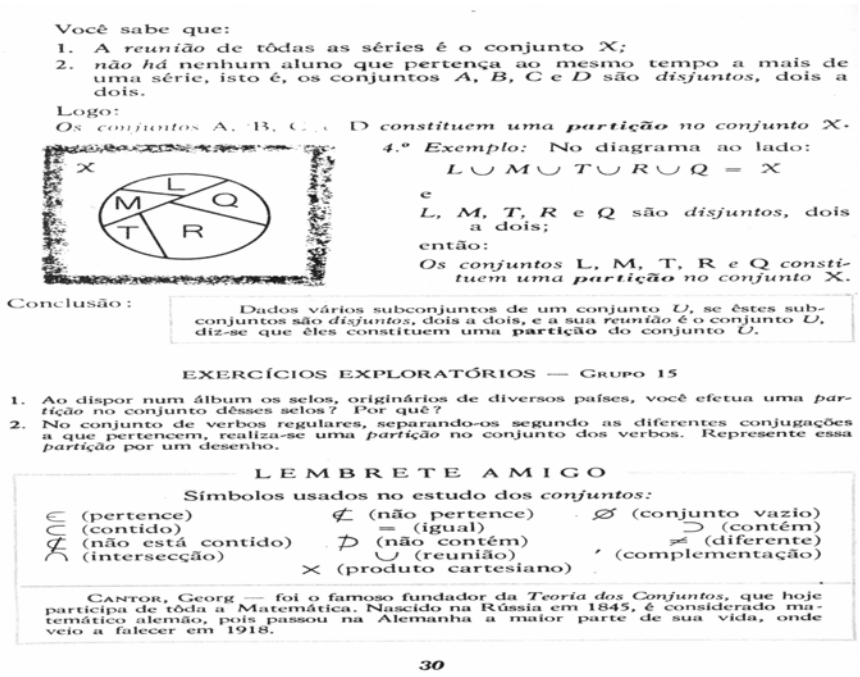
23 Os livros didáticos do School Mathematics Study Group —SMSG—, além de traduzidos, foram adaptados e re-significados. A partir de sua publicação no Brasil, já traduzidos, tiveram grande impacto principalmente no ensino de Matemática de 2° Grau.

24 Em 1966, de 10 a 15 de janeiro, realizou-se o 5° Congresso Brasileiro do Ensino da Matemática, no Campus do Centro Técnico de Aeronáutica, em São José dos Campos, SP. A Organização do Congresso ficou a cargo do GEEM e a Coordenação Geral, a cargo do professor Osvaldo Sangiorgi. O contato com educadores da comunidade internacional que gerava o Movimento de Matemática Moderna foi feito com: Marshall Stone, norte-americano, Chefe do Departamento de Matemática da Universidade de Chicago, presidente do Comitê Interamericano de Educação Matemática (CIAEM); Hector Merklen, da Universidade de Montevidéu, representando o Programa Interamericano para

apêndice, era apresentada a Geometria das Transformações. A guisa de introdução, nesse livro de 1968, o autor informa que o conteúdo do livro está

> De acordo com os Assuntos Mínimos para um Moderno Programa de Matemática para os ginásios, aprovada pela Diretoria de Ensino Secundário do Ministério de Educação e Cultura, no Curso de Treinamento Básico para Professores Secundários realizado em Brasília de 25 a 30 de novembro de 1963, e Sugestões para um roteiro de programa para a cadeira Matemática, Curso Secundário —1° Ciclo— terceiro ano ginasial, da Secretaria de Educação de São Paulo, publicadas no Diário Oficial de 19/1/1965. (SANGIORGI, 1968, p. s/n)

De fato, se considerarmos o mesmo tópico – partição de conjuntos – a que fizemos referência na análise do Guia Curricular produzido pela CENP, ele aparece desenvolvido no livro de 1ª série do curso ginasial do seguinte modo: 3°Exemplo: Seja X o conjunto dos alunos de um ginásio onde: A={alunos da 1ª série}; B={ alunos da 2ª série}; C= { alunos da 3ª série}; D={ alunos da 4ª série}



Você sabe que:

1. A *reunião* de tôdas as séries é o conjunto *X;*
2. *não há* nenhum aluno que pertença ao mesmo tempo a mais de uma série, isto é, os conjuntos *A, B, C* e *D* são *disjuntos,* dois a dois.

Logo:

Os conjuntos A, B, C e D constituem uma ***partição*** *no conjunto X.*

4.º Exemplo: No diagrama ao lado:

$L \cup M \cup T \cup R \cup Q = X$

e

L, M, T, R e *Q* são *disjuntos,* dois a dois;

então:

Os conjuntos L, M, T, R *e* Q *constituem uma* ***partição*** *no conjunto* X.

Conclusão:

Dados vários subconjuntos de um conjunto *U*, se êstes subconjuntos são *disjuntos*, dois a dois, e a sua *reunião* é o conjunto *U*, diz-se que êles constituem uma **partição** do conjunto *U*.

EXERCÍCIOS EXPLORATÓRIOS — GRUPO 15

1. Ao dispor num álbum os selos, originários de diversos países, você efetua uma *partição* no conjunto dêsses selos? Por quê?
2. No conjunto de verbos regulares, separando-os segundo as diferentes conjugações a que pertencem, realiza-se uma *partição* no conjunto dos verbos. Represente essa *partição* por um desenho.

LEMBRETE AMIGO

Símbolos usados no estudo dos *conjuntos:*

$\in$ (pertence)	$\notin$ (não pertence)	$\varnothing$ (conjunto vazio)
$\subset$ (contido)	$=$ (igual)	$\supset$ (contém)
$\not\subset$ (não está contido)	$\not\supset$ (não contém)	$\neq$ (diferente)
$\cap$ (intersecção)	$\cup$ (reunião)	$'$ (complementação)
	$\times$ (produto cartesiano)	

CANTOR, Georg — foi o famoso fundador da *Teoria dos Conjuntos*, que hoje participa de tôda a Matemática. Nascido na Rússia em 1845, é considerado matemático alemão, pois passou na Alemanha a maior parte de sua vida, onde veio a falecer em 1918.

30

Figura: Exemplo 3 do livro de Osvaldo Sangiorgi, p.30, 1968

---

o Desenvolvimento do Ensino da Matemática (PIMEC) Uruguai); Helmuth Völker, do Setor de Matemática do Ministério de Educação da Argentina. (ANAIS DO CONGRESSO, 1968)

Defendemos, portanto, o ponto de vista de que esse elemento diferenciador isto é, uma Educação Matemática condicionada e formatada com base em uma perspectiva tecnicista-behaviorista — nos processos de apropriação e re-significação das idéias e concepções do movimento internacional da Matemática Moderna entre diferentes grupos sociais — o de autores de livros didáticos e o de professores integrantes da equipe técnica de Matemática da CENP, bem como daqueles que a assessoraram — foi uma produção original da comunidade de professores de Matemática da CENP, ainda que, é claro, a perspectiva tecnicista-behaviorista em si mesma não o tenha sido. Esta última foi uma *forma simbólica* importada de um outro contexto-geopolítico —o norte-americano— por determinados grupos sociais sob o condicionamento do regime político ditatorial instalado no contexto geopolítico brasileiro a partir de 1964.

Essa importação, como sabemos, foi institucionalmente mediada pelos já referidos acordos MEC-USAID e não é nosso objetivo aqui investigar esse outro processo de apropriação, mas tão somente o modo como ele foi apropriado e re-significado pela equipe técnica de Matemática da CENP no processo de produção do Guia Curricular de Matemática.

A pedagogia tecnicista, com base psicológica behaviorista, tem como princípio pedagógico fundamental a transparência. Isso significa, em primeiro lugar, que todo processo de ensino deve ser orientado por objetivos expressos de forma clara e transparente. Mas, em segundo lugar, significa que tais objetivos, embora possam não estar implícitos no processo, devem ser de conhecimento antecipado e explícito tanto por parte do professor quanto dos alunos. Isso poderia, à primeira vista, sugerir que tal princípio pedagógico pudesse induzir certo controle democrático do processo de ensino-aprendizagem por parte de professores e alunos. Entretanto, o contrário é que ocorria, uma vez que a definição de objetivos para o ensino não poderia mais se constituir em tarefa quer de professores, quer de alunos, mas exclusivamente de uma comunidade de técnicos especialistas em educação.

Em uma perspectiva foucaultiana, se assistia a um deslocamento imperceptível de poder, na medida em que a definição do processo pedagógico era subtraída da comunidade de professores que atuavam diretamente na sala de aula, para ser atribuída a uma comunidade difusa de professores especialistas que, afastados do trabalho pedagógico direto com os estudantes, ocupavam postos mais elevados na hierarquia do sistema educacional paulista. Estávamos, portanto, diante de um poder invisível que cindia invisivelmente a comunidade de professores com base em um critério diferenciador baseado na difusa noção de 'competência'.

No interior das escolas, essa comunidade difusa de professores técnicos especialistas era integrada pelos coordenadores pedagógicos com formação pedagógica específica, porém, não disciplinar. Fora das escolas, essa comunidade era complementada por pequenos grupos seletos de professores técnicos especialistas com formações disciplinares específicas. Tais grupos constituíam, é claro, as chamadas *equipes técnicas* da CENP nas diferentes disciplinas escolares que integravam o currículo escolar na época.

Mas, entre esses dois segmentos — um interno e outro externo à escola — que compunham essa comunidade de técnicos especialistas, havia ainda um terceiro segmento que realizava a ponte entre os segmentos interno e externo. Esse terceiro segmento era composto pelos inicialmente chamados *professores multiplicadores* e, posteriormente, pelos denominados *professores monitores*. Cabia a esse segmento realizar "ponte institucional" entre os sujeitos institucionais do primeiro e do segundo, isto é, *carregar as formas simbólicas* do *topos institucional* no qual elas haviam sido produzidas — isto é, apropriadas de outros topos institucionais e re-significadas —, e fazê-las circular entre a comunidade de professores que estavam diretamente em contato com os alunos. No entanto, esse terceiro segmento — o dos multiplicadores ou monitores — também integrava a comunidade de professores que atuavam na sala de aula, uma vez que, pelo menos

inicialmente, esses professores-monitores não eram afastados de seus cargos para realizarem a tarefa de *intermediadores culturais*.

Essa *estratégia de poder* acionada pela burocracia estatal paulista de *cisão cultural* da comunidade de professores, seguida da tentativa de estabelecimento de um *novo tipo de interação mediada* entre os professores — agora situados em diferentes postos institucionais —, não estava baseada em uma correspondente diferenciação econômica entre esses três segmentos. Pelo que sabemos, essa cisão não veio acompanhada de uma diferenciação salarial significativa entre os professores integrantes desses três segmentos ou em relação àqueles que trabalhavam diretamente junto aos alunos. Essa estratégia de poder fica, a nosso ver, melhor caracterizada quando recorremos ao conceito de *campos de interação* introduzido por Bourdieu. De acordo com Thompson, para Bourdieu,

> um campo de interação pode ser conceituado, sincronicamente, como um espaço de posições e, diacronicamente, como um conjunto de trajetórias. Indivíduos particulares estão situados em determinadas posições dentro de um espaço social e seguem, no curso de suas vidas, determinadas trajetórias. Essas posições e trajetórias são determinadas, em certa medida, pelo volume e distribuição de variados tipos de *recursos* ou "*capital*". (...) Podemos distinguir entre três tipos de capital: "capital econômico", que inclui a propriedade, bens materiais e financeiros de vários tipos; "capital cultural", que inclui conhecimento, habilidades e diferentes tipos de qualificações educacionais; e o "capital simbólico", que inclui os méritos acumulados, prestígio e reconhecimento associados com a pessoa ou posição. Dentro de qualquer campo de interação, os indivíduos baseiam-se nesses diferentes tipos de recursos para alcançar seus objetivos particulares" (Thompson, 1995, p. 195, grifos do autor).

Nesse sentido, se a diferenciação não estava baseada em processos de valorização econômica, então, tal *estratégia simbólico-institucional-ideológica de poder* — *simbólica*, pelo fato de ela própria, enquanto estratégia, também constituir uma *forma simbólica* no sentido de Thompson; *institucional*, pelo fato de ter sido produzida e acionada por sujeitos institucionalmente situados, isto é, submetidos ao condicionamento de regras de uma determinada instituição; e *ideológica*, pelo fato de induzir e estabelecer relações assimétricas de poder entre os diferentes segmentos em que se cindiu a comunidade de professores – só pôde ser acionada e

sustentada com um relativo êxito institucional pelo fato de ela estar baseada em um *princípio simbólico-institucional* de *valorização simbólico-cultural* (sendo, agora, os termos *cultural* e *simbólico* entendidos no sentido de Bourdieu) dos segmentos integrantes dessa comunidade hierarquizada de professores especialistas.

Por extensão, essa estratégia institucional de poder, baseada nesse princípio de atribuição de valores simbólico-culturais diferenciados a grupos incumbidos de cumprir papéis institucionais igualmente diferenciados — equipe técnica da CENP, coordenadores pedagógicos e multiplicadores/monitores — repercutiu-se igualmente no estatuto valorativo atribuído pelos grupos menos valorizados — professores de sala de aula e alunos — às formas simbólicas produzidas e postas em circulação no contexto da instituição escolar por parte dos segmentos cujos capitais culturais e simbólicos acabaram, naquele momento, sendo institucionalmente mais valorizados. Thompson se refere do seguinte modo à noção de *valorização simbólica*:

> "Uma conseqüência da contextualização das formas simbólicas (...) é a de que elas são, freqüentemente, submetidas a complexos processos de valorização, avaliação e conflito. (...) Podemos distinguir entre dois principais tipos de valorização que são de particular importância. O primeiro tipo é o que podemos chamar de "valorização simbólica": é o processo através do qual é atribuído às formas simbólicas um determinado "valor simbólico" pelos indivíduos que as produzem e recebem. Valor simbólico é aquele que os objetos têm em virtude dos modos pelos quais, e na extensão em que, são *estimados* pelos indivíduos que os produzem e recebem – isto é, por eles aprovados ou condenados, apreciados ou desprezados" (Thompson, 1995, p. 203, grifos do autor).

Pensamos ter sido por meio de um complexo processo de valorizações diferenciadas e de interações conflitantes entre diferentes grupos sociais, assimetricamente situado no campo de relações de forças estabelecido naquele momento histórico particular, em termos de possibilidade de percepção e de exercício de seus poderes, que as idéias e concepções relativas à Matemática e à Educação Matemática escolar veiculadas pelo Guia Curricular de Matemática foram não só produzidas pela equipe técnica da CENP — sob o condicionamento da instituição CENP, entre outros tipos de condicionamentos políticos —, como

também recebidas, apropriadas e re-significadas pelos autores de livros didáticos, monitores e professores da rede oficial paulista de ensino.

Não menos conflitivas eram as relações que ocorriam na CENP, pois a professora Therezinha Fram, que ocupava o cargo de Coordenadora, foi substituída pela professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar, que se afastara da USP, para exercer a função de Coordenadora da CENP, a pedido do Secretário da Educação José Bonifácio Coutinho Nogueira. Assim, a nova coordenadora nos relatou que

> a CENP estivera até então, e desde que fora criada com a reforma da Secretaria, sob a responsabilidade da Profa. Therezinha Fram, também membro do Conselho Estadual de Educação, e que fora minha colega de trabalho junto à Câmara de Ensino de 1º Grau daquele Conselho. Assim sendo, a meu ver, minha participação nas atividades de Secretaria da Educação junto à CENP, em substituição à Profa. Therezinha Fram, estava condicionada à aceitação do fato pela então Coordenadora e à definição de seu destino no âmbito da Secretaria da Educação. Anteriormente à minha designação para a CENP, em conversa com o Secretário José Bonifácio sobre essa questão, fui informada de que a Profa. Therezinha Fram deveria exercer importante função junto ao Gabinete do Secretário, para cujo exercício sua atuação era considerada imprescindível. Nada mais me foi dito a respeito e eu fiquei à espera dessas definições. Contudo, numa tarde de trabalho junto ao CEE, fui informada pelo então Presidente Moacyr Vaz de Guimarães de que o Secretário, por telefone, acabara de lhe comunicar que minha designação para a CENP fora encaminhada ao Diário Oficial do Estado (Entrevista com a professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar, 2002, pp.69-70).

Ao solicitarmos à professora Maria de Lourdes que nos relatasse a sua participação na formulação de Políticas Públicas para o Setor Educacional Paulista, ela afirmou que muitas providências já haviam sido tomadas no sentido de implantar a Lei 5692/1971, pois ela já vinha acompanhando, cautelosamente, como membro do Conselho Estadual de Educação, esse processo transitório no Sistema Estadual de Ensino. Informou-nos, ainda, que,

> quanto ao ensino de 2º Grau, foi feito o possível com as instalações e recursos humanos então disponíveis. Foram mantidas as Habilitações Plenas e Parciais nas escolas que as ofereciam anteriormente; buscou-se ampliar a oferta de Habilitações Parciais do setor Terciário da economia, apesar da insuficiência de pessoal devidamente habilitado para o ensino

> das disciplinas profissionalizantes; foram implantadas em larga escala as Habilitações Básicas instituídas pela Res. 76/75 do Conselho Federal de Educação. Essa última modalidade de formação dita profissionalizante, contudo, não correspondia à expectativa daqueles que buscavam, de imediato, o preparo necessário para o exercício de uma profissão, nem à aspiração dos que desejavam adquirir os conhecimentos básicos para prosseguimento de estudos em nível superior. A implantação desagradou também à esmagadora maioria dos docentes da rede estadual, concursados para o ensino da parte de educação geral do currículo (Entrevista da professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar, 2002, pp.71-72).

Explicou-nos a professora Maria de Lourdes que, somente alguns meses depois de ter assumido a Coordenação da CENP, é que foi promovido, pelo Secretário da Educação, José Bonifácio Coutinho Nogueira, um encontro para analisar e discutir a implantação da Lei de Diretrizes e Bases na rede estadual de ensino. Desse encontro, participaram deputados federais e estaduais, além das pessoas que faziam parte das Comissões de Educação da Câmara Federal e da Assembléia Legislativa (conforme publicação no jornal Folha de São Paulo de 10 de setembro de 1977,p. 11. Anexo 4).

A professora Maria de Lourdes esclareceu-nos do seguinte modo o papel que ela julgava que deveria ser desempenhado, por si própria, nesse encontro, enquanto coordenadora da CENP e relatora de uma deliberação do Conselho Estadual de Educação, no qual estava em pauta o processo de ajuste na implantação da Lei Federal 5692 no Estado de São Paulo:

> (...) na ocasião coube a mim, na condição de coordenadora da CENP e também relatora da Del. CEE 3/77, expor a natureza e os objetivos das providências que deveriam ser adotadas na rede estadual de ensino, no início do ano seguinte, com vistas à substituição das *Habilitações Básicas* do CFE pela correspondente modalidade da *Formação Profissionalizante Básica* instituída pelo Conselho de Educação de São Paulo. Ao mesmo tempo, indicava-se a necessidade de alterar a Lei 5692/71, de forma a ajustar seu texto aos novos caminhos claramente delineados em pareceres interpretativos do Conselho Federal de Educação. Na ocasião, um Editorial do Jornal "O Estado de São Paulo", apoiando as medidas propostas pela Secretaria da Educação relativamente ao ensino de 2º Grau, reiterava posição intransigentemente favorável à revisão da profissionalização compulsória nesse nível do ensino [publicações nos

> dias 24/03/1977 e 30/03/1977. Anexo 5] (Entrevista da professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar, 2002, p. 73. Grifos nossos).

Essa passagem da fala da professora Maria de Lourdes indica que o processo de apropriação, re-significação e ajustamento por parte da CENP das diretrizes legais produzidas em nível federal não teriam ocorrido sem resistência cujos focos se concentravam em torno

a) das reações dos professores do ensino de 1º grau aos Guias Curriculares;
b) da substituição das Habilitações Básicas do CFE pela correspondente modalidade da Formação Profissionalizante Básica em nível estadual;
c) das providências quanto à elaboração do Guia Curricular para o 2° grau.

Pois, até então, não havia, para esse grau de ensino, uma proposta de reformulação curricular que estivesse de acordo com o que a lei federal estabelecia.

No que se refere ao primeiro desses focos de resistência, iremos nos ater aqui à estratégia política acionada pela CENP para o seu enfrentamento, estratégia esta que, no caso particular do Guia de Matemática, consistiu na produção dos Subsídios a esse Guia. Com base na natureza dessa nova estratégia institucional e ideológica de poder e na natureza da *nova produção cultural* ou *nova forma simbólica* por ela gerada, é possível afirmar que a leitura homogênea e simplificadora que, a equipe técnica de Matemática fez, na época, dessas resistências ao Guia Curricular de Matemática foi a de que os professores não tinham compreendido e nem assimilado satisfatoriamente as novas idéias e concepções relativas à Matemática e à Educação Matemática escolar presentes no Guia. Como nos diz Foucault, o poder é produtivo. E é isso que explica o fato de que mesmo uma leitura inadequada, por parte dos agentes produtores de formas simbólicas, das formas de resistência a elas produzidas pelos agentes receptores, possibilita a produção de novas formas simbólicas cujas características expõem e denunciam a natureza dessa leitura.

Assim, a dirigente da CENP, professora Maria de Lourdes, tomou providências para que fosse redigido material de apoio adicional aos Guias Curriculares, bem como para a elaboração de Guias Curriculares ao ensino de 2° grau. Esses dois grandes projetos foram concomitantes. A coordenadora esclareceu do seguinte modo a estratégia institucional acionada para a concretização dessas providências:

> (...) no caso da Matemática, trabalharam, com os especialistas da CENP, docentes da Universidade especialmente voltados para a questão do ensino da Matemática, alguns dos quais com livros didáticos publicados e posições não necessariamente coincidentes. Além da produção de Guias Curriculares para o ensino da Matemática no 2º Grau, foi também elaborado excelente material de apoio para o ensino da Matemática em "todas" as séries do 1º Grau. A "única" condição imposta pela Coordenadora aos matemáticos participantes foi a de que o material elaborado efetivamente traduzisse o consenso dos envolvidos no trabalho (Entrevista com a professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar, 2002, pp. 74-75).

Como se nota, uma vez mais, o *consenso de um grupo seleto de especialistas* parece ter sido o critério insuspeito no qual se baseou a estratégia institucional de poder para o enfrentamento das resistências dos professores que atuavam na escola.

Como a elaboração dos Guias Curriculares para o 1° grau havia sido coordenada pelo professor Almerindo Marques Bastos e pela professora Lydia Condé Lamparelli, nada mais adequado do que se atribuir também a eles a continuidade dos trabalhos. Segundo o próprio professor Almerindo, o convite para ele coordenar os subsídios teria ocorrido da seguinte forma:

> Em 1977, a coordenadora da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), que era a Profa. Maria de Lourdes Mariotto Haidar, pediu à Profa. Maria Apparecida Tamaso Garcia, que era conhecida como professora Mariinha e era a chefe da ATPCE[25], que a Lydia fosse coordenar a elaboração dos subsídios, na CENP. A Lydia sempre teve muito prestígio e muito jeito para a coisa. A Profa. Mariinha não quis abrir mão do trabalho da Lydia como supervisora da [Equipe Técnica de

25 Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional: órgão diretamente vinculado ao Gabinete do Secretário da Educação do Estado de São Paulo, criado pelo Decreto 7510/1976.

> Análise de Ensino] ETAE e indicou o meu nome para a Professora Maria de Lourdes. Eu fui de regra três. Como eu tinha um cargo de Assistente Técnico de Direção, meu cargo permaneceu na ATPCE, mas prestando serviços na CENP, e foi assim que me tornei um dos coordenadores dos subsídios e dos treinamentos para a sua aplicação na rede. Os professores que compunham a equipe eram os que constam dos textos publicados. A Lydia, embora continuasse na ETAE, participou de todas as reuniões para a elaboração e crítica dos subsídios, e dos treinamentos para a sua aplicação na rede. Quem dava a redação final dos textos era eu. Alguns textos, como o de Geometria - informações para o professor - fui eu que escrevi inteiramente. (Entrevista com o professor Almerindo Marques Bastos, 1997, pp. 221-222).

Assim, em 1977, um grupo de professores ligados em sua maioria à rede Estadual de Ensino foi designado, pela CENP, para a elaboração dos subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Matemática destinado ao ensino do 1° grau. Segundo nos informou o professor Almerindo, os subsídios foram publicados dentro de um projeto específico com verbas e coordenação do Ministério de Educação, Departamento do Ensino Fundamental e a Secretaria Estadual de Educação. Toda a parte operacional foi desenvolvida pela equipe de Matemática da CENP e convidados. O professor Almerindo nos informa que "os subsídios foram publicados dentro do projeto Desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao ensino-aprendizagem do 1° grau – CONVÊNIO MEC/DEF/SE-1979". O procedimento adotado na elaboração dos subsídios é relatado abaixo, de forma sucinta, pelo coordenador:

> (...) nós fizemos uma reunião geral com todos os elementos da equipe para decidir o que fazer. No começo, o Alésio participou dessas reuniões e, também, o professor que morreu durante a elaboração dos subsídios, o Ronaldo Garibaldi Peretti. Nessa primeira reunião foram programadas as outras reuniões do grupo. Depois, dividiram-se os assuntos, para serem trabalhados pelos vários grupos de professores. Por exemplo, a Maria Lúcia Martins[26] e outras ficaram com a parte de álgebra, mas a Maria Lúcia trabalhou mais com a parte de subsídios para o professor e as outras ficaram com a parte de atividades. A parte de Geometria ficou com uma professora que trabalhava junto comigo na CENP, a Arlette da Palma Bernal e com uma outra, indicada pela USP, a Carmem Silvia Cardassi. Havia uma outra, que era uma das donas de um conceituado colégio

26 A professora Maria Lúcia Martins Demar Perez, entrevistada em nossa pesquisa de mestrado, *Três Décadas de Educação Matemática: Um Estudo de caso da Baixada Santista no período de 1953-1980*, relatou-nos a sua participação na elaboração dos subsídios.

> particular de Pinheiros, de cujo nome eu não me recordo, a Laura Maria Lacombe de Góes. A Laura participou, com a Dalva Fontes Indiani, se não estou enganado, da parte de atividades de Álgebra. Cada assunto era redigido por um grupo de professores. Eles escreviam os textos e entregavam nas reuniões. Eu recolhia esses textos, lia tudo e a partir deles começava a redação final. Todos os textos eram redigidos assim, com exceção de Geometria. O texto feito pela Carmem e pela Arlette fugia um pouquinho do espírito dos Guias Curriculares, por influência dessa moça que representava a USP. Então eu deixei de lado aquele material e parti para outra coisa. Depois dessa redação eu devolvia o material para os professores relerem. A datilografia dos textos era toda feita pelos escriturários da CENP. Era um trabalho muito difícil, por serem textos de Matemática. Geralmente, os textos eram batidos com cópias. Eram batidos com cópias em papel de seda e de alguns tiravam-se cópias xerox. Na parte de revisão a Lydia participava e o Alésio também leu muita coisa. Os de Geometria foram lidos pelo Alésio. Ele cortou a metade daquela parte de álgebra linear. No texto de Geometria, na parte de informações para o professor, existem duas partes. O trabalho tenta mostrar que elas são eqüivalentes: há uma informação sobre Álgebra Linear e outra sobre a Geometria de Hilbert. Esta última é totalmente decalcada no livro do Bela Kerékjártó[27], que está na bibliografia. (Entrevista com o professor Almerindo Marques Bastos, 1997, pp. 223-224).

Os subsídios para implementação do Guia curricular de Matemática constaram da produção de seis volumes, ou seja, Álgebra atividades para o 1° grau —1ª a 4ª séries, Geometria atividades para o 1° grau —1ª a 4ª séries; Álgebra atividades para o 1° grau — 5ª a 8ª séries, Álgebra informações para o professor do 1° grau — 5ª a 8ª séries, Geometria atividades para o 1° grau — 5ª a 8ª séries; Geometria informações para o professor do 1° grau — 5ª a 8ª séries. Os subsídios tiveram como propósito auxiliar o professor a identificar as atividades necessárias que permitissem a efetiva implementação das propostas curriculares, referentes ao ensino da Matemática. Esse material foi organizado de modo que as atividades

[27] Bela Kerékjártó nasceu em 1898 e morreu em 1946. Foi professor na Universidade Húngara de Szeged. O departamento de Matemática (que consiste, nessa época, no Seminário matemático e no Instituto de Geometria Descritiva) começou sua atividade em Szeged em outubro 1921. Embora credenciado neste Instituto desde 1922, Béla Kerékjártó juntou-se ao Seminário matemático somente em 1925, após anos de professor-visitante em Göttingen e em Princeton. Neste ano, Kerékjártó foi indicado para professor da cadeira da Geometria e Geometria Descritiva. Dentre seus estudos destacam-se as provas e resultados em curvas de Jordan, e foi o autor de um excelente livro na topologia. Hermann Weyl escreveu que o livro de Kerékjártó mudou completamente sua visão desse tópico matemático. Em 1938, Kerékjártó foi indicado para a universidade em Budapest. (página do Instituto Bolyai, http://server.math.u-szeged.hu/general/bolyhist.htm, visitada em 11/07/2005).

convergissem para os objetivos definidos nos Guias Curriculares para as séries e unidades. Assim a programação do material elaborado envolveu:

> formulação de objetivos; descrição de materiais a serem empregados; descrição de formas de utilização desses materiais; observações referentes a fatores que condicionam o uso do material, relacionados ao aluno, à disponibilidades de recursos didáticos e à própria programação (Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Matemática, Álgebra informações para o professor do 1° grau — 5ª a 8ª séries, 1979, pp. 9, 10).

Os volumes referentes a "Informações para o Professor" ficaram restritos aos professores de 5ª a 8ª séries e eram volumes teóricos em Álgebra e Geometria. No volume que tratava Informações para o professor em Álgebra, foram abordados os seguintes itens: I FUNÇÃO; II OPERAÇÃO; III ESTRUTURAS ALGÉBRICAS; IV RELAÇÃO; V CONJUNTO Z; VI CONJUNTO Q; VII CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O CONJUNTO $\Re$.

No volume, também denominado "Informações para o Professor", de Geometria, pretendiam-se apresentar as noções que subjazem nos subsídios para implementação do Guia Curricular de Matemática — Geometria para o 1° grau — 5ª a 8ª séries — atividades visando, principalmente, a sua utilização no ensino de Geometria. Outros modos de exposição da Geometria foram desenvolvidos.

> Os esforços nesse sentido tiveram suas origens em 1872, no famoso Programa de Erlangen, de Felix Klein. Esse programa se desenvolve com ênfase nos conceitos de função e grupo, destacando assim, na Geometria o papel desempenhado pelos grupos de transformações. Com o desenvolvimento da Álgebra Linear, surgiu outro tipo de apresentação rigorosa da Geometria: utilizando, essencialmente, os conceitos de espaço vetorial, espaço afim, produto escalar (métrica) e transformações lineares (Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Matemática, Geometria Informações para o professor o 1° grau — 5ª a 8ª séries, 1978, p.13).

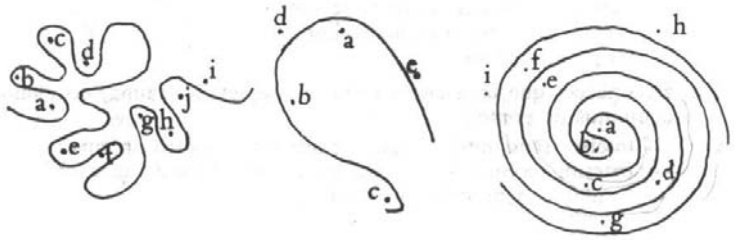
Assim, a primeira parte do texto de Informações para o Professor, de Geometria, apresentava em 26 páginas os axiomas de Hilbert, a saber: I. INCIDÊNCIA; II ORDEM; III CONGRUÊNCIA; IV PARALELISMO, V CONTINUIDADE. Na segunda parte do texto, apresentando o desenvolvimento

metodológico a partir da Álgebra Linear, desenvolviam-se em 26 páginas os seguintes itens: I ESPAÇOS VETORIAIS; ESPAÇOS AFINS; III ESPAÇOS VETORIAIS EUCLIDIANOS; IV ESPAÇOS EUCLIDIANOS; V TRANSFORMAÇÕES LINEARES; VI TRANSFORMAÇÕES AFINS. A produção desses dois últimos volumes, Informações para o professor, teve uma repercussão muito grande. A professora Maria Lúcia, durante a entrevista concedida na nossa pesquisa de mestrado, nos informou:

> Quanto ao trabalho realizado em "Informações ao Professor", segundo o Prof. Almerindo, esse livro e o outro de Geometria, que abordava Espaços Vetoriais, foram utilizados nas cadeiras de Fundamento da Matemática Elementar nas Faculdades de Filosofia particulares. Foram ainda usados pelos professores em aulas da graduação nas cadeiras de Fundamentos da Matemática Elementar. As últimas tiragens foram vendidas para o público em geral. O que provocou a venda desse livro ao público foi o fato de constarem da bibliografia indicada para os concursos de ingresso ao magistério secundário. Colaborar na elaboração dos Subsídios para o Guia Curricular me foi gratificante, pois Álgebra sempre fora meu campo preferido. Nos Guias Curriculares participei na análise crítica (Entrevista com a professora Maria Lucia Martins Demar Perez 1999. pp. 92-93).

Para que o leitor possa ter uma idéia sobre o conteúdo abordado nos subsídios, mostraremos algumas atividades que, neles, são sugeridas aos professores. A seguinte atividade consta dos Subsídios para implementação do Guia Curricular de Matemática — Geometria para o 1° grau—1ª a 4ª séries:

3. Desenhar, no chão, curvas como as do tipo abaixo.



Colocar os alunos em vários pontos (por exemplo, os assinalados com letras, na figura acima). Pedir que as crianças digam quem elas podem "visitar", sem atravessar a curva.

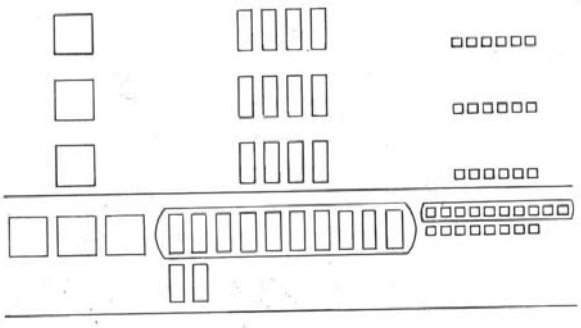
Figura: tarefa nº 3 para 2ª Série do 1° grau, página 16

A atividade acima proposta visava, num primeiro momento, levar o aluno a estabelecer, intuitivamente, diferenças entre curvas abertas e curvas fechadas. Somente depois de o aluno desenhar livremente quaisquer curvas, o professor deveria introduzir os nomes *curvas simples* e *curvas não simples* aos conceitos topológicos sugeridos pela atividade. Após explorar outras atividades semelhantes, o professor introduziria os nomes *curvas abertas simples*, *curvas abertas não simples*, *curvas fechadas simples* e *curvas fechadas não simples*, estendendo, desse modo, o campo de classificação das curvas. Observa-se que uma curva fechada simples determina, no plano, uma *região de fronteira*, bem como uma *região interna* e outra *externa* a essa fronteira; porém, se a curva for fechada e não simples, ela determinará mais do que três regiões no plano. Dando continuidade à exploração de conceitos topológicos, eram sugeridas outras atividades, tais como, "dada uma curva fechada simples, identificar quais pontos estão dentro, fora ou na própria curva". Esse conjunto de atividades atesta que recomendações propostas pelo Movimento Internacional da Matemática Moderna, relativas à necessidade de modernização do currículo escolar por meio da introdução de conteúdos matemáticos produzidos a partir do século 19, foram aceitas e incorporadas tanto pelo Guia Curricular quanto pelos Subsídios.

A atividade seguinte foi extraída dos Subsídios para implementação do Guia Curricular de Matemática —Álgebra para o 1° grau—1ª a 4ª séries.

23. Para números maiores que 100 a técnica da multiplicação poderá ser ilustrada com o uso do material dourado Montessori da seguinte maneira:

3 × 146



18 cubinhos serão trocados por 1 barra e 8 cubinhos; teremos, na ordem das dezenas, 13 barras que serão trocadas por 1 placa e 3 barras.

Feitas as trocas obteremos: 4 placas, 3 barras e 8 cubinhos que correspondem a 438.

Uma vez compreendida a técnica da multiplicação, propor muitos exercícios de cálculo de um produto, com ou sem a ajuda de material.

Nesta fase o aluno deve estar apto a estimar, aproximadamente, o resultado, antes de calculá-lo.

Figura: Tarefa n°23 para 2ª Série do 1° grau, página 109.

Como se pode observar, na atividade proposta, foi introduzido o material dourado Montessori para auxiliar a compreensão da técnica da multiplicação de dois números naturais em que um deles é menor do que 10. Isso atesta que formas simbólicas produzidas em conexão com outros ideários pedagógicos que não estavam necessariamente vinculados ao Movimento Internacional da Matemática Moderna também foram apropriadas e re-significadas pelos autores do Guia Curricular e dos Subsídios. De fato, entre outras, a forma simbólica *material dourado* foi originalmente produzida pela médica pediatra italiana Maria Montessori no contexto institucional das *Case dei Bambini*, a primeira das quais foi fundada em 06 de janeiro de 1907. Em entrevista concedida, em 1979, à revista Educação & Matemática, a Irmã Valentina, na época diretora do Instituto Pedagógico Maria Montessori, explicou do seguinte modo o interesse de Maria Montessori pela Pedagogia, o ambiente institucional das Case dei Bambini, bem como os seus propósitos e as características das crianças que as freqüentavam:

> A carreira profissional de Maria Montessori como pedagoga, podemos dizer que se iniciou com a experiência que ela desenvolveu em San Lorenzo, um bairro operário próximo de Roma. Uma sociedade beneficente resolveu desfavelar um bairro operário, e as famílias que habitavam essas favelas se transferiram para dois grandes blocos habitacionais, com capacidade para abrigar cerca de 1000 pessoas. Essas pessoas – que eram de nível sócio-econômico baixo – tinham de se dedicar ao trabalho todos os dias, e o dia todo. Assim, as crianças menores de 6 anos não iam à escola – ficavam ao léu criando problemas muito sérios de disciplina (...). Por isso aquela sociedade pediu a Maria Montessori uma orientação para a solução daqueles graves problemas. Ela se incumbiu pessoalmente do caso e partiu para essa experiência educacional: as *Case dei Bambini* (...). Casa, o próprio nome indica que Montessori não queria que fosse escola, pois pretendia, para crianças dessa idade, oferecer as características de casa, de lar; onde a criança encontrasse condições para as atividades domésticas próprias do nível da idade. E, podemos dizer que partiu do zero, pois ali, naquele ambiente, não havia nada em termos de condições materiais como salas, salas de aula, material didático, mobiliário, etc. E, a partir desse nada, é que ela foi – a título de experiência – propondo à criança elementos de mobiliário, de material didático, de ambiente...e ali foi observando as reações da criança no sentido da atuação da criança sobre o ambiente. Foi realmente um trabalho científico onde ela ia anotando as reações da criança ao ambiente que ela ia adequando (Irmã Valentina, 1979, p. 23).

É claro, porém, que as formas simbólicas produzidas no ambiente institucional das *Case dei Bambini* não foram condicionadas apenas pelos propósitos orientadores dessa instituição e pelas características das crianças que as freqüentavam, mas também, e sobretudo, pelos princípios pedagógicos subjacentes à pedagogia montessoriana, caracterizados do seguinte modo pela Irmã Valentina:

> O princípio fundamental é o de educação como ajuda ao desenvolvimento; logicamente, uma ajuda adequada ao desenvolvimento do ser humano, e, portanto, uma ajuda respeitando a natureza do ser, que, para M. Montessori, é ser consciente. Consciente, não com a conotação da moralidade; mas consciente, como ser capaz de perceber e responder aos apelos do real; real, mundo físico; real, eu; real, o outro; real, Deus. Consciente também, no sentido de ser capaz de perceber o apelo de ajuda ao crescimento; perceber e dar resposta ao ser que solicita ajuda de crescimento. Assim, a criança, ao mesmo tempo que é ajudada a crescer, também deve dar essa ajuda a outros seres. A pedagogia montessoriana é, portanto, uma pedagogia centrada no ser humano, na criança. Resumindo: o princípio "Educação como ajuda ao crescimento" é básico, é o princípio fundamental do Sistema Montessori. Desse princípio decorrem os princípios pedagógicos, que se resumem em propor ambiente educador, material didático educador, mestre educador e permitir à criança despertar em si o educador que está nela como que latente. (...) O ambiente educador é o **ambiente solicitador da atividade da criança**. É o ambiente preparado de maneira tal, que a criança possa nele **atuar livre e responsavelmente**. (...) O material didático educador foi um material

> elaborado pela própria M. Montessori, através de toda uma vida de trabalho e pesquisa, mas sobretudo observando as reações da criança perante esse material. É um **material que permite a manipulação**, e propõe mensagens, propõe pequenos problemas numa linha progressiva e auto-corretiva, onde **a própria criança vai por si mesma distinguindo o certo do errado**. O material está concebido, não para que a criança se prenda a ele, mas como uma **pista de decolagem para a abstração**, para a elaboração dos conceitos (Irmã Valentina, 1979, pp. 24-25, grifos nossos).

As palavras de Irmã Valentina são suficientemente identificadoras e caracterizadoras de uma ética humanista cristã subjacente aos princípios pedagógicos montessorianos. O depoimento de Irmã Valentina acusa ainda o fato de que tal ética havia sido re-significada e modificada devido às apropriações feitas por Montessori de outros princípios pedagógicos presentes no ideário escolanovista emergente no contexto geopolítico europeu – e particularmente italiano - no início do século XX. Um desses princípios foi, sem dúvida, o *vitalismo*, isto é, a crença na existência de uma natureza humana e num princípio vital espontâneo, moralizador e orientador do desenvolvimento dessa natureza na direção do bom e do bem. Conseqüentemente, o educador não precisaria intervir diretamente na aprendizagem da criança, uma vez que as ações da criança sobre um material didático concreto e adequado faria com que ela, por si só, distinguisse o certo do errado. Um outro princípio é o de que a mente da criança *absorveria* os conceitos abstratos da matemática mediante a manipulação de materiais concretos. A própria palavra *absorção* é indicadora de uma nova perspectiva de natureza sensório-empirista da aprendizagem da matemática produzida pelas práticas pedagógicas que vinham sendo realizadas nas *Case dei Bambini*.

De acordo com essa perspectiva sensório-empirista, o material concreto, devidamente planejado e construído de acordo com determinados objetivos exclusivamente didático-pedagógicos, seria portador, em sua própria organização estrutural interna, de determinadas propriedades de objetos matemáticos abstratos e, por essa razão, poderiam prestar-se ao papel de pontes ou de elementos mediadores concretos – *pistas de decolagem*, na linguagem de Irmã Valentina – no

processo de aprendizagem de conceitos matemáticos. Ao manipulá-los, isto é, ao explorá-los perceptivamente por meio do acionamento dos sentidos, as mentes das crianças poderiam absorver, por abstração, as propriedades dos objetos matemáticos presentes no material devidamente estruturado com tal objetivo.

Como se pode observar, essa perspectiva diferenciava-se da *perspectiva sensório-empirista clássica* pela introdução da *ação da criança* sobre o material empírico, coisa não prevista pela perspectiva clássica, baseada no princípio da observação passiva do material concreto apresentado à criança e na crença da formação direta - isto é, sem mediação da ação - de uma imagem mental correspondente à imagem visualizada diretamente. Entretanto, essa perspectiva sensório-empirista montessoriana não poderia jamais ser identificada com as perspectivas construtivistas que deveriam ser, a partir do Movimento Internacional da Matemática Moderna, desenvolvidas com base na perspectiva epistemológica de Jean Piaget.

Primeiro, porque a concepção de ação subjacente à perspectiva sensório-empirista montessoriana se resume a uma mera atividade sensório-perceptiva por parte das crianças. Já as perspectivas construtivistas deverão pôr em destaque, não o caráter empírico-perceptivo propriamente dito da ação, mas a sua *natureza cognitiva*, dado que percepção e pensamento passam a ser vistos como construtos psicológicos indissociáveis um do outro, isto é, a percepção nunca seria um ato exclusivamente sensorial e nem o pensamento um ato exclusivamente cognitivo. Em outras palavras, a criança também pensa ou raciocina enquanto percebe e explora – fisicamente ou não – o objeto físico. Mas há um segundo sentido em que as perspectivas sensório-perceptivas montessorianas e as construtivistas se diferenciam, qual seja, o modo de se conceber o próprio objeto matemático. Se para as primeiras, o objeto matemático é visto exclusivamente como o *complexo de sensações*, isto é, como a *imagem mental* abstraída do objeto real mediante a sua exploração sensório-percepctiva – mediada ou não por atividade concreta de manipulação-, para as perspectivas construtivistas, o objeto matemático é visto

como um *complexo operatório estrutural* cognitivamente constituído pela interiorização das *propriedades das ações* – concretas ou não - que o sujeito realiza sobre o objeto ou situação, e não das propriedades físicas do objeto em si mesmas.

Com base nessa diferenciação, e havendo ainda outras atividades semelhantes nos Subsídios, é possível olhar para as duas últimas atividades a que estamos nos referindo e perceber que elas estão como que sugerindo — ainda que não explicitamente — uma mesma concepção construtivista de ação por parte do aluno. De fato, em ambos os casos, há objetos concretos sobre os quais a ação da criança incide e medeia o processo de construção dos conceitos matemáticos envolvidos. Na atividade de aritmética, a ação da criança se realiza sobre o material dourado montessoriano, ao passo que, na atividade de Geometria, essa ação incide sobre curvas concretamente traçadas no chão.

Mas, em ambos os casos, o que se parece estar sugerindo é que, nas atividades exploratórias da criança, a ênfase seja posta, não nas características sensório-perceptivas das ações propriamente ditas, mas nas propriedades operatórias dessas ações. Assim, na atividade de geometria, o que se parece reforçar não é a idéia de exploração sensório-perceptiva passiva das curvas traçadas no chão e nem a idéia de que os conceitos topológicos de curva aberta, curva fechada, curva simples, curva não simples, interior, exterior e fronteira seriam *propriedades inalienáveis daquelas ou de outras* curvas concretas desenhadas no chão, mas sim a idéia de que tais conceitos seriam *propriedades das ações físicas* de se percorrer a curva, de se movimentar de uma região à outra, determinadas pelo traçado da curva no chão, etc., ações estas que, uma vez analisadas cognitivamente, seriam interiorizadas sob a forma de operações caracterizadoras dos conceitos matemáticos envolvidos.

Embora a diferença seja sutil, a noção de curva não simples, por exemplo, é caracterizada não pelo fato de a curva *possuir* um cruzamento ou ponto de auto-interseção que possa ser visualizado ou para o qual possamos chamar a atenção dos alunos, mas sim pelo fato de que, por meio da ação física ou mental de se

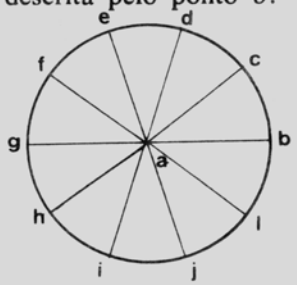
percorrê-la inteiramente, se possa detectar a existência de pelo menos um ponto da curva pelo qual se passa mais de uma vez, detecção esta vista como uma *propriedade da ação de se percorrer a curva* e não como propriedade da própria curva.

Desse modo, o que caracteriza a concepção de ação subjacente às atividades presentes nos Subsídios não é a natureza do material concreto ou situação sobre os quais a ação incide, mas o modo como se propõe trabalhar com esse material ou situação e os objetivos que orientam esse trabalho exploratório. Assim, torna-se possível trabalhar com o material dourado montessoriano — originalmente construído sob uma perspectiva sensório-perceptiva-empírica e para ser utilizado em um contexto geopolítico e institucional determinado — sob os condicionamentos de outros contextos geopolíticos e institucionais e sob uma perspectiva construtivista, mediante a modificação do tipo de trabalho que com ele se realiza e de re-significação dos objetivos visados por esse trabalho.

É possível, então, levantar a conjectura de que, na produção dos Subsídios, a equipe técnica de Matemática da CENP teria se apropriado da forma simbólica do *material dourado montessoriano*, re-significando-o à luz de uma perspectiva construtivista estrutural-operatória de ensino e de aprendizagem da Matemática. Essa concepção estrutural-operatória dos objetos matemáticos torna-se mais visível em outras atividades e observações presentes nos Subsídios. Este é o caso, por exemplo, da noção de número natural, cuja construção por parte da criança é vista como requerendo novos conceitos operatórios, tais como o de correspondência biunívoca, seriação, ordenação, etc.

Já para a sexta série, a definição de circulo ou disco é apresentada como uma conseqüência do conceito de curva anteriormente apresentada.

27. Imagine um segmento $\overline{ab}$, de um plano, que gira, nesse plano, em torno do ponto **a**. Que tipo de curva é descrita pelo ponto b? Você conhece algum meio de traçar essa curva? Qual é a característica fundamental dessa figura?
O desenho ao lado representa essa situação. O que você pode afirmar em relação aos segmentos $\overline{ab}$, $\overline{ac}$, $\overline{ad}$, $\overline{ae}$, $\overline{af}$, etc...?



Obs.: Do modo como foi introduzido o conceito de **círculo** fica evidente que estamos considerando círculo como uma curva fechada. Assim, se indicarmos a distância de dois pontos **a** e **b** com a notação d(a, b), teremos a definição: "Dado um ponto **o**, em um plano α, e um número real $r > O$, chama-se **círculo** o conjunto dos pontos **x** do plano α tal que $d(x, o) = r$ ". Em símbolos, representando o círculo com C(o, r), teríamos:

$$C(o, r) = \{x \in \alpha \ / \ d(x, o) = r\}.$$

Com essa notação, teríamos, para **disco aberto,** a definição:

$$D(o, r) = \{x \in \alpha \ / \ d(x, o) < r\}.$$

Chama-se **disco fechado** a reunião do círculo com o disco aberto, isto é:

$$\overline{D}(o, r) = D(o, r) \cup C(o, r)$$

ou ainda:

$$\overline{D}(o, r) = \{x \in \alpha \ / \ d(x, o) \leqslant r\}$$

Figura: Tarefa n°27 para 6ª Série do 1° grau, página 36

Nessa atividade, o objetivo foi o de introduzir o conceito de círculo como uma curva fechada. A proposta primeira é a de o aluno abstrair um segmento ab pertencente a um plano, girando em torno de a e descrever o tipo de curva obtida. A seguir, representar a situação relacionando outros segmentos conforme a figura proposta. Podemos perceber uma outra preocupação típica do Movimento Internacional da Matemática Moderna, qual seja, a proposta de introdução no contexto da Educação Matemática escolar de uma linguagem Matemática convencional, específica, concisa e rigorosa, não só para *definir* os objetos matemáticos, como também para *expressar* e *demonstrar* as suas propriedades. Acusar tal preocupação de natureza lingüística presente no Guia e nos Subsídios produzidos pela equipe técnica de Matemática da CENP é importante por várias razões. Primeiro, porque, uma vez mais, ela reforça a sintonia e adesão dessas produções com o ideário do Movimento Internacional da Matemática Moderna.

Segundo, porque, embora tal preocupação lingüística esteja visivelmente presente nos Guias e Subsídios produzidos pela CENP, as fontes que originalmente puseram em circulação, em nosso país, essa nova forma simbólica, que estamos aqui denominando de *linguagem matemática convencional, específica, concisa e rigorosa,* foram os livros didáticos de Matemática que começaram a circular no início da década de 1960 no Brasil.

Um outro exemplo de apropriação e re-significação ocorre com a Geometria das Transformações. Nos subsídios para implementação do Guia Curricular de Matemática — Geometria para o 1° grau — 5ª a 8ª séries, encontramos a proposta da seguinte atividade:

3. Considere as transformações, de um plano nele mesmo, definidas abaixo:
   a) Seja **o** um ponto de um plano α e **r** um número real, com $r > 0$. Dado um ponto **x** desse plano, determine o ponto **y** de α tal que:
      i) $m(\overline{oy}) = r.m(\overline{ox})$;
      ii) y está na semi-reta $\overrightarrow{ox}$.
      A transformação:
      $h_{o,r}: x \in \alpha \longrightarrow h_{o,r}(x) = y \in \alpha$,
      assim definida, recebe o nome de **homotetia** de centro **o** e razão **r** (positiva).

Figura: Atividade n° 3 para 8ª Série do 1° grau, página 55

Como já fora introduzido na 6ª série o estudo das isometrias, ou seja, a bijeção de um espaço métrico sobre o outro que preserva as distâncias. Nessa atividade, o aluno deverá determinar imagens de pontos de um plano. Assim, a transformação que multiplica um fator constante à distância de um ponto qualquer do espaço a um ponto fixo, deslocando-o sobre a reta definida por esses dois pontos, chama-se homotetia. Observa-se na atividade a utilização de uma linguagem adaptada e re-significada da Geometria das Transformações, como a proposta didática apresentada nas edições francesas de Papy para definir homotetia. Assim, a dificuldade de operacionalização em sala de aula contribuiu de forma significativa para que os professores abandonassem o ensino da Geometria, observação essa anteriormente feita pela professora Suzana.

Talvez seja ainda possível levantar a conjectura de que, em relação a grande parte dos livros didáticos que, desde o início da década de 1960, vinham, à sua

maneira, difundindo o ideário do Movimento Internacional da Matemática Moderna no Estado de São Paulo, o aspecto inovador introduzido pelo Guia Curricular de Matemática, associado aos Subsídios para o seu detalhamento e compreensão, teria sido a conformação ou formatação didático-psicológica dos tópicos de Matemática, como um todo, e dos conteúdos modernizadores recomendados pelo Movimento em particular — os quais já vinham sendo veiculados e difundidos pelos livros didáticos — em uma perspectiva construtivista estrutural-operatória.

Mas, como já ressaltamos anteriormente que tais conteúdos já haviam passado por um outro tipo de formatação que os conformou ao ideário da perspectiva sistêmico-tecnicista, podemos dizer que a Educação Matemática — produzida na CENP e pela CENP por intermédio de um conjunto de apropriações e produções originais — que passou a ser recomendada e difundida às escolas paulistas, a partir do final da década de 1970, foi um tipo de Educação fundamentalmente estruturalista em sua natureza: estruturalista na forma de se conceber a gestão institucional do ensino escolar da Matemática; estruturalista na forma de se conceber o desenvolvimento cognitivo da criança; estruturalista na forma de se conceber a organização curricular da Matemática escolar; estruturalista na forma de se conceber a própria Matemática.

Assim pensamos porque, nos contextos mundial e geopolítico brasileiro, bem como no contexto político-institucional definido pela CENP no final da década de 1970 — contextos esses em que o Guia e os Subsídios foram produzidos —, representações de cunho estruturalista da forma de apropriação, produção, transmissão e recepção das formas simbólicas ainda estavam circulando, senão de forma hegemônica, pelo menos de forma não polêmica. Por meio da apropriação e re-significação institucional de representações estruturalistas dessa natureza, a equipe técnica de Matemática da CENP, de forma emancipada e singular, teria conseguido, na produção do Guia e dos Subsídios, conciliar, articular e formatar formas simbólicas singularmente produzidas em diferentes práticas sociais e que

vinham sendo realizadas em diferentes contextos geopolíticos e institucionais. Se tal leitura for considerada procedente, então, seria possível dizer ainda que, no processo de produção institucional do Guia Curricular e dos Subsídios, teria se manifestado e atuado, de forma persistente e decisiva, *uma outra forma de poder*, qual seja, o poder que parece mostrar-se inerente ao próprio objeto cultural, às próprias formas simbólicas circulantes no ato de sua apropriação.

> Ah, do ponto de vista do avanço da ciência, ele [o grupo Bourbaki] é fundamental. Agora, o que não se pode é pegar o que o grupo Bourbaki elaborou e "jogar" na sala de aula. Parece que foi o que a Matemática Moderna fez. A ciência precisa desse tipo de avanço, precisa da formalização. A sala de aula também precisa da formalização, porém, não se pode partir dela num processo de ensino e aprendizagem. Formalizar, *quando for o caso*, deve ser a última etapa desse caminho na sala de aula. Por exemplo, não é porque iniciamos a aprendizagem da Geometria com os objetos da realidade da criança, que ela deve manipular as caixinhas eternamente. É preciso dar um passo à frente: apropriar-se da nomenclatura, perceber, intuir propriedades, fazer generalizações são habilidades que o aluno deve desenvolver ao longo da escolaridade. Então, acho que do ponto de vista da ciência, o trabalho do grupo Bourbaki é fundamental. Tal como Euclides, esse grupo "arrumou" idéias fundamentais, conferindo ao conceito de função uma importância que, até então, não lhe tinha sido dada (Entrevista com a professora Suzana Laino Cândido, 2003, pp. 285-286. Grifos da autora).

Essa face cultural do *poder*, aparentemente desconectada de contextos temporais, geopolíticos e institucionais, bem como de sujeitos, práticas sociais e intenções, manifesta-se, nos depoimentos de alguns de nossos entrevistados, sob a forma de *fascínio* ou *atração irresistível* por determinadas formas simbólicas, que teriam certo *poder* de, ao assujeitá-los, *mobilizá-los espontaneamente e prazerosamente*, não só para melhor entendê-las, mas também para dar continuidade ao seu processo de circulação e transmissão. Talvez, este *dispositivo* da teia cultural seja aquele que melhor explique o surgimento, no contexto da educação Matemática paulista, da figura dos professores multiplicadores e/ou monitores.

> *Foi o entusiasmo do matemático*! E a época, também, é claro. A álgebra teve um avanço no final do século XIX. O grupo Bourbaki arruma tudo do ponto de vista funcional. Os professores de Matemática que

> reconheceram a beleza desse trabalho se entusiasmaram e decidiram levá-lo para a sala de aula. Era um trabalho de fim de processo na criação dos matemáticos e, por isso mesmo, não poderia ter sido desenvolvido no início da aprendizagem, como foi feito. Algumas conseqüências disso foram desastrosas para o ensino como, por exemplo, a formalização precoce de conceitos e de uma linguagem que o aluno não era levado a construir (Entrevista com a professora Suzana Laino Cândido, 2003, p. 286. Grifos nossos.).

Mas essa forma de *exercício de poder* geralmente acompanha os processos difusos de apropriação cultural, seja no plano exclusivamente subjetivo, seja no plano de apropriação cultural por parte de grupos sociais. Entretanto, no processo de apropriação de formas simbólicas produzidas no interior do Movimento Internacional da Matemática Moderna, por parte da equipe técnica de Matemática da CENP, por ocasião da produção do Guia Curricular e dos Subsídios, devemos nos perguntar como teria sido tal *exercício de poder*, mesmo que os integrantes da equipe, em seus depoimentos, tinham arrolado justificativas diferenciadas ou mesmo conflitantes em relação a esse fato.

> Em minha opinião, a importância do Grupo Bourbaki para a Educação Matemática, em geral, foi ter provocado uma reflexão de todos os professores, em todos os níveis do ensino e em todos os países, sobre os problemas enfrentados, tanto na sala de aula como nos treinamentos de professores, em relação aos conteúdos e métodos utilizados no ensino da Matemática, que há muitas décadas estava estagnado e cristalizado em formas já bastante arcaicas. Houve então uma tentativa geral de renovação, que já havia sido iniciada muito antes por Felix Klein, em seu livro *Elementary Mathematics from an Advanced Standpoint*. Sobre esse livro, transcrevo a seguir o seguinte feito no trabalho realizado pela professora Maria Luiza e [por] mim, para o CERHUPE, (...) *"A obra é uma interpretação da aritmética, álgebra, análise e geometria do ponto de vista de outros campos da Matemática. A ênfase é colocada no conceito de função. Mais do que qualquer outro matemático, Klein teve a maior influência na renovação do ensino da Matemática. Ele foi o primeiro a se preocupar com esse assunto no seu famoso Programa de Erlangen, de 1872 (Vergleichende Betrachlunger über neuer geometrische Forschungen, Erlangen, 1872)."(...)* O Grupo Bourbaki teve o mérito de provocar, no século passado, uma nova revolução no ensino da Matemática (Entrevista com o professor Almerindo Marques Bastos, 2004, p. 189. Grifos do autor.).

Talvez uma possível resposta para essa questão deva, antes de mais nada, procurar *identificar a irradiação do exercício deste poder* inerente às formas simbólicas identificando-o com o poder exercido por integrantes de certos grupos sociais aos

quais teriam sido oferecidos recursos não apenas financeiros[28], como também simbólicos (no sentido de Bourdieu) por parte de outros, para que tal poder pudesse ter sido exercido.

> Bom, pois é, você me enviou uma questão sobre o Bourbaki e eu me perguntei: "E agora, José?" Porque sempre ouvimos falar, pensamos que conhecemos, mas quando esse grupo apareceu? Na verdade surgiu em 1933, segundo o verbete do *Dictionnaire des Mathématiques Modernes.* Nicolas Bourbaki é o pseudônimo, adotado em 1933 por um grupo de matemáticos franceses, sendo H. Cartan, C. Chevalley, J. Delsarte, J. Dieudonné e A. Weil os membros fundadores. Segundo o Dicionário, a influência de Bourbaki nas matemáticas contemporâneas é considerável e devida principalmente pela publicação de um gigantesco tratado, *Eléments de Mathématique*. A partir de 1940, surgiram 35 (trinta e cinco) volumes que periodicamente eram aperfeiçoados. Quando o texto era considerado como definitivo, publicavam uma edição *ne varietur.* Qual era a intenção deles? Era escrever uma Matemática unificada. Eliminaram o plural de *les mathématiques,* a fim de ressaltar a unidade da Matemática, e deram destaque às estruturas fundamentais comuns aos diversos ramos. *A publicação é uma obra de referência e não de iniciação*. Numa conferência feita por J. Dieudonné no início dos anos 1980 e publicada no livro *Penser les Mathématiques,* ele esclarece que o epíteto **bourbaquista** se refere às teorias expostas no Seminário Bourbaki, uma instituição criada em 1948, cujos participantes se reúnem 3 (três) vezes ao ano, quando são expostos trabalhos, e que não se pode confundir esse Seminário com o Tratado de Bourbaki cujo objetivo é bem diferente, pois é uma exposição da parte elementar das estruturas, parte esta que, segundo ele, deve ser conhecida pelos que se propõem a fazer matemática seriamente. *Tal_tratado destina-se ao ensino superior* e contém os rudimentos do que é a matemática bourbaquista, enquanto que no Seminário são expostas as grandes aplicações por serem mais difíceis e não necessariamente se destinarem ao ensino. Portanto, o que eles produziram não é para o ensino secundário, mas sim para o ensino superior. Então, aqui se falava: "Ah! o Bourbaki, o Bourbaki". Primeiro que não é o Bourbaki, são os bourbaquistas. Há uma diferença entre o grupo, o que e para quem escreveram, e os grupos bourbaquistas. Citaram muito o Bourbaki, por quê? Porque o trabalho do grupo unificou a Matemática por meio da linguagem? No caso dele não é nem de linguagem, é da Teoria dos Conjuntos mesmo, e na época havia questões que não tinham sido resolvidas, como a hipótese do contínuo. Parece que só em 1956, quando Gödel e Cohen mostraram que não era possível demonstrar a hipótese do contínuo nem tampouco sua contradição, que os matemáticos, segundo Dieudonné, se sentiram aliviados por não terem mais que se preocupar com isso. Como dizia o

28 Temos assistido na segunda metade do século passado a um infindável amontoar de siglas, como PABAEE, MEC-USAID, PREMEN, etc. Porém, indo mais fundo, encontramos outras siglas, como OECDE e BIRD participando no financiamento direto a projetos de Educação e, em particular à Matemática Moderna. Cf. GEEM, 1965 e Romanelli, 1978.

> meu professor, o Edison Farah[29], numa das aulas de Análise da Matemática, resumindo esse resultado: "Deus certamente fez a Matemática consistente, mas o diabo tornou impossível demonstrar isto...". Uma maneira anedótica de contar, mas no fundo é isso, não é? Falou-se demais deles, mas eu acho que a influência deles é relativa (Entrevista com a professora Lydia Condé Lamparelli, 2002, pp. 167-168. Grifos da autora em sublinhado).

É claro que a equipe técnica de Matemática da CENP, no exercício de suas atividades e obrigações institucionais, constituia uma dessas comunidades de prática de *exercício de poder* assessorada pelas comunidades acadêmicas brasileiras ou estrangeiras no processo de produção do Guia Curricular e dos Subsídios. Essa influência combinada com o *exercício de poder* pode ser atestada:

1. pela participação direta de integrantes da comunidade acadêmica paulista, na condição de assessores para fins diversos, no processo de produção desses textos;

> Para a implantação das três modalidades da *Formação Profissionalizante Básica*, a CENP, com a participação de docentes das Universidades Estaduais, do SENAI, do SENAC e de técnicos e especialistas de alto nível, cuidou da elaboração de Guias Curriculares para essa modalidade de ensino de 2º Grau. O material produzido nos anos imediatamente subseqüentes, de excelente qualidade, editado em larga escala para uso da rede estadual, foi também procurado por escolas da rede privada do sistema de ensino do Estado de São Paulo e por responsáveis pelo ensino de 2º Grau em outros Estados (Entrevista com a professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar, 2002, p. 74. Grifos nossos).

2. pela participação direta e indireta — por meio da realização de cursos, assessorias e influências individuais isoladas — de integrantes da comunidade acadêmica de matemáticos franceses;

> Parece que houve uma oferta do Consulado para esse pessoal vir para cá, porque eles foram também ao Rio de Janeiro e Chile. A Professora Therezinha Fram, que era a dirigente da DAP, me chamou para saber se eu queria coordenar o curso que eles iam dar; aceitei porque achava que eu sabia falar francês, mas sabia só um pouco das aulas do ginásio e do colegial. E esses professores eram espetaculares; gostei demais deles, e eles de mim, nos demos super bem nos quinze dias que aqui ficaram. Guardo até hoje uma forte relação de amizade com uma delas, a Chantal

29 Prof. Dr. Edison Farah: licenciado em Ciências Matemáticas, Doutor em Ciências. Professor interino de Análise Superior na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. (Anuário da FFCL/USP, 1951).

> Cranney, aliás, dia 22 de novembro, ela está chegando com o marido para passar quinze dias comigo aqui em São Paulo (Entrevista com a professora Lydia Condé Lamparelli, 2002, p. 150).

3. pela influência indireta e difusa – por meio de idéias e crenças veiculadas por artigos, livros, livros didáticos e textos diversos — de integrantes de comunidades acadêmicas estrangeiras.

> O problema foi o seguinte: como nós, o professor Lafayette e eu, não havíamos apenas traduzido, mas também adaptado os livros do S.M.S.G. para o nosso currículo, propus ao Dr. Isaias Raw: por que não escrever um livro nosso, formando uma equipe maior? Se os professores estão tão entusiasmados com a chamada Matemática Moderna, por que não lhes oferecer alguma coisa que realmente se assemelhe a isso e não fique restrito a uma mera mudança de terminologia? Ele aceitou. (...). Procuramos colocar nos livros tudo o que os Congressos Internacionais de Matemática e os documentos que tínhamos lido propunham e que considerávamos apropriado. A unificação da linguagem deveria estar em todos os temas, e não ficar só naquele capítulo em que se falava dos conjuntos, e impropriamente intitulado Teoria dos Conjuntos. Elaborávamos um texto experimental que era testado pela Dalva com os seus alunos e depois, com as informações fornecidas por ela sobre as dificuldades e/ou sucessos, o texto era refeito. Tomamos o cuidado de discutir e apresentar questões fundamentais, como: o que significa dizer que duas frações são equivalentes e não iguais se depois usamos o sinal de igual entre elas? Se elas são equivalentes porque pertencem a uma mesma classe de equivalência, então é preciso saber o que é uma relação de equivalência. Se isso não for esclarecido, é melhor não falar em frações equivalentes. Também nos preocupamos com o tipo de ilustração que o livro deveria ter. Por isso convidamos o Arquiteto João Xavier, que era Professor de Comunicação Visual na FAU, para cuidar da apresentação gráfica do livro, que não deveria ser composta apenas de "enfeitinhos", figurinhas de criancinha etc: as ilustrações deveriam ter uma relação direta com o texto. O resultado foi muito bom e bonito (Entrevista com a professora Lydia Condé Lamparelli, 2002, pp.144-145).

Poderíamos nos perguntar ainda se teria sido a própria equipe técnica de Matemática da CENP, ou o conjunto das equipes técnicas, que teria tomado a iniciativa de produzir um Guia Curricular e os Subsídios a elas associados, ou se tal decisão teria sido tomada por outros sujeitos institucionais — da CENP ou não— e imposta, de algum modo, à equipe técnica como constituindo uma de suas obrigações institucionais.

> Na seqüência, o CERHUPE foi extinto em 1976, na Reforma. O Secretário era o José Bonifácio Coutinho Nogueira; o Governo, Paulo Egydio. Laudo Natel já tinha saído e a Reforma saiu em 1976, quando a Secretaria da

> Educação foi totalmente reorganizada para poder atender as Diretrizes da 5692, ou seja, implantar a Reforma de Ensino, porque em São Paulo ela ainda não tinha saído do papel. Saiu em 1971 e até 1976 praticamente não tinha acontecido nada, principalmente em relação ao Ensino do 2° grau, Ensino Médio, devido ao caráter profissionalizante prescrito pela 5692. Algumas medidas já tinham sido tomadas, por exemplo: já era uma escola de oito anos, o Ensino Fundamental já não tinha mais exame de admissão. Então, Coutinho Nogueira nomeou uma equipe e manteve a Therezinha Fram. Ela passou a ser a Coordenadora da CENP, que foi criada por esse Decreto 7510/76, de 29 de fevereiro (Entrevista com o professor João Cardoso Palma Filho, 2002, p. 111).

Portanto, a CENP, os Guias e a Reforma Administrativa foram conseqüências diretas de uma lei do período da ditadura. O Governador Paulo Egydio Martins, nomeado pelos generais, indicou como Secretário da Educação o Sr. José Bonifácio Coutinho Nogueira. Este formatava a educação paulista do seguinte modo:

> Bom, é um pouco difícil a gente explicar porque pode ser mal interpretado na explicação. A idéia - e eu dizia isso lá - com o tempo, era administrar aquilo como se fosse uma Volkswagen: *nós temos um produto aqui, outro produto ali e vamos desenvolver um terceiro produto, então são três linhas de montagem, quem cuida de uma não vai cuidar da outra. Vamos criar setores diferentes de administração. Mas, para que a coisa tenha sentido, tem que haver uma parte de planejamento, alguém tem que ver se está pedagogicamente compatível, se as três linhas, dos três produtos, são compatíveis porque, senão, cada um faz o que quiser e a CENP fez esse trabalho de compatibilização das três linhas de produção [1°, 2° e 3° graus]*. A Profª Mariotto foi querer se desincumbe [acreditamos tratar-se de uma falha na transcrição] – e muito bem – desse trabalho na elaboração, no planejamento e no desempenho dos três produtos que iriam servir a um só objetivo final. *A Secretaria sempre foi deles, do magistério, do primário, que são uns heróis, têm toda sorte de dificuldades que você pode imaginar, pelo exercício de uma profissão difícil e eram mais numerosos e, conseqüentemente, os mais fortes dentro da Secretaria.* Não era do seu estilo o tipo de trabalho destinado à Profª Mariotto. Foi a Mariotto quem coordenava o nosso planejamento e isso desagradou a quem não estava acostumado a planejar (Entrevista do Sr. José Bonifácio Coutinho Nogueira. Arquivo de História Oral do CEDEM, 2001, p. 9. Grifos nossos).

Uma conjectura possível seria a de que a idéia de se produzir um Guia Curricular e os Subsídios a ele associados teria se constituído pela necessidade de se implantar a Lei 5692 no Estado de São Paulo. Se essa conjectura puder, de algum modo, ser justificada, ela acaba sugerindo uma segunda: a de que o Guia e os Subsídios a ele associados teriam tido muito mais a intenção de se difundir e

formatar a educação matemática escolar paulista segundo as orientações de uma perspectiva sistêmico-tecnicista do que, na realidade, formatar essa educação segundo as orientações e recomendações do Movimento Internacional da Matemática Moderna. Essa segunda conjectura é sugestiva na medida em que ela lançaria nova luz sobre o fato de a CENP ter-se decidido a produzir uma reforma modernizadora do currículo da matemática escolar, sob uma perspectiva estrutural-operatória, somente 10 anos após esse movimento modernizador já ter-se instalado e circulado na rede escolar paulista.

Nesse sentido, os objetivos explicitamente alegados no texto do Guia e dos Subsídios não seriam, na verdade, os reais objetivos que teriam levado a CENP a envolver-se nesse empreendimento produtivo. Em outras palavras, a alegada necessidade de reforma da matemática escolar não teria sido, na realidade, uma reforma da Matemática escolar, que já estava reformada por outras razões e sob outros condicionamentos, mas um *dispositivo* ou *argumento institucional*, isto é, uma *estratégia de poder* para se fazer circular, de forma impositiva, na rede escolar paulista, uma reforma sistêmico-tecnicista que deveria alterar muito mais práticas, comportamentos, formas de conduta, mentalidades e relações pessoais de todos os tipos no quotidiano das escolas do que a Matemática escolar propriamente dita. Embora essa *estratégia de poder* tenha sido produzida na CENP e pela CENP, o *poder* que teria induzido a sua produção não poderia —dadas as circunstâncias do momento político brasileiro de final da década de 1970— estar localizado na própria CENP, por ter sido ele exercido por comunidades de prática, ditatoriais, que não estavam condicionadas ou submetidas às normas institucionais da CENP.

O mesmo procedimento de treinamento dos professores nos materiais elaborados pela CENP foi adotado, só que, a partir da elaboração dos subsídios, contou-se com a locação de professores nas Delegacias de Ensino desempenhando a função de monitores na sua divulgação. Esses professores, que se tornaram monitores, foram preparados na CENP pela equipe de Matemática para desempenhar tal papel. Assim, a professora Marília, que já havia atuado como

monitora na implementação dos Guias Curriculares e também participado ativamente na implementação dos subsídios, explicou:

> eu acho que os subsídios para o professor de Matemática, aqueles que foram escritos mesmo, para ajudar no trabalho com os Guias Curriculares, eram dificílimos! Os professores não entendiam muito e se queixavam disso para nós. Eles eram excelentes, muito bem escritos, mas tinham bastante fundamentação matemática, num nível que os professores não entendiam, não é? (Entrevista com a professora Marília Barros de Almeida Toledo, 2002, p.244).

Insistimos com a professora ao pedir que ela nos apontasse o que havia metodologicamente faltado para a implementação dos subsídios.

> Faltou essa chegada dos autores à escola. Os autores escreveram com grande capacidade teórica, mas nada de prático, nada de pôr a mão na massa, na escola, não. Essa coisa de pôr a mão na massa, eu acho que foi só o Atividades Matemáticas que fez. (Entrevista com a professora Marília Barros de Almeida Toledo, 2002, p.244).

Estas falas, da professora Marília conduzem, se assim é possível dizer, à seguinte leitura: os professores da rede, monitores das delegacias e membros da equipe de Matemática consideravam os subsídios muito bem escritos e com a disposição de auxiliar a tarefa docente, porém, difíceis e sem aplicação prática. Assim, podemos levantar a seguinte hipótese local: talvez o que fosse sugerido para a utilização dos materiais manipulativos — que, por sinal, não existiam nas escolas públicas, ou quando existiam, o Diretor da Escola trancava com medo do uso em sala de aula — não era, muitas vezes, de conhecimento dos professores de Matemática. Outra hipótese local pode ser apontada a partir do desconhecimento por parte de muitos monitores e professores do conteúdo matemático que subjazia à proposta dos subsídios. Assim, *os autores* [dos Guias e Subsídios] *escreveram com grande capacidade teórica, mas nada de prático, nada de pôr a mão na massa, na escola, não.* Identificamos que a ausência de apoio didático-pedagógico e espaços de reflexão na escola provocaram quase uma resistência por falta de outra opção dos docentes de Matemática da rede.

4.2. Guias Curriculares e Subsídios para o 2° Grau

Para o segundo grau havia, anterior à tarefa disciplinar, um caminho distinto a percorrer. A professora Maria de Lourdes descreveu o esforço que dedicou ao caráter documental, para que fosse possível executar as substituições das Habilitações Básicas do CFE pela modalidade da Formação Profissionalizante Básica instituída pelo Conselho Estadual de Educação (Anexo 6).

> A Resolução nº 3/77 do Conselho Estadual de Educação, aprovada logo a seguir, em 10 de fevereiro de 1977, com fundamento na doutrina formulada na Res. CFE 76/75 e nas conclusões do Parecer CFE 26/77, instituiu no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, com validade regional, a Formação Profissionalizante Básica para os setores Primário, Secundário e Terciário da economia. A matéria foi relatada por mim e pelo Cons. João Baptista Salles da Silva, do SENAI (Entrevista com a professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar, 2002, pp. 72-73).

No entanto, para que a implantação dessas três modalidades de Formação Profissionalizante Básica se concretizasse, houve a necessidade de arregimentar a participação de docentes e de especialistas de diferentes áreas de ensino.

> Para a implantação das três modalidades da Formação Profissionalizante Básica, a CENP, com a participação de docentes das Universidades Estaduais, do SENAI, do SENAC e de técnicos e especialistas de alto nível, cuidou da elaboração de Guias Curriculares para essa modalidade de ensino de 2º Grau[30]. O material produzido nos anos imediatamente subseqüentes, de excelente qualidade, editado em larga escala para uso da rede estadual, foi também procurado por escolas da rede privada do sistema de ensino do Estado de São Paulo e por responsáveis pelo ensino de 2º Grau em outros Estados (Entrevista com a professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar, 2002, p. 74. Grifos da autora).

Os autores da Proposta Curricular de Matemática para o 2° grau —o "verdinho", seu nome popular entre os professores da rede— tiveram que considerar diferentes variáveis na construção de um currículo de Matemática para o 2° grau.

30 Os Guias Curriculares para o ensino de 2° grau (isto é, o "Verdinho", como era popularmente conhecido entre os professores da rede estadual) recebeu o nome de Proposta Curricular de Matemática para o 2° grau quando foi publicado em 1978.

> Na construção de um modelo referencial de currículo de Matemática para o 2° grau são muitas as variáveis a serem consideradas. Uma primeira relaciona-se à própria estrutura curricular que a Lei n°5692/1971 inova: Matemática integra o Núcleo Comum, e assim compõe-se na Educação Geral, e é parte da Formação especial quer como disciplina instrumental quer como componente específico de Habilitações Profissionais. Outra variável refere-se à continuidade a ser assegurada entre conteúdos propostos para o ensino de 1° e 2° graus. Observar as seqüências das situações de aprendizagem em Matemática, particularmente é essencial. Tanto mais que os objetivos gerais enunciados para o 2° grau são exatamente os mesmos, enunciados para o ensino do 1° grau (Introdução à Proposta Curricular de Matemática para o 2°grau, 1978, p. 7).

Assim, considerando-se as variáveis apontadas pelos seus autores, o currículo de Matemática para o 2° grau fixou conteúdos a serem desenvolvidos ao longo das séries, cargas horárias semanais e anuais com a justificativa de que eram relevantes não só os temas abordados, como também as experiências em sala de aula de diferentes professores. Resumiu-se em distribuir uma lista de conteúdos a serem ministrados nos setores primário, secundário e terciário além de explicitar conteúdos correspondentes à Matemática Aplicada no 2° e 3° anos.

Os professores que davam aulas de Matemática, na rede pública estadual de 2°grau, limitavam-se a fazer seus planejamentos de forma a seguir o rol de itens sugeridos nessa proposta. De certa maneira, o diminutivo, se considerarmos a época em que o Verdinho foi feito, isto é, sob a égide de um regime de ditadura, foi aceito pela maioria dos professores, em respeito à antiga Cátedra da Matemática do 2° grau.

A partir de 1980, foram publicados os Subsídios para a implementação da Proposta Curricular de Matemática para o 2°grau (Volume 1). A equipe responsável afirmou, no prefácio, que teve como objetivo complementar a proposta anteriormente publicada, com materiais instrucionais de forma a esclarecer certos pontos, bem como facilitar a ação do professor em sala de aula. A seguir, dizem que

> o desafio inicial, para a coordenação e para a equipe responsável pela redação, foi o de decidir sobre a natureza de um documento desse tipo. Após uma série de reuniões, emergiu um certo consenso de que os

> subsídios não deveriam constituir-se em um livro didático e muito menos em um guia do professor, pois estes já existem em número significativo à disposição do docente. Levando-se em consideração esse ponto de vista, o tempo e a verba disponíveis, chegou-se à conclusão de que estes subsídios deveriam apresentar alguns dos tópicos mais significativos da 1ª e 2ª séries do 2° grau, relacionados na citada proposta curricular, de modo que o professor pudesse, fundamentalmente: determinar o conteúdo essencial a ser desenvolvido; escolher o que, além do essencial, poderá ser trabalhado em certas classes; optar por um dos diversos enfoques didáticos apresentados no documento (Subsídios para a implementação da Proposta Curricular de Matemática para o 2°grau —Volume 1, p. 9).

Entre os tópicos do Verdinho considerados significativos nos Subsídios, cada professor da equipe de assessores trabalhou individualmente, de forma estanque. O professor José Carlos Fernandes Rodrigues abordou o tema *Função*, apresentando duas maneiras de enfocar didaticamente o conceito. Partiu do princípio de que, para alguns, "função é" e, para outros, "função faz". Solicitou ao professor que se reportasse à Proposta com a finalidade de consultar o conteúdo a ser desenvolvido, os objetivos e, principalmente, as colunas das observações inseridas, além de recomendar a utilização dos Subsídios para Implementação do Guia Curricular de Matemática — Álgebra para o 1° grau— 5ª a 8ª séries — Informações para o professor, da página 15 à página 26. Na Proposta, sugeriu-se uma revisão dos conteúdos estabelecidos no 1° grau, para adaptar o planejamento às reais condições de heterogeneidade comumente apresentada pelos alunos. A seguir, Rodrigues sugeriu alguns acréscimos, além de tecer comentários históricos sobre o emprego da palavra função. Por fim, adicionou uma pequena bibliografia.

Coube ao professor José Jakubovic trabalhar o tema *Das Porcentagens aos Logaritmos*. Iniciou essa abordagem fazendo uma revisão de porcentagens e apresentando alguns testes e alguns problemas resolvidos. Mostrou a forma de se trabalhar com seqüências visando, posteriormente, à introdução de progressões aritméticas e geométricas. Para tanto, utilizou-se de fórmulas de uma P.A. e de uma P.G., apresentando exemplos resolvidos. Em continuidade, utilizou exemplos que poderiam dar início ao estudo de funções exponenciais e introduziu problemas com o objetivo de definir logaritmos. Pelo que percebemos, foi escolhida uma

seleção de exercícios resolvidos com "dicas" para auxiliar a introdução de novos conteúdos. Finalizou com uma pequena bibliografia.

O tema *Geometria no 2°grau* foi trabalhado pelo professor Luiz Roberto Dante, na época, professor do Departamento de Matemática do Instituto de Geociências da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro (SP). Deu início ao tema explorando construções geométricas fundamentais, como: construção de retas perpendiculares e paralelas; divisão de segmentos em partes proporcionais e congruentes; construção de triângulos em que foram recordados os casos de congruência (LLL, LAL, ALA, LAA_o); divisão da circunferência em partes iguais; construção de polígonos regulares. Apontou para a possibilidade de se explorar o tema da construção de lugares geométricos na Educação Matemática escolar de 2°grau. Para trabalhar a Geometria no Espaço, estabeleceu como objetivo a ser alcançado pelo aluno de 2° grau a exploração e representação do espaço físico, fazendo com que o aluno se envolvesse com aspectos métricos da Geometria, tais como o cálculo de áreas das superfícies dos principais sólidos, bem como o cálculo de seus volumes. Enunciou como essencial a ser desenvolvido, nesta unidade, axiomas e suas conseqüências imediatas. Posições relativas de retas e planos. Perpendicularidade (reta e plano). Projeções ortogonais, distâncias; áreas das superfícies e volumes dos sólidos (Princípio de Cavalieri): prisma; pirâmide, cilindro, cone e esfera. Em suas observações finais, o professor afirmou que, *em hipótese alguma, as sugestões dadas nas quatro unidades anteriores têm o caráter de 'receitas`. Daí o estilo da redação parecer um tanto 'vago'* (Dante, 1980, p.65). Vago não condiz com a situação de orientação. Poderia ser um texto só de revisão, mas isso não é comentado, o que nos leva a considerar que o professor em questão considerava esses conteúdos recomendados para o 2° grau. Da mesma forma que os autores que o antecederam, Dante também indicou uma bibliografia.

Na seqüência, o tema tratado foi o da *Trigonometria*, de autoria de Renate G. Watanabe, na época, professora do Instituto de Matemática da Universidade de São Paulo. Logo na introdução do artigo, a professora alertou para a forma

ambígua da palavra *seno* no que diz respeito ao fato de ora ser utilizada a unidade *radianos* e ora a unidade *graus* para se medirem os ângulos cujos senos se desejam calcular. Segundo Watanabe, tais funções *seno-radiano* e *seno-grau* são distintas, têm gráficos distintos, derivadas distintas, etc. Na Proposta Curricular, havia sido sugerido que se fizesse o estudo de funções circulares utilizando a unidade *radianos*, visto ser ela a aparecer com exclusividade no estudo do Cálculo Diferencial e Integral em nível de Ensino Superior. Todavia, foi deixado como observação que deveria se utilizar a unidade *graus* quando fossem trabalhadas funções associadas à resolução de triângulos. Na seqüência, um brevíssimo histórico da Trigonometria anunciou nomes, datas e fenômenos estudados nesse campo. Apontou para a importância de se desenvolver estudo sobre funções circulares no qual exemplificou, graficamente, a periodicidade de algumas delas e finalizou com uma bibliografia.

Embora o nome do professor Almerindo Marques Bastos conste como coordenador dos Subsídios para a Implementação da Proposta Curricular de Matemática para o 2° grau (Volume 1), em entrevista concedida, por ocasião de nossa dissertação de mestrado, o professor assim se manifestou:

> quando os subsídios do 2° grau foram feitos, eu estava exercendo funções totalmente burocráticas que se relacionavam mais com processos. Tudo o que era processo que caía na CENP com relação a qualquer assunto eu despachava, encaminhava para as equipes competentes. Quando vinha das equipes, eu preparava o despacho para a D. Maria de Lourdes. Não participei dos subsídios do 2° grau por esse motivo e por um outro que era mais fundamental: eu não concordava com a orientação. Foi colocado praticamente nas mãos da USP que montou a equipe com o Imenes, Jakubo e Trota, com cuja orientação não concordo. Concordo com muitas coisas que eles fazem, mas não concordo com as orientações que eles deram para os subsídios. Embora conste como coordenador do projeto, não coordenava os subsídios. Eu coordenava o projeto porque quem providenciava o pagamento das diárias, quem encaminhava tudo para eles era eu. Eu coordenava a execução do projeto, administrativamente, mas não participava porque eu não concordava e não concordo até hoje com aqueles subsídios (Entrevista com o professor Almerindo Marques Bastos, 1997, p. 243).

Quanto ao segundo volume, com o intuito de dar continuidade aos Subsídios para a Implementação da Proposta Curricular de Matemática para o 2° grau (Volume 2), a professora Suzana nos informou o aceite para trabalhar, na CENP, em 1980, junto à equipe de 2° grau, permanecendo nessa instituição até 1995. O seu trabalho consistiu em editar o Volume dois dos Subsídios para o 2° grau. Nota-se que os temas abordados foram aqueles que eram os mais candentes na época.

> Quando voltei para a CENP, elaboramos diretrizes para o ensino de Matemática de 2° grau. Para tanto, reuníamos uma amostra de professores de Matemática do 2° grau do Estado de São Paulo e, em reuniões periódicas, discutíamos os pressupostos teóricos das diretrizes, e sua operacionalização em sala de aula. A intenção era a de elaborar uma proposta curricular para o 2º grau a partir dessas diretrizes (Entrevista com a professora Suzana Laino Cândido, 2003, p. 266).

Nossa informante havia trabalhado no CERHUPE. O fato de afirmar que voltara à CENP, só confirma a hipótese de que esses órgãos, como disse a professora Lydia Condé Lamparelli em sua entrevista, só mudavam de nome. Isso implica que a função que eles cumpriam era a mesma. Assim, diacronicamente, como é a questão da memória, nas entrevistas, essa afirmação 'voltando à CENP', como disse a professora Suzana, significa que a referida professora estava apenas indo para a CENP e não voltando a ela. Mas isso, muito mais do que um ato falho da memória, comprova que, temporalmente, as práticas pedagógicas no Estado de São Paulo não se modificavam. Tanto é que a professora foi convidada, para essa 'volta' à CENP, por uma antiga colega de trabalho em ensino de Matemática, a professora Elza Babá, com quem, anteriormente, já havia trabalhado no CERHUPE.

Dessa forma, a professora Suzana não só passou a integrar a equipe de 2° grau, como também desempenhou o papel social de coordenadora da equipe. Explicou-nos a professora que os Subsídios para o 2°grau apresentavam idéias diferentes daquelas que foram preconizadas pelo Verdão do 1° grau, as quais estavam baseadas em idéias centrais do Movimento da Matemática Moderna. Conforme Suzana,

> os professores que elaboraram esses subsídios para o 2º grau não estavam mais de acordo com todas aquelas idéias, e já estavam um pouco mais à frente de acordo [com] as pesquisas que haviam sido feitas em Educação Matemática. Eu ainda não estava na CENP nessa época; só fui chamada depois que o subsídio, volume 1, foi impresso. Na época da minha volta para a CENP, coordenei a elaboração do volume 2 dos subsídios ao Guia Curricular de Matemática para o 2° grau. Foi quando convidamos as professoras Maria Eliza Fini e Aline Tereza Carminati para escreverem sobre o ensino de Probabilidade e Estatística e Matemática Financeira, respectivamente (Entrevista com a professora Suzana Laino Cândido, 2003, p.274).

Esse trabalho com a Matemática Financeira iniciado nos Subsídios, Volume 2, foi a grande novidade da época que, segundo a professora Suzana, serviu de inspiração para o ensino da Matemática Financeira alguns anos depois, na Proposta Curricular para o 2° grau. Se a leitura que fazemos dessas falas e das propostas de Subsídios para o 2° grau estiver correta, podemos então inferir que o fato de essas propostas serem de tal maneira distintas, em orientação didático-pedagógica e política, em relação aos Guias e Subsídios de 1° grau, deve-se a alterações no contexto político mais geral, pois os ventos da democracia já atingiam as universidades e, na prática, os assessores que escreveram esses documentos pertenciam em sua totalidade, não à equipe de Matemática, mas sim à universidade. Essa conjectura nos levaria a uma fala da professora Suzana que apontou, com clareza, os motivos de tal diferença.

> (...) Um primeiro aspecto que foi levado em conta é o matemático. Se o aluno aprendeu função, potências e expoentes, aprendeu crescimentos exponenciais, por que ele não vai aprender Matemática Financeira já que aqueles conteúdos lhe dão suporte? Até como uma maneira de aplicar toda essa aprendizagem. (...) era opção nossa democratizar o ensino e considerávamos esse um conteúdo "democratizador". Consideramos que o aluno podia aproveitar conteúdos que ele já havia aprendido, num processo evolutivo de construção de um conhecimento matemático. Tanto é que no artigo [nas Propostas Curriculares de Matemática para o 2° grau] sobre o ensino de Matemática Financeira, pode notar que ele começa com potências e expoentes: retomando as idéias construídas no Ensino Fundamental (potências de expoente inteiro), ampliando-as (potências de expoente real) e aprofundando-as (variações exponenciais). Vale a pena comentar também que, pela própria índole e característica da Matemática, nem todos os conteúdos favorecem uma abordagem a partir da realidade cotidiana do aluno, como idéias que são construídas para favorecer a construção de outras idéias. Por exemplo, não há situação do dia-a-dia

> que dê conta de explicar por que "3^0 é igual a 1" [três elevado a zero], já que é a definição de potência que garante a veracidade dessa afirmação que, por sua vez, está baseada na conveniência de se manterem as propriedades da potenciação (Entrevista com a professora Suzana Laino Cândido, 2003, p.270).

Assim, os Guias e Subsídios do 2° grau feitos sob a égide do governo Maluf chegaram à Proposta Curricular do 2° grau no governo Montoro. Prevaleceu na fala o elemento "*democratizador*", utilizado pela professora, pois *era opção nossa democratizar o ensino e considerávamos esse um conteúdo "democratizador". Consideramos que o aluno podia aproveitar conteúdos que ele já havia aprendido, num processo evolutivo de construção de um conhecimento matemático,* apesar de este estar ligado a um pensamento evolutivo que levava em conta que *nem todos os conteúdos favorecem uma abordagem a partir da realidade cotidiana do aluno, como idéias que são construídas para favorecer a construção de outras idéias.* Dessa forma, podemos levantar a conjectura de que a proposta estruturalista da Matemática não é mais considerada, porém o construtivismo epistemológico ainda não atinge o nível social (segundo acepção de Ernest) estagnando-se, talvez, em um construtivismo neo-piagetiano.

4.3. Geometria Experimental e Atividades Matemáticas

A equipe de Matemática da CENP participou de vários projetos com a Implementação do Sistema de Material Ensino-Aprendizagem (MEAs) – MEC/SEPS-SE/1982[31] no qual podemos destacar: Geometria Experimental, Pesquisa-Avaliação e Atividades Matemáticas.

---

31 Estudando a documentação e as datas de projetos de elaboração e de re-elaboração da CENP, como os acima citados pelo professor Almerindo, encontramos esse convênio praticamente nos anos de 1979 e 1980 (G.E. I e II) e 1981, 82, 83 (AMs). Essa quantidade de repetições dos órgãos financiadores das publicações e das reais implementações provoca um pequeno lapso de memória,

O projeto Geometria Experimental foi elaborado pelo IMECC (Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação) da UNICAMP, como parte de um convênio MEC/USAID, em meados da década de 1970. O professor Almerindo, em entrevista concedida por ocasião da nossa dissertação de mestrado, não só nos discorreu sobre o seu envolvimento nos projetos do PREMEN/IMECC/UNICAMP[32], como também sobre a oportunidade de aplicar o projeto de Geometria Experimental nas escolas estaduais, via CENP. Dessa forma, no dizer do professor,

> a coordenadora da CENP, Profa. Maria de Lourdes Mariotto Haidar contava com várias verbas do Ministério da Educação, para serem utilizadas em projetos de material de ensino-aprendizagem, essas verbas tinham um prazo para serem usadas. Caso contrário teriam que ser devolvidas ao Ministério. Devido a esse prazo exíguo, ela consultou as várias equipes para saber se elas conheciam algum projeto já existente nas respectivas áreas de conhecimento. Para a área de Matemática, ela me consultou para saber se eu conhecia algum projeto novo no qual valesse a pena investir. Mostrei o Projeto de Geometria Experimental e sugeri um projeto que testasse a aplicação deste texto nas chamadas escolas carentes, pois, na época a maioria dos recursos era destinada a essas escolas. Em termos de experimentação do texto essas escolas eram ideais, por serem localizadas em regiões de comunidades carentes, como as periferias das grandes cidades. A Profa. Maria de Lourdes gostou da sugestão e, então, foi montado o projeto, que foi enviado para o MEC, que o aprovou (Entrevista com o professor Almerindo Marques Bastos, 1997, pp. 238-239).

Para que os textos do projeto Geometria Experimental pudessem ser editados pela SE/CENP/CECISP, foi necessário obter autorização do Programa de

---

tratado em geral como esquecimento. Embora a resposta do entrevistado de entender que o início do projeto MEAs ocorreu em 1982, a data dessa legislação só pode ser anterior a 1982, pois foram projetos desenvolvidos pela CENP durante a gestão da professora Maria de Lourdes que terminou exatamente em 1982; a data é provavelmente 1979, segundo esboço do projeto MEAs de implantação de Geometria Experimental I e II, que nos foi cedido pelo próprio professor Almerindo. Levando em consideração a falta de cuidado na elaboração das fichas catalográficas, no Brasil, e no caso específico, as das publicações da CENP, não consideramos que seja lapso, esquecimento ou erro do professor.

32 O envolvimento do professor Almerindo Marques Bastos nos projetos do PREMEN/IMECC/UNICAMP, a convite do Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio, na época, diretor do IMECC (Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação) da UNICAMP, para coordenar a equipe que iria elaborar e redigir os textos de Geometria Experimental, é contado, em detalhes, em nossa dissertação de mestrado: *Três Décadas de Educação Matemática:Um Estudo de Caso da Baixada Santista no período de 1953 - 1980*, 1999, pp. 227-231.

Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN). A publicação já estava de certa forma definida, pois no projeto constava tanto o número de escolas, como de professores e alunos. A seguir, foi feito treinamento com monitores — que, em sua grande maioria, constituía-se em professores de 5ª a 8ª séries — e depois para os professores aplicadores — professores de 3ª e 4ª séries do 1° grau. Esses treinamentos eram feitos por intermédio de textos acompanhados de materiais didáticos manipulativos que eram elaborados pela Fundação Brasileira para a Educação, Ciência e Cultura (FUNBECC).

> E, assim, foi aplicado nas escolas sob a orientação dos monitores — porque em cada delegacia havia um monitor — que acompanhava a aplicação, fazia visitas e quando precisava ele assumia a regência da aula, e isto só deveria ocorrer quando a professora se embaralhava. Após isto, os monitores faziam relatórios que eram levados para a CENP para ser feita uma avaliação dos resultados da aplicação. Depois desta avaliação dos resultados, estava prevista, no projeto inicial, uma aplicação posterior que iria até a quinta série do primeiro grau. Porém, esta fase não foi realizada. A intenção era aplicar o terceiro volume do texto nas quintas séries do primeiro grau e aí invadiria o antigo ginásio. Mas, por causa daquelas mudanças ocorridas no Governo do Estado e alteração de prioridades, isso nunca foi feito e então o projeto parou na quarta série do primeiro grau (Entrevista com o professor Almerindo Marques Bastos, 1997, p.240).

Percebemos que, muito provavelmente, a equipe de Matemática da CENP estava, involuntariamente, abrindo perspectivas para o início do processo de realização de pesquisas específicas em Educação Matemática no Estado de São Paulo. Essa conjectura poderia receber algum crédito, se nos atentarmos para a natureza do trabalho de acompanhamento relativo aos projetos de Geometria Experimental — para a realização de um projeto do tipo Geometria Experimental, como o proposto nos MEAs, foram alocados monitores em Delegacias e Divisões Regionais de Ensino que acompanhavam o trabalho do professor em sala de aula.

Em 1979, esse projeto foi pesquisado em 3ª série do Ensino Fundamental e, em 1980, na 4ª série desse nível. Os dados eram discutidos em reuniões na CENP

em que participavam todos os monitores e a equipe de Matemática[33]— caracterizando, minimamente uma Pesquisa Participante. Indo além nessa conjectura, podemos incluir, em atividades de pesquisa em ensino da Matemática, o relatório *Pesquisa-Avaliação sobre o ensino da Matemática.* Esse tipo de pesquisa era utilizado na França à época, com o intuito de dar informações aos que propunham programas, aos que formavam professores, como também a pesquisadores sobre as reais dificuldades que os alunos tinham, ou seja, destinava-se a *obter uma fotografia, num instante dado, do desempenho de uma população (Colomb & Audigier,1979, p.9).*

A professora Lydia, no prefácio ao relatório supracitado, agradeceu não só o incentivo como também o material utilizado pelos professores Marie Nöelle Audigier e Jacques Colomb numa pesquisa semelhante, que foi disponibilizada à equipe de Matemática da CENP quando lá estiveram apresentando um Seminário sobre Pedagogia da Matemática. Tal evento ocorreu no período 13 a 17 de agosto de 1979. A síntese desse seminário foi realizada pelos professores Almerindo Marques Bastos e Lydia Condé Lamparelli. Apresentamos em anexo apostila do Seminário Sobre Pedagogia da Matemática (Anexo 7).

A seguir, temos o relato da professora Lydia a respeito da elaboração do projeto Pesquisa-Avaliação sobre o Ensino da Matemática desenvolvido, na CENP, sob a sua coordenação:

> Essa pesquisa envolveu 228 escolas estaduais, 456 professores I, 83 professores-aplicadores, 6103 alunos de 2ª série e 6199 alunos de 4ª série. Na França eles faziam muito esse tipo de pesquisa-avaliação, mas não com o sentido de dizer se a escola tem como avaliação A ou B ou C, mas sim para conhecer quais eram as dificuldades que os alunos tinham, por que eles não respondiam a determinadas questões. Por exemplo, eles fizeram uma pesquisa excelente sobre problemas. Uma das conclusões dessa pesquisa foi que "um problema" para o aluno era uma estória que envolvia números, pois quando pediram para inventar um problema, surgia: "Ah, minha avó saiu às 9h15 com 10 francos no bolso e...". Uma outra criança apresentou o seguinte problema para seu colega: "07 crianças iam atravessar a rua. Algumas atravessaram e outras, não. Quantas não atravessaram?" Aí o colega respondeu: "Mas você não me

33 Para maiores detalhes sobre o projeto de Geometria Experimental, consultar (SOUZA, 1999, pp. 138-140).

> disse quantos atravessaram..." "Ah, mas se eu contar, você acerta!" Então, na cabeça deles, o "problema" tinha que ter alguma coisa para que ninguém conseguisse fazer, era mais uma adivinhação. E nós fizemos algo parecido aqui. Uma das perguntas era assim: "Dê os vizinhos de 19", porque essa linguagem era empregada nos livros didáticos. Houve criança que respondeu André, Maria...! Porque o "vizinho" para ele era vizinho mesmo, não é? Então se a criança erra ou se ela não entende uma questão, pode ser porque uma das palavras empregadas tem uma carga semântica diferente daquela pensada. Então começamos isso e essa pesquisa foi muito interessante! (Entrevista com a professora Lydia Condé Lamparelli, 2002, pp.160-161).

O estágio no Institut National de Recherches et Documentation Pédagogiques (INRDP) foi, segundo a professora Lydia, uma experiência muito rica.

> Meu estágio era no INRDP — Institut National de Recherches et Documentation Pédagogiques — onde eu participava da equipe nacional que coordenava algumas ações dos IREMs — Institutos Regionais de Ensino da Matemática —, especialmente em ensino da escola elementar. Era um grupo composto por professores de Matemática, psicopedagogos e psicólogos que fazia experimentações sobre alguns assuntos de Matemática Elementar. Era um órgão central que funcionava em Paris. Íamos também toda quarta-feira a uma escola na Porta de Montreuil, onde assistíamos às aulas e nos reuníamos com os professores para discutir os procedimentos, as dificuldades encontradas etc. Além das nossas reuniões semanais no INRDP, havia durante o ano encontros regionais em Bordeaux, em Rouen, sedes de dois IREMs dos mais atuantes. Eu não estava lá para fazer mestrado ou doutorado, mas sim para participar das ações efetivas de melhoria do ensino da Matemática nas escolas elementares francesas. Eu participava do projeto na equipe central (Entrevista com a professora Lydia Condé Lamparelli, 2002, pp.154-155).

Com essa base, o projeto *Atividades Matemáticas* estava amadurecido, conforme assinalaram os integrantes da equipe de Matemática nas entrevistas que com eles realizamos. O texto *Atividades Matemáticas* produzido pela equipe de Matemática, seguindo a matriz francesa, resultou em um projeto de pesquisa em sala de aula, envolvendo as duas primeiras séries do Ensino Fundamental.

> E fez, assim, inspirado lá pelos franceses, não é... Porque toda aquela metodologia que os franceses usavam nos IREMs, nós usamos, não é? A Lydia aplicou diretamente, porque então foi a primeira vez que aconteceu isso na Secretaria da Educação. (Entrevista com a professora Marília Barros de Almeida Toledo, 2002, p.244).

O projeto de pesquisa denominado *Atividades Matemáticas* (AM_1 e AM_2) foi coordenado pela professora Lydia Condé Lamparelli. Consultando os volumes impressos, pudemos constatar que a equipe de redação e a equipe de supervisão da experimentação eram formadas praticamente pelas mesmas pessoas; todavia, como a Lydia não ia às escolas, o professor Roberto Barbosa[34] e a professora Arlette da Palma Bernal[35] passaram a fazer parte da equipe de supervisão da experimentação. Esse projeto foi inicialmente desenvolvido com alunos e professores de cinco escolas estaduais de 1° grau da Região Metropolitana da Grande São Paulo, no decorrer do ano de 1981.

Assim, a professora Marília lembrou o procedimento adotado pela equipe para escrever o projeto *Atividades Matemáticas*:

> Nós levávamos umas cinco, seis atividades que havíamos escrito naquela semana, fazíamos as atividades com as professoras como se elas fossem crianças: levávamos o material de manipulação, fazíamos os joguinhos e elas jogavam, brincavam, faziam tudo lá. Nós nos reuníamos com elas e fazíamos uma avaliação: (...). Terminada essa sessão, aproveitávamos para ir às classes, conversar e brincar um pouco com os alunos, para nos familiarizar com eles e eles conosco (Entrevista com a professora Marília Barros de Almeida Toledo, 2002, p.234).

Semanalmente, eram entregues atividades às professoras de 1ª série na escola, e a professora que integrava a equipe de supervisão do projeto dos AMs assistia, fazia observações do trabalho executado em sala de aula e, muitas vezes, interagia. A caracterização desse trabalho continuou a ser descrita pela professora Marília do seguinte modo:

> Pegávamos todos aqueles resultados: trabalho de aluno, o relatório feito pela professora, as nossas anotações e levávamos tudo para a CENP. Havia um dia da semana que era reunião com a Lydia e a Maria Amábile, que era assessora desse Projeto. Contávamos tudo o que tinha acontecido, mostrávamos os trabalhos, discutíamos. Então: "Essa atividade aqui vai para o lixo, não deu certo! Essa atividade aqui, com tal e tal modificação, está boa! Essa atividade está ótima, não precisa mexer!" E assim é que

34 Professor de Matemática e membro da equipe de Matemática do 2° grau, da CENP.
35 Diretora de Escola e membro da equipe de supervisão da experimentação do projeto Atividades Matemáticas.

> fomos compondo (Entrevista com a professora Marília Barros de Almeida Toledo, 2002, p. 235).

Participaram também dessas reuniões semanais de estudo e discussões as professoras Ludmila Chnee e Suzana Laino Cândido, que compunham a equipe do 2°grau, o Prof. Dr. Lino de Macedo, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, dando sugestões para o desenvolvimento dos trabalhos, além da assessora Delma Conceição Carchedi. Esse processo de escrita e edição do AM_1 levou dois anos[36].

No primeiro volume da edição final, foram abordados os seguintes temas em forma de atividades: Vocabulário fundamental para a Matemática, Geometria, Seqüências, Classificação, Simbolização, Número Natural, Sistema de numeração decimal, Adição e Multiplicação. Ao todo, constituíram cento e vinte e oito atividades. Todas elas foram padronizadas no sentido de constar em todas: objetivo, descrição do material a ser utilizado, desenvolvimento dos trabalhos na sala de aula. A seguir, para o professor, o tema matemático abordado, a meta a ser atingida e comentários. Do final do livro constava um apêndice — com gravuras que deveriam ser utilizadas no decorrer das atividades— e, finalizando o volume, moldes de sólidos geométricos planificados.

A equipe de elaboração e redação do projeto Atividades Matemáticas (AM_2) era composta praticamente pelos mesmos integrantes, porém, com duas alterações: uma, na equipe de redação que, com a saída da professora Marisa Helena Gonzalez[37], passou a ser integrada também pela professora Maria Amábile Mansutti, a qual acumulou, portanto, a função de redatora à de assessora; outra, na equipe de supervisão da experimentação que, com a saída de Arlette da Palma

36 A professora Delma Conceição Carchedi, entre outras funções exercidas na Educação, foi Coordenadora dos Guias Curriculares e membro da CENP. A professora Maria Amábile Mansutti é especialista em educação infantil e, até onde conseguimos informação, Secretária de Educação Infantil do MEC, na gestão do Ministro Paulo Renato Costa Souza.
37 Professora de Matemática e membro da Equipe de Matemática da CENP.

Bernal, passou a ser integrada também pela professora Henalda Nazareth Calado[38].

A maior mudança nesse projeto do Atividades Matemáticas ocorreu na equipe que o constituiu. Outra mudança foi a alteração não só do número de unidades escolares que compuseram o projeto, de cinco (AM_1) para quatro (AM_2) unidades escolares estaduais de 1° grau, da Região Metropolitana da Grande São Paulo, bem como a troca de duas dessas unidades escolares.

A edição final do AM_2 foi apresentada em dois volumes sob a alegação de maior agilidade de distribuição no início do ano letivo. No primeiro volume, foram abordados os seguintes temas em forma de atividades: Medidas de tempo, Classificação, Seqüências, Sistema de numeração decimal, Adição, Multiplicação, Subtração e Geometria. No Volume 2, mantiveram-se os mesmos temas do Volume 1, com o acréscimo dos temas: Divisão e Sistema Monetário. No AM_2 foram apresentadas cento e quinze atividades dos diversos conteúdos distintos de Geometria e, nesse conteúdo, dezesseis atividades. As atividades do AM_2 seguiram o mesmo padrão de confecção impresso pelo AM_1.

A professora Lydia avaliou o projeto Atividades Matemáticas como

> (...) a mais válida das experiências que eu tive em S.Paulo. Eu me propus a coordenar o trabalho de elaboração do material denominado "Atividades Matemáticas", porque eu tinha uma outra bagagem de conhecimento, uma outra experiência, e consegui realmente colocar uma porção de coisas novas em marcha e tinha a ilusão, porque acho que naquele tempo ainda acreditava em Papai Noel, hoje eu não acredito mais, que era possível executar um trabalho coletivo. Se vocês lerem o prefácio do Atividades Matemáticas 1 e 2, verão que era disso que se tratava. No meu entender, aquele material era uma **primeira proposta**, e não **a proposta,** pois deveria evoluir para um outro tipo de publicação que realmente retratasse o trabalho e a experiência coletiva de um grupo grande de professores, incluindo os professores primários que participassem e também os monitores de Matemática. Mas não deu para fazer isso (Entrevista com a professora Lydia Condé Lamparelli, 2002, p. 159).

38 Professora de Matemática e membro da equipe de Matemática da CENP.

O depoimento da professora Lydia aponta para algumas conjecturas, entre elas, a de que um possível trabalho, como os AMs, coordenado por ela, pudesse ser de difícil execução, pois *tinha a ilusão, porque acho que naquele tempo ainda acreditava em Papai Noel, hoje eu não acredito mais, que era possível executar um trabalho coletivo.* Essa afirmação leva-nos a uma outra conjectura: a de que a professora poderia estar expressando ressentimentos (no sentido de Nietzsche) em relação ao restante da equipe que posteriormente continuou o projeto realizando o AM_3 e AM_4. Colaboraram com essa conjectura depoimentos de alguns membros da equipe, como o da professora Marília, a seguir:

> A Lydia Lamparelli resolveu que não íamos fazer o 3ª e 4ª, porque os professores tinham que ter autonomia e, a partir do trabalho que eles haviam feito conosco, o 1° e 2°, eles teriam condições de fazer o 3° e 4° sozinhos. Ela não queria de jeito nenhum que se fizesse o Atividades Matemáticas de 3ª e 4ª série. É lógico que houve coisas de natureza política por trás, que não sabíamos direito o que era. Nessa época, muitos monitores já estavam muito envolvidos e queriam muito que houvesse a continuidade, e outros nem tanto. Outros monitores não estavam achando tão importantes o [os volumes] de 3ª e 4ª série. (...) Então, houve, na CENP, uma quebra daquela unidade da equipe porque nós, que só escrevíamos, queríamos continuar escrevendo e a Lydia Lamparelli não queria. Alguns monitores ficaram do nosso lado, querendo que se escrevesse, fizeram movimentos lá na CENP, abaixo-assinado, foram falar com o Coordenador, já era o João Palma nesse tempo. Ah! Uma parte com a Clarilza e outra parte com o João Palma. Então, um grupo foi dar apoio à Lydia, pois achava que realmente os professores já tinham condições de caminhar com as próprias pernas. Nós recebemos muitos depoimentos de professores dizendo que não tinham condições. Um dos Delegados de Ensino, que era professor de Matemática, nos falou que se a CENP não fizesse o Atividades Matemáticas 3 e 4, ele organizaria um grupo na Delegacia dele e eles escreveriam. Essa coisa foi muito forte. Muito forte. E ele até começou a tentar fazer; chamou alguns professores, mas eles sentiram muita dificuldade, e com toda a razão, porque nós, para fazer isso, passamos por todo aquele processo da Matemática Moderna, recebemos toda aquela força da Lydia com equipe da França, com Lino Macedo, com a Delma, com a Maria Amábile, com a própria Lydia, com o Almerindo. O Almerindo lia tudo o que fazíamos, discutia tudo conosco. Então tivemos um grande apoio. E como é que os professores lá, coitados, na Delegacia, sem nada disso, iam... (Entrevista com a professora Marília Barros de Almeida Toledo, 2002, pp. 237-238).

Essa fala da professora Marília sinaliza uma possível conjectura do ressentimento mútuo (embora possa parecer estranho) que caracterizaria melhor

essa situação, de oposição de pontos de vista entre a professora Lydia e o restante da equipe de Matemática. Porque, segundo a professora Lydia, *aquele material era uma* ***primeira proposta****, e não* ***a proposta,*** *pois deveria evoluir para um outro tipo de publicação que realmente retratasse o trabalho e a experiência coletiva de um grupo grande de professores, incluindo os professores primários que participassem e também os monitores de Matemática. Mas não deu para fazer isso.* E, diferentemente, a equipe considerava, entre os ditos e não-ditos, juntamente com a professora Marília, que, *então, houve, na CENP, uma quebra daquela unidade da equipe porque nós, que só escrevíamos, queríamos continuar escrevendo e a Lydia Lamparelli não queria.* Assim, ganha força a conjectura de que a CENP poderia estar, *involuntariamente,* iniciando um processo de pesquisa em ensino da Matemática, pois os grupos de pesquisa ainda não estavam consolidados.

Os AMs tiveram grande aceitação, pois vinham ao encontro de antigas reivindicações do magistério nesse ciclo do Ensino Fundamental. Até onde percebemos, o projeto *Atividades Matemáticas* foi rico em experiências e aprendizagens para a equipe de Matemática da CENP. Todavia, em 1983, um novo projeto político surgia. Novos horizontes: como o Curso Noturno e o Ciclo Básico. Não só projetos da administração anterior deixaram de ter prioridade, independentemente de uma avaliação, como também houve um desmantelamento da equipe de Matemática da CENP. Assim, a fala da professora Célia mostra como se deu a transição de governo.

> De certo modo. O que aconteceu ali? Havia uma avaliação de que, no período anterior, as equipes eram independentes e não havia um trabalho mais coletivo, mais politizado. *Mas acredito que ali também se começou a exagerar na dose, porque tudo era discussão coletiva, do tipo: De onde viemos? Para onde vamos? O que queremos? Eram intermináveis assembléias. Talvez necessárias? As equipes técnicas de disciplina foram desmontadas. Eu me lembro de que a Marília Toledo foi para uma equipe que discutia a integração da 4a com a 5a série; a Maria Nunes foi para o Ciclo Básico; eu fui para o Curso Noturno.* Cada um foi alocado num projeto e a idéia era que se levasse para aquele projeto a contribuição da área de Matemática, como os outros levariam de suas disciplinas. *Embora fossem tempos de abertura, foi um período também de caça às bruxas. Muita gente foi embora. O Almerindo e a Lydia, que tinham trabalhado anteriormente na assessoria da Mariotto, acabaram saindo da CENP,*

> *ou seja, as pessoas que trabalhavam anteriormente no órgão, ou foram embora ou ficaram meio de lado* (Entrevista com a professora Célia Maria Carolino Pires, 2002, p.204, grifos nossos).

Essas podem ser apontadas como algumas das causas da interrupção do projeto a partir do AM_2, que só seria retomado anos depois, por insistência dos pedidos do professorado. Sendo assim, os AM_3 e AM_4 escapam do período que analisamos, em nossa pesquisa, junto à CENP.

> Será que faltou competência da minha parte? Aí, ele [o Secretário Franco Brozeli] me apresentou uma análise política muito interessante! De como as coisas todas foram sendo organizadas e como era importante que houvesse na CENP, naquele período, determinada facção do Partido. Então, essas questões eram difíceis. *Embora tenham tido uma participação na Política Educacional, é complicado lidar com esta linha de Política Partidária, mais estreita*. Como é complicado de se lidar com a pressão de autoridades contrárias, por exemplo, a uma medida que se quer! Não de Montoro! Montoro era uma pessoa realmente democrata, de uma abertura incrível, mas havia outras pessoas que, de certa forma, definiam posições. Enfim, este era um aspecto daquele período, mas houve um ponto muito importante da minha passagem pela CENP, de que eu tenho muito orgulho*: a implantação do Ciclo Básico. Na verdade, tínhamos montado todo o Programa de Progressão Continuada* (Entrevista com a professora Clarilza Prado, 2002, p.84. Grifos nossos).

As esferas da educação e da política, de uma forma geral, andam no mesmo sentido vetorial, porém, em uma mudança radical, uma delas pode não ser acompanhada pela outra. Uma das questões que interferem nesse movimento de esferas é a "política partidária".

Era final de 1983, outro turbilhão atingia a CENP, provocando, como sempre, reações e conflitos. O novo governo já chegara com a proposta definida: (...) *uma equipe que discutia a integração da 4a com a 5a série;* (...) *o Ciclo Básico;* (...) *o Curso Noturno.* Dessa proposta, podemos levantar uma forte conjectura: de que o objetivo central dessa nova administração era diminuir a evasão escolar e os altos índices de reprovação nestas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio.

Na nossa leitura, fica claro que, nesse momento histórico, o importante era combater os sintomas, porque a nova proposta administrativa, pedagógica e

avaliativa estava fundamentada em uma das perspectivas de democratização do ensino.

A presença de muitas interpretações, leituras e conjecturas ao longo desta pesquisa busca ir ao encontro de nosso referencial teórico-metodológico apontado no capítulo primeiro desta Tese. Essas sempre foram feitas à luz de uma Antropologia Cultural, como a preconizada por Geertz, de uma genealogia e ética do poder-saber, como o exposto por Michel Foucault e, finalmente da análise da estrutura curricular, como a efetuada por Michael Apple.

BIBLIOGRAFIA

1. Citada

ALVES, M. M., (1968) **Beabá dos MEC-USAID**, Rio de Janeiro: Editora Gernasa.

Apple, M. W., (1999) **Poder, Significado e Identidade**, Portugal: Porto Editora, L.D.A.

ARAPIRACA, J. O., (1982) **A Usaid e a Educação Brasileira**, São Paulo: Editora Autores Associados/Cortez Editora.

ARENDT, H., (1997) **Entre o Passado e o Futuro**, São Paulo: Ed. Perspectiva S. A.

ARIÈS, P, e DUBY, G., LE GOFF, J., (1990) **História e Nova História**, Lisboa: Editorial Teorema.

BARALDI, I.M. (2003). **Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção.** Tese de doutorado em Educação Matemática. IGCE, UNESP, Rio Claro.

BARROS, D. L. P. de e FIORIN, J.L. (orgs) (2003), **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**, São Paulo: EDUSP.

BENJAMIN, W. (1984) **Obras Completas**, São Paulo: Brasiliense. (3 vol.)

BORGES, Z. P., (2002) **Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária,** Campinas: Gráfica da FE.

BOSI, A., O Tempo e os Tempos, In: NOVAES, A, (Org.), (1994) **Tempo e História**, São Paulo: Companhia das Letras e Secretaria Municipal de São Paulo.

BOSI, E. (1995). **Memória e Sociedade**. São Paulo: Cia das Letras.

BURKE, P. (1997). **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Editora UNESP.

____. (2002). **História e Teoria Social**, São Paulo: Editora UNESP.

____. (2003) **Hibridismo Cultural**, São Leopoldo: Editora UNISINOS.

CENP, (1980) **Seminário Sobre Pedagogia da Matemática**, São Paulo: Mimeo,.

CERHUPE "Prof. Laerte Ramos de Carvalho", (s/d) **Guias Curriculares Para o Ensino de Primeiro Grau de Matemática**: Especificações de Bibliografia, Instalações e Equipamentos, São Paulo: Mimeo.

CERTEAU, M. (1994) **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**, Petrópolis: Vozes.

____. (1995) **A Cultura no Plural**, Campinas: Papirus.

CHAUI, M., (1982) **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**, São Paulo: Editora Moderna Ltda.

____. (2001) **BRASIL – Mito fundador e sociedade autoritária**, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

CHURCHMAN, C.W. (1971) **Introdução a Teoria dos Sistemas,** Petrópolis: Vozes.

CRUZ, T. R., (1984) **Educação e Organização Social: Estudo comparado dos sistemas de educação dos EUA, URSS e Brasil,** Petrópolis: Vozes.

CUNHA, L. A. e GÓES, M. (2002) **O Golpe na Educação**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

DARNTON, R. (1995) **O Beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução**, São Paulo: Companhia das Letras.

EDGAR, A. & SEDGWICK, P. (2003) **Teoria Cultural de A à Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo**. (Tradução Marcelo Rollemberg). São Paulo: Contexto.

EWALD, F. **(**2000) **Foucault, a Norma e o direito,** Lisboa: Vega.

FERREIRA, M. de M. & AMADO, J. (1996). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

FERREIRA, M. M., FERNANDES, T. M., ALBERTI, V. (ORGS), (2000) **História Oral: Desafios para o século XXI,** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz /Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV.

FOUCAULT, M., (1979) **O Poder e a Norma**. In: Foucault, M.,:Vários Autores, **Psicanálise, Poder e Desejo.** Editor Chain Samuel Katrz, Rio de Janeiro: Coleção IBRAPSI.

____. (1985) **História da Sexualidade: o cuidado de si**, Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda,. Vol.3.

____. (1987) **A Arqueologia do Saber**, Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária.

____. (1990), **Microfísica do Poder**, Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda.

____. (1992) **As Palavras e as Coisas**, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora ltda.

____. (1992) **Vigiar e Punir**, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

____. (1998) **História da Sexualidade: o uso dos prazeres**, Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda,. Vol.2.

____. (1999) **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora.

____. (1999) **Em Defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes.

____. (1999) **História da Sexualidade: a vontade de saber**, Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda,. Vol.1.

____. (2000) **A Ordem do Discurso**, São Paulo: Edições Loyola.

FREITAG, B., (1980) **Escola Estado e Sociedade**, São Paulo: Editora Moraes Ltda.

GARNICA, A. V. M. (1995) **Fascínio da Técnica, Declínio da Critica: Um Estudo Sobre a Prova Rigorosa na Formação do Professor de Matemática**, Tese de Doutorado. Rio Claro: IGCE/PGEM.

____. (2001). Pesquisa Qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **MIMESIS**, Bauru, v.22, n.1, p. 35-48.

____. (Re)traçando trajetórias, (re)coletando influências e perspectivas: uma proposta em História Oral e Educação Matemática. In BICUDO, M.A.V. e BORBA, M. C. (2004). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez.

GEEM, (1965) **Um Programa Moderno de Matemática para o Ensino Secundário**, São Paulo: LPM, 1965. Série Professor n° 2.

GEERTZ, C., (1989) **A Interpretação das Culturas**, Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogman S. A.

____. (2002) **Obras e Vidas: O antropólogo como autor**, Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

____. **(**2003) **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**, Petrópolis, RJ: Vozes.

GINZBURG C. (1989) **A Micro-História e Outros Ensaios**, Lisboa: Difel e Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, S. A.

GRAMSCI, A. (2004) **Cadernos do Cárcere: Introdução ao estudo de filosofia**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (2 vol.)

HALBWACHS, M., (1990) A **Memória Coletiva**, São Paulo: Vértice/Revista Editora dos Tribunais.

IRMÃ VALENTINA (1979) **Entrevista.** São Paulo: Educação & Matemática, n. 3, jan.-mar. 1979, pp. 22-25. São Paulo.

JOUTARD, P., (1986) **Esas voces que nos llegan del pasado**, México: Fondo de Cultura Económica.

LE GOFF, J., LADURIE, L., DUBY, G. et allii. (1977). **A Nova História**. Portugal: Edições 70.

LE GOFF, J., CHARTIER, R. E REVEL, J. (Org.), (1990). **A Nova História**, Coimbra: Livraria Almedina.

LE GOFF, J., (1994). **Memória e História**, São Paulo: Editora da UNICAMP.

____. (1990). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes.

____. (1986). **Reflexões sobre a História**, Lisboa: Edições 70.

LEVI-STRAUSS, C., (1996). **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro:Edições Tempo Brasileiro LTDA.

MICHELET, J. (1988). **O Povo**. São Paulo: Martins Fontes.

MIGUEL, A. Formas de Ver e Conceber o Campo de Interações entre Filosofia e Educação Matemática. In: BICUDO, M.A.V. (2003). **Filosofia da Educação Matemática**: **concepções & movimento**, Brasília: Plano Editora.

MORAES, M. (Org.), (1994) **Entre-vistas: Abordagens e Usos da História Oral**, Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

MUCHAIL, T. S., (1988) Da arqueologia à Genealogia acerca do(s) propósito(s) de Michel Foucault. In: **Epistemologia Metodologia Ciências Humanas em Debate.** Série Cadernos PUCSP-32, São Paulo: PUCSP**.**

____. (2004) **Simplesmente Foucault.** São Paulo: Edições Loyola**.**

____. (2004) Um Filósofo que Pratica Histórias. In: CULT (**Revista Brasileira de Cultura),** n° 81, São Paulo: Editora Daysi Bregantini, junho/2004, pp. 47-48.

____. De Práticas Sociais à Produção de Saberes**.** In: MARTINELLI, L. M., ON, M. R. L., MUCHAIL, T. S. (ORG), (1998) **O Uno E O Múltiplo Nas Relações Entre As Áreas Do Saber.** São Paulo: Ed. Cortez.

NAGLE, Jorge. (1966). **Educação e Sociedade no Brasil – 1920 – 1929**. Tese (Livre Docência) Araraquara: UNESP.

NIETZSCHE, F. (2001) **Genealogia da Moral : Uma Polêmica.** São Paulo: Editora Schwarcz LTDA.

NOVAES, A. (Org.), (1994) **Tempo e História**, e Secretaria Municipal de São Paulo.

OLIVEIRA, R. C., **(**2000) **O Trabalho do Antropólogo**, Brasília: Paralelo 15 e São Paulo: EDUNESP.

PAIVA, E. V. de e PAIXÃO, L. P., O PABAEE E A SUPERVISÃO ESCOLAR. In: SILVA Jr., C. A. da e RANGEL, M. (orgs), (1997) **Nove Olhares sobre a Supervisão**, Campinas: Brasil.

PAIVA, V. P., (1983) **Educação Popular e Educação de Adultos**, São Paulo: Edições Loyola.

PALMA FILHO, J. C., (1996) **As Reformas Curriculares do Ensino Estadual Paulista no Período de 1960 a 1990**. Tese de Doutorado, São Paulo: PUC.

POLLAK, M., (1989) Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, vol. 2, n. 3, , pp 3-15.

ROMANELLI, O. O., (2001) **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes.

SILVA, T. T. (2003) **O Currículo como Fetiche: A Poética e a Política do Texto Curricular.** Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, A. C. C. de. e SOUZA, G. L. D. de. (2001). Cotidiano e Memória. In: **Teoria e Prática da Educação**, Maringá: UEM. 4(8): 63-72.

SOUZA, A. C. C. de. O sujeito da paisagem. Teias de poder, táticas e estratégias em Educação Matemática e Educação Ambiental In BICUDO, M. A. V. e BORBA, M. C. (2004). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez.

SOUZA, G. L. D. de (1999) **Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso na Baixada Santista no período de 1953-1980**. (Dissertação Mestrado em Educação Matemática), Rio Claro: IGCE/PGEM .

THOMPSON, J. B., (1990) **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa,** Petrópolis: Editora Vozes.

THOMPSON, P. (1992) **A Voz do Passado: História Oral**, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VIANNA, C. R., (2000) **Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática**, São Paulo: FE/USP, Tese de Doutorado.

2. Referência

AGUIAR, F., MEIHY, J. C. S. B., VASCONCELOS, S. G. T. (Org.), (1997) **Gêneros de Fronteira: Cruzamentos entre o Histórico e o Literário**, São Paulo: Xamã.

ALBERTI, V., (1990) **História Oral: A Experiência do CPDOC**, Rio de Janeiro: Editora da FGV: CPDOC.

BARROS, R. S. M. (Org.), (1960) **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

BLOCH, M. (2001). **Apología para la historia o el oficio de historiador**. México: Fondo de Cultura Económica.

BOURDIEU, P., e PASSERON, J. C., (1975) A Reprodução, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A.

BRESCIANI, S. & NAXARA, M., (Org.) (2001) **Memória e (res) sentimento: Indagações sobre uma questão sensível**, Campinas: Editora da UNICAMP.

CARDOSO JÚNIOR, H. R. (2003) **Enredos de Clio: pensar e escrever a História com Paul Veyne.** São Paulo: Edunesp.

CUNHA, L. A., (1983) **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A.

FAUSTO, B., (1996) **História do Brasil**, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

____. (2001) **História Concisa do Brasil**, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial.

FERREIRA, M. de M. & AMADO, J. (1996). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

FOUCAULT, M. (1993) **Ditos e Escritos IV– Estratégia, Poder-Saber,** Rio de Janeiro: Forense Universitária.

____. (1999) **Ditos e Escritos I – Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise**, Rio de Janeiro: Forense Universitária.

____. (2000) **Ditos e Escritos II– Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**, Rio de Janeiro: Forense Universitária.

____. (2001) **Ditos e Escritos III – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**, Rio de Janeiro: Forense Universitária.

____. (1997) **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-182).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

____. (1999) **História da Loucura Na Idade Clássica**, São Paulo: Editora Perspectiva.

GEERTZ, C., **(**2003) **Observando o Islã: O desenvolvimento religioso no Marrocos e na Indonésia**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

____. **(**2001) **Nova Luz Sobre a Antropologia**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

GIACÓIA JR., O., Filosofia como Diagnóstico do Presente: Foucault, Nietzsche e a Genealogia da Ética. In: MARIGUELA, M. (org), (1995) **Foucault e a Destruição das Evidências**. Piracicaba: Ed. Unimep.

GINZBURG, C., (1989) **O Queijo e os Vermes**, São Paulo: Companhia das Letras.

____. (1990) **Mitos, Emblemas e Sinais**, São Paulo: Companhia das Letras.

____. (1990) **Os Andarilhos do Bem**, São Paulo: Companhia das Letras.

____. (2001) **Olhos de Madeira**, São Paulo: Companhia das Letras.

____. (1991) **História Noturna**, São Paulo: Companhia das Letras.

HELLER, A., (1985) **O Cotidiano e a História**, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

____. (1993) **Uma Teoria da História**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HOBSBAWM, E., (1998) **Sobre História**, São Paulo: Companhia das Letras.

KLINE, M., (1976) **O Fracasso da Matemática Moderna**, São Paulo: IBRASA.

MEIHY, J. C. S. B. (Org.), (1996) **(Re) Introduzindo a História Oral no Brasil**, São Paulo: Xamã/USP.

MEIHY, J. C. S. B., (1996) **Manual de História Oral**, São Paulo: Edições Loyola.

MIORIM, M. A., (1998) **Introdução à História da Educação Matemática**, São Paulo: Atual.

MORAES, J. G. V. de & REGO, J. M., (2002) **Conversas com Historiadores Brasileiros**, São Paulo: Editora 34.

MORAES, M. (Org.), (1994) **História Oral**, Rio de Janeiro: Diadorim Editora LTDA.

MORAES, M., AMADO, J. (Org.), (1998) **Usos e Abusos da História Oral**, Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

OLIVEIRA, P. de S. (1999). **Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana**. São Paulo: Hucitec/Fapesp.

PARK, M. B. (Org.), (2000) **Memória em Movimento: na formação de Professores**, Campinas: Mercado das Letras.

PEREZ, J. R. R., (1994) **A Política Educacional do Estado de São Paulo 1967-1990.** Campinas: FE/UNICAMP.

PORTELLI, A. **Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre Ética e História Oral.** In: **Projeto História,** n° 15. São Paulo: PUC, abril/1997, pp. 13-33.

SAVIANI, D. Tendências e Correntes da Educação. In: D. T. MENDES (org), (1983) **Filosofia da Educação Brasileira**, São Paulo: Editora Civilização Brasileira S. A.

____. (1984) **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**, São Paulo: Cortez Ed. e Autores Associados.

____. (1984) **Escola e Democracia**, São Paulo: Cortez Ed. e Autores Associados.

SHAMA S. (1996) **Paisagem e Memória**, São Paulo: Companhia das Letras.

SILVA, S. R. V. da. (2004). **Identidade Cultural do Professor de Matemática a partir de depoimentos (1950-2000)**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Rio Claro: UNESP.

SIMSOM, O. R. de M. von. (org.). (1997). **Os Desafios Contemporâneos da História Oral.** Campinas: Centro de Memória – UNICAMP.

____. (org.). (1988). **Experimentos com História de Vida: Itália-Brasil.** São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais. p. 14-45.

3. Documentos.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. CERHUPE. (1975). **Guias Curriculares Propostos Para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1° grau**. São Paulo: SE/CERHUPE.

____. CENP. (1978). **Subsídios para a implementação do guia curricular de Matemática: Geometria para o 1° grau — 5ª a 8ª séries — informações para o professor**. São Paulo: SE/CENP.

____. CENP. (1979). **Subsídios para a implementação do guia curricular de Matemática: Geometria para o 1° grau — 5ª a 8ª séries — atividades**. São Paulo: SE/CENP/DRHU.

____. CENP. (1979). **Subsídios para a implementação do guia curricular de Matemática: Álgebra para o 1° grau — 5ª a 8ª séries — atividades**. São Paulo: SE/CENP/DRHU.

____. CENP. (1979). **Subsídios para a implementação do guia curricular de Matemática: Álgebra para o 1° grau — 5ª a 8ª séries — informações para o professor**. São Paulo: SE/CENP/DRHU.

____. CENP. (1980) Jacques Colomb e Marie Nöelle Audigier. **Seminário Sobre Pedagogia da Matemática**. São Paulo: SE/CENP. F/032-1980.

____. CENP. (1980). **Subsídios para a implementação da proposta curricular de Matemática para o 2° grau.** São Paulo: SE/CENP/CECISP. Volume 1.

____. CENP. (1981). **Subsídios para a implementação do guia curricular de Matemática: Álgebra para o 1° grau — 1ª a 4ª séries**. São Paulo: SE/CENP.

____. CENP. (1981). **Subsídios para a implementação do guia curricular de Matemática: Geometria para o 1° grau — 1ª a 4ª séries**. São Paulo: SE/CENP.

____. CENP. (1982). **Atividades Matemáticas. 1ª série do 1° grau**. São Paulo: SE/CENP.

____. CENP. (1982). **Subsídios para a implementação da proposta curricular de Matemática para o 2° grau.** São Paulo: SE/CENP. Volume 2.

____. CENP. (1983). **Atividades Matemáticas. 2ª série do 1° grau**. São Paulo: SE/CENP/CECISP. Volume 1.

____. CENP. (1984). **Atividades Matemáticas. 2ª série do 1° grau**. São Paulo: SE/CENP/CECISP. Volume 2.

SE/CENP. **Definição dos papéis do monitor.** São Paulo: doc. Mimeografado s/data.

ARTIGOS DE JORNAL

CADERNO EDUCAÇÃO**. Dois terços dos ingressantes não terminam o primeiro grau.** Folha de São Paulo, São Paulo, 10, set. 1977, p.11.

EDITORIAL. **2°grau pode reduzir disciplinas técnicas.** O Estado de São Paulo, São Paulo, 24, mar. 1977. Edital, p?

EDITORIAL. Secretaria vai mudar currículo do 2°grau. O Estado de São Paulo, São Paulo, 30, mar. 1977. Edital, p?

DECRETO 7 510

GUANAES, P. L. (1976). **Reorganização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.** São Paulo. Editora Ática S.A.

RELATÓRIO ORIGINAL

São Paulo. CENP. (1979) **Alguns Aspectos da Atuação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Relatório apresentado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal em 26/10/1979.

ANEXOS

Os anexos se encontram depositados na Biblioteca da Faculdade de Educação – FE – UNICAMP.