

<http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2025v27i5p008-029>

Enunciados que permeiam a elaboração e implementação das diretrizes curriculares estaduais do Paraná

Statements that permeate the elaboration and implementation of the Paraná state curricular guidelines

Enunciados que permean la elaboración e implementación de las Directrices Curriculares estatales de Paraná

Énoncés qui imprègnent l'élaboration et la mise en œuvre des Directives Curriculaires de l'état de Paraná

Edicleia Xavier da Costa¹
Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais
Doutora em Educação
<https://orcid.org/0000-0003-1488-8541>

Lucas Martini²
Universidade Federal do Paraná
Mestre em Educação Matemática
<https://orcid.org/0000-0002-8542-4261>

Elenilton Vieira Godoy³
Universidade Federal do Paraná
Doutor em Educação
<https://orcid.org/0000-0001-8081-5813>

Resumo

Esta pesquisa centraliza a análise de narrativas oriundas de sete colaboradores que participaram da elaboração e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE-PR) no período de 2003 a 2012. Para tanto, temos como objetivo geral a produção de enunciados considerados centrais em narrativas oriundas de técnicos pedagógicos de matemática que participaram dos processos de elaboração e/ou implementação das DCE-PR de Matemática. Estes enunciados são constituídos a partir de cinco eixos de análise das DCE-PR de Matemática, a saber: (i) Objetivo, (ii) Métodos/didática e visão de (iii) Matemática, (iv) Professores, (v) Alunos. Para atingir o objetivo proposto, nos filiamos à história oral sob a perspectiva de Garnica e outros, aliada à análise do discurso sob a ótica de Orlandi. Os resultados apontam

¹ edicleiaxcosta@gmail.com

² lucasmartini@ufpr.br

³ elenilton@ufpr.br

para o crivo e a ênfase das tendências metodológicas para o funcionamento de práticas escolares legítimas, associadas ao professor institucionalizado pelo meio acadêmico e a visão de aluno questionador e crítico – ainda que a concepção de matemática, necessariamente, não o seja.

Palavras-chave: Estudos curriculares, Tendências metodológicas, Formação crítica, Narrativas, Diretrizes curriculares estaduais do Paraná.

Abstract

This research focuses on the analysis of narratives from seven collaborators who participated in the elaboration and implementation of the Paraná State Curricular Guidelines (DCE-PR) from 2003 to 2012. Therefore, our general objective is to produce statements considered central in narratives from mathematics pedagogical technicians who participated in the elaboration and/or implementation processes of the Mathematics DCE-PR. These statements are constituted from five axes of analysis of the Mathematics DCE-PR, namely: (i) Objective, (ii) Methods/didactics and vision of (iii) Mathematics, (iv) Teachers, (v) Students. To achieve the proposed objective, we draw on oral history, incorporating the perspectives of Garnica and others allied with Orlandi's discourse analysis. The results point to the sieve and emphasis of methodological trends for the functioning of legitimate school practices, associated with the teacher institutionalized by the academic environment and the vision of a questioning and critical student– even if the conception of mathematics, necessarily, is not.

Keywords: Curricular studies, Methodological trends, Critical formation, Narratives, Paraná state curricular guidelines.

Resumen

Esta investigación se centra en el análisis de narrativas de siete colaboradores que participaron en la elaboración e implementación de las Directrices Curriculares Estatales de Paraná (DCE-PR) de 2003 a 2012. Por lo tanto, nuestro objetivo general es producir enunciados considerados centrales en narrativas de técnicos pedagógicos de matemáticas que participaron en los procesos de elaboración y/o implementación de las DCE-PR de Matemáticas. Estos enunciados se constituyen a partir de cinco ejes de análisis de las DCE-PR de Matemáticas, a saber: (i) Objetivo, (ii) Métodos/didáctica y visión de (iii) Matemáticas, (iv) Profesores, (v) Alumnos. Para alcanzar el objetivo propuesto, nos afiliamos a la perspectiva de la historia oral de Garnica y otros, aliada al análisis del discurso (AD) de Orlandi. Los resultados apuntan al tamiz y al énfasis de las tendencias metodológicas para el funcionamiento de prácticas escolares legítimas,

asociadas al profesor institucionalizado por el medio académico y a la visión de un alumno cuestionador y crítico - aunque la concepción de Matemáticas, necesariamente, no lo sea.

Palabras clave: Estudios curriculares, Tendencias metodológicas, Formación crítica, Narrativas, Directrices curriculares estatales de Paraná.

Résumé

Cette recherche se concentre sur l'analyse des récits de sept collaborateurs qui ont participé à l'élaboration et à la mise en œuvre des Directives Curriculaires de l'État du Paraná (DCE-PR) de 2003 à 2012. Par conséquent, notre objectif général est de produire des énoncés considérés comme centraux dans les récits de techniciens pédagogiques en Mathématiques qui ont participé aux processus d'élaboration et/ou de mise en œuvre des DCE-PR de Mathématiques. Ces énoncés sont constitués à partir de cinq axes d'analyse des DCE-PR de Mathématiques, à savoir : (i) Objectif, (ii) Méthodes/didactique et vision des (iii) Mathématiques, (iv) Enseignants, (v) Élèves. Pour atteindre l'objectif proposé, nous nous affiliions à l'Histoire Orale sous la perspective de Garnica (2015, 2023), Meihy (2014), Gattaz (1996) et Delgado (2003) alliée à l'Analyse du Discours (AD) dans la perspective d'Orlandi (2007, 2020a, 2020b, 2023). Les résultats mettent en évidence le crible et l'accent mis sur les tendances méthodologiques pour le fonctionnement de pratiques scolaires légitimes, associées à l'enseignant institutionnalisé par le milieu académique et à la vision d'un élève questionneur et critique - même si la conception des Mathématiques, nécessairement, ne l'est pas.

Mots-clés : Études curriculaires, Tendances méthodologiques, Formation critique, Récits, Directives Curriculaires de l'État du Paraná.

Enunciados que permeiam a elaboração e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE-PR)

Esta pesquisa considera a importância de tecer compreensões sobre o currículo de Matemática proposto nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE-PR), por meio das ações dos processos de formulação e implementação desta política curricular, no período de 2003 a 2012.

Estudos de Lopes (2006) apontam que o estado tem um papel importante no controle e na produção de políticas educacionais. Entretanto, compreender as ações do Estado nas políticas de currículo “implica considerar sua constituição para além dos movimentos verticalizados de cima para baixo, marcado pelo poder central, pelos governos e de baixo para cima, tendo na prática seu campo de produção” (Lopes, 2006, p. 245).

Na direção dos estudos curriculares, Silva (1999) ressalta seu papel enquanto formação identitária, em uma discussão que vai além dos conteúdos selecionados, implicando em uma visão específica de ser humano em determinado período histórico. Esta abordagem de currículo implica na caracterização da sua não neutralidade frente à formação de pessoas e da sociedade.

Dessa forma, devido à importância das DCE-PR de Matemática como um documento curricular já consolidado, pela forma como foi formulada e implementada, bem como por orientar a educação paranaense por quase 20 anos, tomamos essa proposta como nosso objeto de pesquisa.

Nesta investigação, temos como objetivo geral a produção de enunciados considerados centrais em narrativas oriundas de técnicos pedagógicos de matemática que participaram dos processos de elaboração e/ou implementação das DCE-PR de Matemática. Estes enunciados são constituídos a partir de cinco eixos de análise das DCE-PR de Matemática, a saber: (i) Objetivo, (ii) Métodos/Didática e Visão de (iii) Matemática, (iv) Professores, (v) Alunos.

Para tanto, utilizamos narrativas dispostas na tese de doutorado⁴, já defendida, da primeira autora (Autora 1, ano). Estas narrativas foram constituídas por meio de entrevistas, na qual objetivou-se mobilizar memórias e ponderar sobre identidades e experiências, sendo a história oral uma metodologia potencial de pesquisa.

⁴ A pesquisa “Um olhar para a Matemática nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: um estudo sobre as ações que as antecederam e constituíram”, que resultou no presente artigo, foi submetida e aprovada junto ao Comitê de Ética do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (SCS/UFPR) no dia 07 de junho de 2021, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 45342321.6.0000.0102.

Dentre as diversas perspectivas de estudos da história oral, estas narrativas se alinham a sua utilização como diálogo ou complementação de versões existentes em documentos, visando mobilizar compreensões sobre temas ou estudos já produzidos.

A história oral se aproxima da história por também se tratar de uma possibilidade na elaboração de fontes históricas, assim como por possibilitar leituras de histórias distintas, de “verdades” plurais e coexistentes, de acordo com a postura assumida perante as fontes já constituídas (Garnica, 2015).

Aliado as narrativas produzidas, consideradas fontes históricas, promovemos a articulação teórica e metodológica da análise do discurso (AD): “a AD problematiza a atribuição de sentido(s) ao texto, procurando mostrar tanto a materialidade do sentido como os processos de constituição do sujeito, que influem o funcionamento discursivo de qualquer texto” (Orlandi, 2023, p. 13).

O movimento de materialidade do sentido posiciona a AD como cisionista, a que Orlandi (2023) atribui dois motivos. Primeiro, porque dada uma conjuntura social específica, sempre ocupamos determinadas posições (e não outras) no conflito das relações sociais, que é algo que não podemos fazer neutramente. “Em segundo lugar, porque as críticas que se voltam contra a AD constituem formas contínuas de anexação e de revisão de sua capacidade explicativa” (Orlandi, 2023, p. 14).

Logo, analisamos narrativas realizadas com a colaboração de sete técnicos pedagógicos de matemática, observando, do ponto de vista deles, como se constituem os sentidos, em meio à formulação e implementação das DCE-PR, possibilitando o acesso a informações não disponíveis em outros documentos.

As próximas três seções desta pesquisa são: (I) História Oral e AD, na qual almejamos a costura e aporte teórico destas abordagens metodológicas; (II) Análise das Narrativas, em que promovemos a produção de enunciados oriundos das entrevistas com os técnicos pedagógicos de Matemática e (III) Considerações Finais.

História Oral e AD

Esta seção se debruça na articulação da história oral com a AD, situando a história oral enquanto abordagem para coleta de dados e construção de fonte histórica, associado-a à AD como um dispositivo de interpretação e análise.

Para Garnica (2011, p.40-41), a “História Oral é um modo de produzir narrativas orais e com essa finalidade tem sido mobilizada por inúmeros agentes, dentro e fora da academia”.

No contexto acadêmico, usualmente é utilizada como procedimento metodológico potencial na constituição de fontes.

Dentro da história oral, entrevistar pessoas que participaram como atores ou como testemunhas, recordando fatos por meio da memória e da capacidade de recordar o passado, pelo fato de serem tomadas como testemunhas do vivido, torna-se uma oportunidade na criação de narrativas historiográficas.

De acordo com Meihy (2014), é natural encontrar pessoas que acreditam não ser importantes para o ato de narrar, devido ao fato de haver certa celebração de algumas pessoas e desconsideração de pessoas ditas comuns. Sobre isso, Thompson (1992, p.137) caracteriza a história oral como uma “história viva e rica de significados singulares”, por transformar os objetos de estudos em sujeitos reais. Ele também ressalta que, “enquanto os historiadores estudam as pessoas da história à distância, prescrevendo opiniões e ações a partir do ponto de vista do próprio historiador, a História Oral permite visibilidade às falas de pessoas de diferentes papéis sociais”.

Dessa forma, em muitas pesquisas acadêmicas, em especial aquelas voltadas para a educação matemática, a história oral tem sido empregada para publicizar falas de professores, coordenadores pedagógicos, profissionais técnicos educacionais e outros.

Adentrando no procedimento utilizado para a construção das narrativas analisadas, segundo Garnica (2011), em educação matemática, optar pela história oral não se restringe apenas às regras de produção das informações oriundas das entrevistas. Deve-se ir além disso e considerar modos próprios de:

a) fazer surgirem questões de pesquisas; b) buscar por informações e registrar memórias – narrativas – que nos permitam tratar dessas questões; c) cuidar desses registros de forma ética e trabalhá-los segundo procedimentos específicos, tornando-os públicos ao final desse processo; d) analisar o arsenal de dados segundo perspectivas teóricas em sintonia com alguns princípios previamente estabelecidos; e) procurar criar formas narrativas alternativas às usualmente vigentes no meio acadêmico, constituindo os trabalhos produzidos nessa vertente, mais como campos de experimentação do que como arraoados de certezas (Garnica, 2011, p. 266).

Segundo Alberti (2004), a pessoa entrevistada relata partes dos acontecimentos do passado e alguns detalhes e repetições podem mostrar um esforço de tentar refazer o trajeto percorrido. Assim, pode acontecer de o(a) narrador(a) distorcer a realidade ou até mesmo de ter falhas de memória ou se equivocar no que diz. Portanto, cabe ao(à) pesquisador(a) refletir sobre as razões que levaram a(o) entrevistada(o) a conceber os acontecimentos de um modo e não de outro, e de que maneira sua verdade é diferente das verdades de outros colaboradores. “Trata-

se de mostrar como os sentidos são compreendidos pelo ‘povo’ em seu conjunto, mesmo se as palavras instituídas para esses sentidos não são ditas" (Orlandi, 2007, p. 108).

Contudo, considera-se que as fontes apresentam lacunas e são relatos parciais daquilo que é narrado, porém, segundo Garnica (2007, p. 4), “essas fontes que lhe dão uma percepção parcial, mas nem por isso pouco nítida, da realidade em que está mergulhado.”

Assim, o texto escrito, após passar pelos processos de transcrição e de textualização, é considerado uma fonte histórica, reconhecendo que no percurso da oralidade ao registro escrito, muitos discursos podem sofrer algumas alterações.

Nos filiamos à definição, de história oral, proposta por Meihy (2014), que a considera:

Um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com locais, tempos de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (Meihy, 2014, p. 15).

Dessa forma, este conjunto de procedimentos serviu como elementos organizadores na constituição das narrativas, incluindo a escolha das pessoas colaboradoras, os momentos de entrevistas, a gravação, transcrição e textualização, além da autorização e validação das entrevistas.

Conforme exposto por Gattaz (1996), a história oral se concretiza com a materialidade de um texto escrito. Diante disso, quando há a superação das etapas das entrevistas e da constituição dos arquivos em áudios, além de um processo de transcrição, na formação de um corpo documental que servirá de base para o trabalho do(a) historiador(a).

Considerando que a linguagem falada e a escrita são diferentes e apresentam valores distintos, para que um(a) colaborador(a) da pesquisa se reconheça no texto constituído pelo(a) pesquisador(a), há que se ter o cuidado para que a transcrição vá além da passagem bruta do áudio para a escrita. A transcrição literal é uma etapa importante para a constituição dos dados das entrevistas, visto que, “por ser ao fim e, ao cabo, um modo de se reproduzir honesta e corretamente a entrevista em um texto escrito” (Gattaz, 1996, p. 135), ganha um caráter de veracidade do que foi dito e como foi dito, nas diferentes circunstâncias da entrevista.

Com isso, deve-se considerar a necessidade da textualização, etapa em que o texto bruto passará por algumas alterações com a finalidade de facilitar a leitura e a compreensão dele. A textualização pode ser caracterizada como “o processo de transformar o discurso em uma

narrativa mais coerente (com ou sem o estilo pergunta-resposta), num exercício de apropriação da fala do entrevistado” (Garnica, 2015, p. 65).

Outro cuidado que se deve ter na textualização de uma entrevista é de o texto não descaracterizar o que foi originalmente falado, para que o(a) colaborador(a) possa se reconhecer nos discursos proferidos. Dessa forma, a textualização produz um texto limpo e enxuto, ou seja, uma narrativa nítida, de fácil leitura e de boa compreensão. Sobretudo, assume-se a autoria do texto final como sendo do(a) entrevistador(a), porém, a pessoa entrevistada passa a ser a colaboradora na constituição desse documento histórico.

As narrativas, quase finalizadas, são então encaminhadas para apreciação das(os) entrevistadas(os), não somente para verificar a ‘fidelidade’ da textualização, mas também por propósitos éticos. A intenção é evitar qualquer adulteração do documento, bem como do conteúdo original, devido à possível mobilização de lembranças e memórias. Essa última etapa aborda a conferência e legitimação, sendo o momento em que o(a) colaborador(a) pode suprimir ou acrescentar algo no texto, detendo todo o poder e o direito de fazer isso para garantir a veracidade do texto (Gattaz, 1996).

Outrossim, a história oral pode ser empregada como um modo de constituir narrativas orais, sendo vista como fontes de conhecimento, ou fontes do saber (Delgado, 2003).

Partindo das narrativas como fontes históricas, nós as aliamos à AD, uma teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação (Orlandi, 2023). Para tanto, “Não estaciona nos produtos como tais. Trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem” (Orlandi, 2023, p. 12).

A DA, portanto, observa as narrativas como um potencial objeto de análise direcionado para “o fragmentário, o disperso, o incompleto, o não-transparente. Eis o domínio da reflexão discursiva” (Orlandi, 2023, p. 12). Com isso, investimos na produção de sentidos materializados por uma série de enunciados ao longo desta pesquisa, uma vez que “a língua não é só um instrumento, nem um dado, mas um trabalho humano, um produto histórico-social (Orlandi, 2023, p. 118). Uma das ferramentas utilizadas diz respeito ao acionamento da metáfora, entendida a partir do deslizamento de uma palavra por outra, isto é, “fala-se a mesma língua, mas se fala diferente” (Orlandi, 2020b, p. 83).

Para Orlandi (2020a) o que não é dito constitui igualmente o sentido do que é dito. “De todo modo, sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (Orlandi, 2020a).

A incidência da metáfora reside na construção de deslizamentos e enunciados ao longo da análise. Sobre isso, vale destacar que todo deslizamento é considerado, também, um

enunciado. Logo, a distinção entre os termos é provida do intuito do direcionamento da metáfora, considerando que o deslizamento tem referência direta com o trecho associado e, por vezes, destacado. Enquanto o enunciado é uma construção mais abrangente frente à discussão em que está associado.

De maneira analítica, como perspectiva teórica e, também, metodológica, usufruímos da AD para considerar a linguagem um trabalho, “no sentido de que não tem um caráter nem arbitrário nem natural, mas necessário” (Orlandi, 2023, p. 29). Dentro desta lógica, a sociedade não é considerada um dado, nem a linguagem um produto.

Para a construção das narrativas, em geral, pesquisadores se utilizam de roteiros, ou palavras-chave, ou questionários, a fim de delimitar os temas a serem abordados na entrevista. Além do que, a postura da pessoa entrevistadora é de interferir o mínimo possível, para garantir que o(a) colaborador(a) possa narrar de maneira subjetiva o tema e subtemas de interesse. Com isso, ainda que pelo dispositivo da antecipação (Orlandi, 2023), a(o) entrevistada(o) modele seu discurso pelo contexto e entrevistador(a), neste movimento, o desafio do entrevistador(a) predomina no propósito de condutor(a) das entrevistas.

Para Orlandi (2020a), o texto é a unidade de análise afetada pelo funcionamento da linguagem que dá espaço para o espaço significante, isto é, lugar de jogo de sentidos, trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade historicamente determinada.

A noção de textualidade para a AD amplia as noções de texto para discurso, este último entendido por meio do efeito de sentidos entre locutores(as) (Orlandi, 2023). O sentido “é intervalar. É o resultado de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Essa margem, este intervalo não é um vazio, é o espaço configurado pelo social. Efeito de sentido. Multiplicidade” (Orlandi, 2023, p. 165).

Quando o(a) colaborador(a) estrutura seu discurso, não o faz de forma isolada. Em outros termos, “ao falar o sujeito se divide; as suas palavras são também as palavras dos outros” (Orlandi, 2007, p. 78). Isto porque existe um repertório (memória discursiva) que determina ‘o que’ e ‘como’ deve ser dito frente às injunções da racionalidade social (Orlandi, 2007).

Ainda que a origem do discurso textual (narrativas) seja um discurso oral (entrevistas), a distinção entre estes, conforme Orlandi (2020a), predomina sobre o funcionamento discursivo das construções realizadas. A autora ainda destaca que esta distinção é nebulosa, uma vez que, por exemplo, o discurso do jornal televisivo, ainda que verbalizado, concretiza um discurso textual com origem no teleponto. Daí a relevância na priorização do funcionamento em detrimento da forma.

Partindo-se da fonte histórica oriunda da história oral, “o trabalho do analista de discurso é mostrar como um objeto simbólico produz sentidos, como os processos de significação trabalham em um texto, qualquer texto” (Orlandi, 2020a, p. 82).

Para Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Ela também é um encontro com algo que se experimenta e que se torna significativo. O modo como os(as) técnicos(as) pedagógicos(as) relataram como aconteceram esses processos, foi atribuindo significados às narrativas, caracterizando o que Larrosa (2002) defende como o saber da experiência, na busca por revelar à pessoa humana o sentido ou não da sua existência, a percepção da sua própria finitude. Assim, “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (Larrosa, 2002, p. 27).

Na tese, a autora dispôs de narrativas oriundas de sete colaboradores(as) que tratam diretamente da formulação e da implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná. Das pessoas colaboradoras envolvidas, elas são licenciadas em matemática, com experiência como docentes de matemática da educação básica. Três são mestres em educação e três são mestres em educação matemática pela Universidade Federal do Paraná.

O nome das pessoas colaboradoras e seu respectivo período de participação na elaboração e/ou implementação das DCE de Matemática do PR, podem ser conferidos no Quadro 1:

Tabela 1.

Colaboradores e respectivo período de participação, (adaptado de Autora 1)

Colaborador (a)	Entrada	Saída
C1 - Donizete Gonçalves Da Cruz	2003	2008
C2- Lisiane Cristina Amplatz	2007	2011
C3 - Helenice Fernandes Seara	2007	Não informado
C4 - Marcia Viviane Barbeta Manosso	2006	2010
C5 - Renata Cristina Lopes	2007	2012
C6 - André Cândido Delavy Rodrigues	2008	Não informado
C7 - Claudia Vanessa Cavichiolo	2005	2011

A próxima seção se debruça na análise das narrativas construídas a partir destas pessoas colaboradoras.

Análise de narrativas

Almejando viabilizar a análise das narrativas oriundas dos(as) técnicos(as) pedagógicos(as) de matemática, realizamos o procedimento representado na seguinte figura:

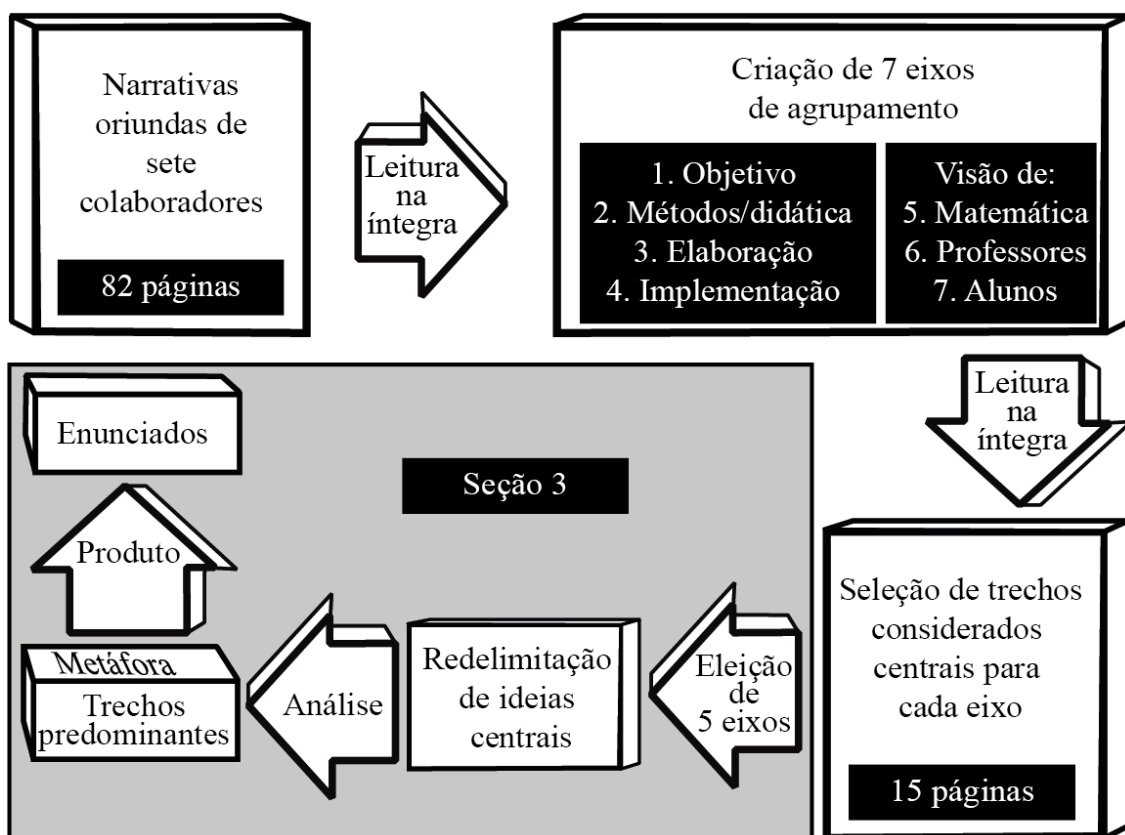


Figura 1.

Procedimento de análise das narrativas (Os autores, 2025)

Conforme a Figura 1, inicialmente realizamos a leitura das narrativas (82 páginas) oriundas das entrevistas com as sete pessoas técnicas pedagógicas e esquematizamos sete eixos de agrupamento, criados previamente, para organização dos textos, a saber: (i) Objetivo, (ii) Métodos/Didática na Educação Matemática, (iii) Elaboração, (iv) Implementação e visão de (v) Matemática, (vi) Professor e (vii) Aluno. Em uma nova leitura, selecionamos trechos (15 páginas) que melhor se enquadraram dentro de cada eixo.

Considerando os trechos esquematizados, excluimos os eixos (iii) e (iv), dado o limite de extensão desta pesquisa. Além do mais, esses eixos dialogam com fatores outros, tais como o Projeto Folhas, o Livro Didático Público e os Objetos de Aprendizagens Colaborativa, elementos suficientes para construção de outras pesquisas.

Selecionados os cinco eixos e seus respectivos trechos (nove páginas), redefinimos as ideias consideradas centrais, isto é, os discursos com maior predominância dentro das narrativas

e que simbolizam alinhamentos/predominâncias ou divergências sob a visão dos(as) técnicos(as) pedagógicos(as). Isto porque “se os sentidos são múltiplos, não há derivação de sentidos, ao contrário, o que pode haver é a instituição de um deles como dominante” (Orlandi, 2023, p. 203).

Esta redefinição gerou os trechos que apresentamos ao longo desta seção com suas respectivas análises pautadas na metáfora com fins da exploração da não-transparência da linguagem. Ao final de cada eixo, dispomos a construção de um enunciado que integra, também, o resultado desta investigação.

Observando as narrativas desenvolvidas, quatro pessoas colaboradoras mencionam o objetivo das DCE-PR para Matemática, apontando para a centralidade da educação matemática como um fundamento a priori de elaboração. Os trechos destacados foram os seguintes.

- C1: *Mas, enfim, no escopo final, no produto, **a ideia fundamental da educação matemática**, de articular o ensino e a aprendizagem com o conhecimento matemático, essa ideia fundamental foi mantida.*
- C2: *As discussões com os professores, que a gente fazia em todos os eventos de formação, tudo isso vinha trazendo um olhar diferenciado para aquele texto que estava sendo escrito, **no sentido de visualizar o ensino de matemática que se propunha, fundamentado na educação matemática.***
- C4: *De uma versão para outra não percebemos tantas modificações, porque desde o início já tínhamos algumas coisas definidas: Não usar os PCNs, **usar a educação matemática** e pensar nos conteúdos estruturantes.*
- C6: *Então se pensou como um currículo abrangente. Não se pensou também como um currículo nem muito menos estático, **mas algo que realmente pudesse dar um norte, e, a partir dali, o desenvolvimento.***

Pensando no funcionamento discursivo deste documento curricular, descrito por Orlandi (2023) como a atividade estruturante de um discurso determinado, a educação matemática predomina no lugar da paráfrase, enquanto as discussões, articulações e abrangências se situam no espaço da polissemia.

Decorre daí a afirmação de que a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem, uma vez que ela é própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentidos no mesmo objeto simbólico. (ORLANDI, 2020a, p. 36)

Logo, a educação matemática é tida como a matriz do sentido das DCE-PR para Matemática, compondo um repertório discursivo acadêmico inicial e autoritário que deve ser tomado como princípio. Pois, conforme Orlandi (2023), toda linguagem é vista sob a ótica do discurso autoritário, uma vez que desarticula o característico da interlocução que é a articulação locutor/ouvinte.

Este funcionamento molda as condições de produção, não somente das DCE-PR, como também a materialização das narrativas no movimento que abrange como um todo a emissão e recepção do que pode politicamente ser dito politicamente.

Ainda que a educação matemática esteja situada sob o discurso autoritário, sua relação com os(as) interlocutores(as) abre espaço para novas interpretações e sentidos, ou seja, existe abertura para a polissemia que, articulada com a educação matemática, fomenta a predominância da tipologia de discurso polêmico.

O discurso polêmico pode ser entendido por meio de perspectivas particularizantes que procuram atribuir-lhe certa direção (Orlandi, 2023) ou ainda pela relação tensa entre paráfrase e polissemia (Orlandi, 2020a). Nesta tipologia, o sentido está em fluxo e permanece em disputa entre os sujeitos—colaboradores, educação matemática e professores.

Sobre a atribuição de sujeito, existem três níveis, são eles: “— O sujeito do enunciado, que deriva da análise do contexto linguístico. —O sujeito da enunciação, que deriva da análise do contexto de situação. — O sujeito textual, que deriva da consideração do texto como todo, isto é, do contexto textual” (Orlandi, 2023, pp. 237-238).

No caso das narrativas, o sujeito do enunciado predomina pela educação matemática, o sujeito da enunciação sob os colaboradores e o sujeito textual pela articulação entre pautas, princípios e propósitos pelo ensino-aprendizagem de matemática.

A separação entre sujeitos é pertinente para situarmos a predominância do local dos entrevistados frente ao processo de constituição das DCE-PR moldadas pelo sujeito do enunciado. Os colaboradores demarcam, em suas colocações, a presença da impessoalidade (então se pensou; foi mantida, estava sendo, etc.) —reforçando a educação matemática como matriz de sentido—ou ainda —a ideia da coletividade (a gente fazia; não percebemos; etc.)— a ênfase no trabalho em grupo.

Dos sete colaboradores, apenas o colaborador seis menciona sobre a flexibilização da educação matemática para apropriação por parte dos professores, quando afirma que “*Em contrapartida, o uso das metodologias também não era impositivo. Eu te dou as ferramentas, se você quiser utilizar, nós estamos aqui. Se você quiser continuar no teu método tradicional, tudo bem, ok, não tem problema.*” Ainda neste posicionamento, o ‘nós’ está filiado ao sujeito

do enunciado, isto é, a educação matemática –própria das DCE-PR– enquanto o ‘você’ permanece em isolamento das metodologias propostas.

Tratando-se dos métodos/didática que permeiam a educação matemática, as narrativas se pronunciaram sobre a utilização de tendências metodológicas e, juntas, citaram sobre a: modelagem matemática, etnomatemática, história da matemática, resolução de problemas e utilização de tecnologias. Um dos entrevistados menciona também a postura progressista inerente às DCE-PR.

Selecionamos alguns trechos das narrativas para análise, conforme segue:

- C1: *E dentro da educação matemática, nós temos as tendências em educação matemática, então nós pegávamos textos das tendências e encaminhávamos aos professores. **Eram textos que a gente encaminhava para a fundamentação teórica dos professores.***
 - Deslizamento: Professores demandam fundamentação teórica.
 - Não-dito: Professores permanecem desprovidos sem fundamentação teórica.
 - Não dito: Necessidade de repertório teórico.
- C2: Eu lembro que tiveram **duas que deram um pouquinho mais de trabalho**, para formalizar o texto, a modelagem matemática e a etnomatemática, **porque elas, apesar delas serem tendências, têm frentes diferenciadas, de acordo com o teórico que se segue.**
 - Deslizamento: O aspecto teórico é movimentado pelas frentes das tendências metodológicas.
- C3: *A gente ia, por exemplo, no Núcleo Regional de Londrina, preparava cursos, **uma formação continuada para o professor aplicar em sala de aula**, sugeríamos temas que realmente fossem interessantes, que saíssem do lugar comum, **que instigassem o professor.***
 - Deslizamento: Os professores são encarregados da utilização de tendências da educação matemática.
 - Deslizamento: As tendências metodológicas saem do lugar comum.
 - Não-dito: O referencial teórico legitima e potencializa a prática docente.
- C6: *A diretriz entrava com essa proposta, de disponibilizar cinco ou seis metodologias existentes e você identificar qual delas vai ser melhor para você utilizar ou não.*
 - Deslizamento: As DCE-PR compõem um repertório das tendências da educação matemática que pode ser utilizado pelos professores.

- C7: *Isso até para poder entender **como que a matemática**, de fato, atua na sua vida, não só para que eu vou usar isso na minha vida.*
 - Deslizamento: O ensino pautado nas tendências da educação matemática contempla ‘como’ os conteúdos atuam na vida dos estudantes.
 - Não-dito: Matemática como instrumento de legitimação.

As pessoas colaboradoras demarcam a centralidade da educação matemática, em um procedimento no qual o discurso acadêmico é projetado para o discurso escolar e, ainda, a correspondência da realidade escolar com as DCE-PR permanece condicionada ao crivo das tendências metodológicas. Vale destacar que a referência à vertente acadêmica predomina filiada aos aspectos práticos na forma de tendências metodológicas. As narrativas centralizam a discussão em torno do conteúdo e de ‘como’ a matemática se concretiza na vida dos estudantes.

Ainda que um entrevistado mencione sobre o intuito progressista das DCE-PR, este fator não encontra correspondência nas demais narrativas, seja pela ausência de menções à ideia de transformação social, problematizações, ou ainda pela matemática como um instrumento que naturaliza a realidade dos estudantes, isto é, na maneira como (e não ‘por quê?’, ‘a favor de quem’, etc.) está presente em suas vidas.

Um destaque central nas DCE-PR, referente à abordagem dos métodos/didática na educação matemática, acontece pela tentativa de deslizamento de sentidos do discurso escolar para o discurso acadêmico, sendo que este último é considerado o legítimo.

Adentrando na questão da legitimidade, Orlandi (2023) destaca dois tipos: direito ou convenção. A educação matemática, nesta dinâmica, situa-se sob o aspecto da convenção, entendido por um parâmetro que, dentro de um grupo de pessoas, se considera como válido pela crença racional baseada em valores em um mérito estatuído (Orlandi, 2023).

No eixo de métodos/didática, o tópico direcionado para a avaliação permanece sob propensão das maiores dificuldades para a escrita do documento.

Estas construções fomentam o seguinte enunciado: **O crivo das tendências metodológicas orchestra o funcionamento das práticas escolares legítimas.**

Em se tratando da concepção de matemática, os colaboradores apresentam distintas concepções, conforme segue:

- C3: *Não necessariamente atingido em toda a sua plenitude, mas era assim, a gente considerava todo o construto matemático até então, mas sempre contextualizando e fazendo com que o **aluno percebesse aquela construção científica, histórica**, como que a humanidade chegou naquele momento.*

- Deslizamento: A matemática é uma construção científica.
- Enunciado: Ensinar matemática consiste no compartilhamento de seus fundamentos e contextos.
- C5: Em relação à matemática proposta nas DCE-PR, a gente trabalhava com o enfoque na resolução de problemas, na época.
 - Enunciado: Matemática consiste na resolução de problemas.
- C6: [...] diferente daquela nossa formação, que a gente tinha lá o arme e efetue, mas algo de situações problemas contextualizadas, de que **o aluno possa compreender a sua realidade**, o entorno da sua realidade e, **nessa realidade, identificar que a matemática se faz presente**, que ela está presente no nosso dia a dia, **às vezes inconscientemente a gente está fazendo matemática**, sem perceber.
 - Enunciado: A matemática reside na contextualização para compreensão da realidade.
 - Enunciado: A matemática vai além da construção científica.
- C7: *Então, era muito nesse sentido, uma matemática **que pudesse dar esse acesso, compreender algumas coisas do seu mundo, seu espaço, um mundo espacial mesmo, entender, com a ideia de compreender e transformar e ter acesso ao conhecimento científico em todas as áreas.***
 - Enunciado: A matemática compreende a vida.
 - Enunciado: Aprender matemática envolve entendimento do conhecimento científico.

Este eixo de análise das narrativas demarca uma pluralidade de visões que contemplam o conhecimento matemático, predominando uma visão científica, que pode se estender até concepções plurais das matemáticas, quando consideram a tendência de etnomatemática.

Nas narrativas, quando a matemática é vista sob a linguagem científica ela se filia à compreensão, à interpretação, ao reconhecimento e ao adensamento da realidade, enquanto quando filiada à multiplicidade das matemáticas, inerente à etnomatemática, predomina-se noções de identificação e respeito.

O ponto comum entre todos os colaboradores diz respeito à visão de matemática que demanda contextualização afastada de um viés utilitarista. No fundo deste discurso, reside a contextualização como um motor para a aprendizagem e abstração predominantemente científica.

Um aspecto sensível mencionado pelos colaboradores, refere-se à inserção das geometrias não-euclidianas nas DCE-PR, movimento que encontrou certa hostilidade por parte

das(os) docentes de matemática da rede estadual e simbolizou um desafio que atravessa ambas as narrativas.

Tratando-se da matemática, apresentamos o seguinte enunciado: **A matemática presente nas DCE-PR predomina sob a forma científica no intuito da compreensão da realidade.**

Adentrando na visão de professor presente nas narrativas oriundas dos técnicos pedagógicos, destacam-se os seguintes trechos centrais:

- C1: *Mas, considero que o principal acerto que nós tivemos foi a ideia de dialogar com toda a rede pública de ensino. [...] Esse foi um acerto de procurar dialogar com esses professores.*
 - Não-dito: Seria um erro não dialogar com os professores.
- C2: *[...], para discutir diretamente com os professores o texto que estava sendo elaborado, qual era a contribuição com eles, quais eram as sugestões deles.*
 - Deslizamento: Os professores tecem contribuições.
- C3: *Era bem dinâmico, não era concentrado só na Secretaria. Valorizava bastante o professor de sala de aula, professor-pesquisador.*
 - Deslizamento: O professor valorizado é o professor-pesquisador.
- C4: *Os professores de matemática se reuniam para estudar textos que seriam usados na fundamentação teórica das Diretrizes. Eram textos sobre a educação matemática, as tendências metodológicas, o ensino e aprendizagem de matemática.*
 - Deslizamento: Os professores carecem de fundamentação teórica.
- C6: *Aí existiram disciplinas que foram trazendo uma proposta nova, mas que a própria universidade, o próprio instituto entrava em conflito entre doutores e professores, do que aqueles que queriam seguir a matemática tradicional, a matemática pela matemática, e os educadores matemáticos.*
 - Não-dito: Aqueles que seguem a matemática tradicional não são educadores matemáticos.

A perspectiva dos professores foi afetada diretamente pelo repertório teórico da educação matemática e seu reconhecimento permanece condicionado aos estudos acadêmicos do campo.

Ainda que sua visão seja contemplada, o discurso legítimo se mantém direcionado pelo cerne teórico no espaço da paráfrase e suas adaptações no escopo da polissemia, isto é, os docentes demandam da reprodução de perspectivas acadêmicas para posterior busca pelo novo na face de adaptações possíveis.

Em outras palavras, as fontes das contribuições dos docentes não abrangem ambas as práticas ou realidades escolares propriamente ditas, a participação da escola passa a ser reconhecida pelo crivo da educação matemática, condicionado pelo objetivo, já discutido, das DCE-PR. A vivência de sala de aula se retrata como um parâmetro de ajuste das tendências metodológicas adotadas.

Dentre as marcas encontradas nos relatos e análises, se situa a visão de professor(a), incumbida do conhecimento teórico, com menções ao(à) professor(a)-pesquisador(a) e, ainda, a visão de educadores(as) matemáticos(as) condicionada ao conhecimento teórico das tendências da educação matemática. Estas menções reforçam a legitimidade do discurso acadêmico e realçam outra face da convenção. “A convenção é o costume que, dentro de um grupo de pessoas, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante” (Orlandi, 2023, p. 125). Daí, possivelmente, o atrito entre ‘doutores e professores’ mencionado pelo Colaborador 6 (C6).

Neste movimento, o discurso da educação matemática é institucionalizado e institucionalizante. Institucionalizado pelo meio acadêmico e pelos(as) ‘doutores(as)’ que a fundamentam, isto é, a abordagem da educação matemática faz falar o discurso de doutores(as) e pesquisadores(as). Institucionalizante ao ser projetado para a realidade escolar e formular uma relação hierárquica entre professores(as) e educadores(as) matemáticos(as), estes últimos quando filiados ao discurso acadêmico, ou ainda, adotarem a abordagem de professor(a)-pesquisador(a) (a incorporação direta da fonte do discurso institucionalizado).

Nos eixos de análise e relatos existe uma ênfase, talvez demasiada, nas tendências metodológicas. A educação matemática aparece com forte direcionamento que instrumentaliza abordagens à medida que critérios conceituais acerca de finalidades, princípios ou paradigmas são pouco incidentes. A experiência dos professores, neste contexto, predomina sobre como efetivar ou viabilizar esta ou aquela tendência metodológica.

Deste eixo, destaca-se o seguinte enunciado: **O(A) professor(a) (pesquisador(a)) é institucionalizado(a) academicamente pela carência de instrumentalização metodológica.**

Tratando da visão de aluno(a), destacamos os seguintes trechos:

- C1: *A ideia fundamental era essa, uma formação progressista, **histórico-crítica**, que pudesse **ter um aluno autônomo, um aluno questionador**, um aluno que tivesse os instrumentos teóricos, metodológicos, práticos de **resolver problemas no mundo ao seu redor**.*
 - Deslizamento: Almeja-se um aluno crítico e questionador que resolva problemas **no mundo**.

- C3: *O estudante que se pretendia, dentro das DCE-PR de Matemática, era esse aluno que tivesse uma **consciência crítica do que ele estava aprendendo**, na formação de um cidadão mesmo, de um cidadão crítico. [...]. A gente queria um aluno questionador, investigador, **que construísse conhecimentos também**.*
 - Deslizamento: Pretende-se alunos com consciência crítica que, também, constroem conhecimento.
- C4: *Em relação ao estudante que foi pensado dentro das Diretrizes, penso que definíamos como um sujeito ativo, que constrói e vivencia conhecimentos.*
 - Deslizamento: O aluno é um sujeito ativo que constrói conhecimentos.
- C5: *O aluno, o tempo todo, **desde quando a gente começava a conversa com os professores nessa elaboração**, na discussão do material, para a contribuição deles, o aluno era o primeiro, era o ator principal ali dos professores, [...].*
 - Deslizamento: O aluno é o ator principal dos professores.
- C6: *Quando você consegue fazer essa aproximação entre conteúdo e realidade de um aluno, ele entende **o porquê daquela matemática, sem oferecer resistência ao ensino. Porque se torna algo interessante para ele, é atrativo**.*
 - Deslizamento: Ser aluno é entender a matemática pela realidade, de maneira interessante e atrativa, com submissão ao conteúdo.
 - Não-dito: Aprender matemática é entender os seus porquês.
 - Não-dito: Cabe ao ensino de matemática explicar a realidade.
 - Ausência: Questionamento.
- C7: *Basicamente pensávamos no estudante, como aquele ser que, pela matemática possa transformar o mundo, entre outras coisas, **mas que pela matemática possa fazer as transformações**. [...] Na Geometria, **porque a geometria traduz** o espaço onde você vive, da Álgebra, que é um conteúdo estruturante, **para você poder ter uma abstração**, ter a capacidade de levar o aluno a ter uma compreensão abstrata, poder abstrair as coisas, **transformar algo em uma linguagem científica**, [...].*
 - Deslizamento: Ser estudante é transformar o mundo pela matemática.
 - Deslizamento: Aprender matemática é **traduzir e abstrair** o espaço para a linguagem científica.

Dentre os sete colaboradores, apenas C1 menciona a perspectiva da fundamentação histórico-crítica, enquanto os demais mencionam a relação entre a escola e realidade, sob distintas abordagens.

Ainda que pouco presente na concepção de matemática ou nas tendências metodológicas, caracterizações tais como o questionamento, a consciência crítica e a participação ativa marcam presença na postura almejada de aluno.

Por outro lado, predomina-se a ideia de matemática como ferramenta que traduz a sociedade, da qual, acomoda os conceitos matemáticos com ênfase na linguagem científica. O contato desta realidade com os alunos abre espaço para reconhecê-los como produtores de conhecimento, concepção pouco descrita nas narrativas.

Enquanto C1 menciona uma perspectiva progressista que posiciona a expressão ‘transformação’ ao lado da crítica social, percebemos que este mesmo termo deriva de sentido para a C7, que utiliza da mesma palavra para realizar associações com a linguagem científica acompanhada da legitimação social. Considerando estas duas estruturas discursivas, dentro das narrativas, predomina-se fortemente a lógica da C7, a exemplo do C6, que cita a aproximação do conteúdo com a realidade filiado à não resistência (submissão) por parte dos alunos, uma vez que os estudantes ‘entendem o porquê’ ao invés de questioná-lo.

Além disso, o contato com os professores é relatado como uma ponte para conhecimento do perfil dos alunos e, inclusive, de qual metodologia melhor se adaptaria a realidade paranaense.

Uma predominância dos colaboradores diz respeito à visão de uma matemática que rompa com o viés utilitarista, ainda que, por vezes, também a considerem relevante.

Neste eixo, produzimos o seguinte enunciado: **O aluno é aquele questionador, quem traduz o mundo pela construção da linguagem científica, provido de consciência crítica.**

Considerações finais

Partindo-se do objetivo geral, produzimos enunciados considerados centrais nas narrativas das sete pessoas técnicas pedagógicas de matemática no tocante aos cinco eixos delimitados.

Por meio das narrativas de técnicos e técnicas pedagógicas envolvidas na elaboração e implementação das DCE-PR de Matemática, foi possível identificar enunciados centrais que refletem as diversas dimensões dessa política curricular. Os cinco eixos de análise – Objetivo, Métodos/Didática, Visão de Matemática, Professores e Alunos – forneceram uma estrutura para compreender como os discursos pedagógicos se manifestam e se institucionalizam.

A história oral como constituinte de uma forma histórica aliada à AD possibilitou o adensamento nos sentidos que permeiam as DCE-PR de Matemática, enfatizando, principalmente, o crivo e a ênfase das tendências metodológicas para o funcionamento das

práticas escolares legítimas, a predominância do conhecimento matemático na forma científica no intuito da compreensão da realidade, a figura docente atrelada ao papel de pesquisador(a) institucionalizado(a) metodologicamente pelo meio acadêmico e a visão de aluno(a) movimentada pelo aprendizado da linguagem científica, provido(a) do questionamento e da consciência crítica –ainda que a concepção de matemática, necessariamente, não o seja.

Ao longo desta investigação, surgiram algumas hipóteses as quais destacamos: (i) as abordagens da educação matemática pelos seus fundamentos conceituais (princípios das metodologias) talvez demandassem tempo e esforço que inviabilizassem a ponte com as escolas. Daí a importância de uma formação continuada amparada teoricamente de forma ampla e constante.

Uma segunda hipótese surge de que (ii) as ênfases pelas tendências metodológicas possivelmente sejam um motivo pelo qual as narrativas apresentem diversas concepções de matemática, apropriações de termos (a exemplo de ‘transformação’), ou ainda, demarquem certa dificuldade para construção da seção de avaliação das DCE-PR.

Um adensamento desta investigação pode ser promovido pela ênfase no processo de elaboração e implementação das DCE-PR de Matemática, contemplando, também, o Projeto Folhas, o Livro Didático Público e os Objetos de Aprendizagens Colaborativa.

Referências

- Alberti, V. (2005). *Manual de história oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV.
- Delgado, L. A. N. (2003). História oral e narrativas: tempo, memória e identidades. *Revista da Associação Brasileira de História Oral*, [S.l.], n. 6, p. 9-25. DOI: <https://doi.org/10.51880/ho.v6i0.62>.
- Garnica, A. V. M. (2007). *Manual de história oral em educação matemática: outros usos, outros abusos*. Seminário Nacional de História da Matemática, Guarapuava. Garnica, A. V. M. (2015). História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. *Revista História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade*, [S.l.], v. 18, n. 2. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/559>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- Gattaz, A. C. (1996). *Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral*. In: Meihy, J. C. S. B. (Org.). (Re)definindo a história oral no Brasil. São Paulo: Ed. Xamã. p.135-140.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a Experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*, [S.l.], n.19, p. 20-28. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- Lopes, A. C. (2006). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez.
- Meihy, J. C. S. B. (2014). *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola.

- Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: UNICAMP. Orlandi, E. P. (2020a). *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 13 ed. Campinas: Pontes, 2020a. Orlandi, E. P. (2020b). *INTERPRETAÇÃO: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes. Orlandi, E. P. (2023) *A LINGUAGEM E SEU FUNCIONAMENTO: as formas do discurso*. 7. ed. Campinas: Pontes.
- SILVA, T. T. (1999) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo horizonte: Autêntica.
- Thompson, P. (1992). *A voz do passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra.