



Bastidores da elaboração dos PCN: os *experts* e a produção curricular

Backgrounds of the preparation of the PCN: experts and the curriculum production

Wagner RodriguesValente¹

Lauro Igor Metz²

Resumo

O texto tem como objetivo realizar uma análise histórica do movimento de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para os anos iniciais. O estudo realiza uma primeira aproximação aos bastidores da produção curricular dos PCN, uma proposta oficializada na década de 1990. O artigo limita-se ao contexto da elaboração da matemática para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Como fontes de pesquisa utilizam-se documentos, entrevistas e produções científicas relacionados com o tema. O processo de investigação opta por uma escolha teórico-metodológica que envolve a mobilização do conceito de *expert*. Realiza-se uma análise em diferentes escalas de observação de modo a dar ênfase a esse tipo de marcha de investigação para estudos que intentem compreender os processos e dinâmicas de elaboração dos saberes presentes no ensino e na formação de professores.

Palavras-chave: PCN; Matemática; Educação matemática; Experts.

Abstract

The text has as objective the writing of a historical analysis of the movement of elaboration of the National Curricular Parameters of Mathematics for the primary school. The study makes a first approach to the backstage of the curriculum production of the PCN, an official proposal in the 1990s. The article is limited to the context of the elaboration of mathematics for the first years of Elementary School. As research sources, documents, interviews and scientific productions related to the theme are used. The research process opts for a theoretical-methodological choice that involves the mobilization of the concept of expert. An analysis is made at different scales of observation in order to emphasize this type of investigation march for studies that try to understand the processes and dynamics of the elaboration of knowledge present in teaching and teacher training.

Keywords: PCN; Mathematics; Mathematics education; Experts.

Considerações iniciais

O presente artigo analisa os PCN de Matemática – Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental 1. A análise pretende explicitar uma primeira

Submetido em: 02/11/2021 – **Aceito em:** 07/02/2022 – **Publicado em:** 22/04/2022.

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Associado Livre Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo, Brasil. E-mail: wagner.valente@unifesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2477-6677>

² Doutorando em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde da Universidade Federal de São Paulo, Brasil. Professor da Faculdade ESIC de Curitiba, Brasil. E-mail: lauroigormetz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3859-5137>

aproximação àquilo que poderíamos identificar como os bastidores da elaboração dessa proposta curricular do ensino de Matemática nos primeiros anos escolares no Brasil. Desde logo, ressalte-se que não está em questão uma análise didático-pedagógica da proposta. O estudo busca identificar, por meio dos personagens envolvidos na produção dos PCN, processos e dinâmicas de elaboração de saberes para o ensino de matemática oficializados em âmbito nacional a partir de 1995. Para o objetivo do texto realiza-se uma escolha teórico-metodológica que envolve a mobilização do conceito de expert.

A caracterização do termo expert remete ao século XIV (Porret, Brandli, Lozat; 2013). A esse tempo, expert constitui especialista técnico que resolve problemas práticos. De outra parte, no início do século XIX, de acordo com Peter Burke (2016), expert designa um novo ofício: pessoa ou grupo contratado por governos para prestar assessoria. Tal necessidade governamental faz-se imperativa dada a tarefa de resolução de problemas práticos como saneamento, planejamento urbano ou administração das contas públicas. São essas, questões ligadas ao crescimento das cidades a partir do século retrasado.

Constituídas como referências curriculares, encerram-se elas em documentos oficiais. Tais documentos, analisados por si mesmos, pouco revelam sobre os seus processos e dinâmicas de elaboração. Conhecer os bastidores dessa produção de novos saberes, de outra parte, mostra-se fundamental para o entendimento das opções tomadas, das decisões de inclusão ou exclusão de temas e conteúdos de ensino; das sequências e localização das matérias ao longo dos anos; da graduação considerada importante numa dada época, reveladora de concepções de aprendizagem dos alunos; dentre vários outros quesitos importantes para a compreensão de uma dada proposta. Os documentos curriculares oficiais, nesse sentido, tomados por si próprios, ao início, mostram-se como “caixas-pretas” (Latour, 2000). A analogia é pertinente pois a produção curricular envolve tramas e relações complexas que não poderão ser explicitadas pela leitura em si mesma dos documentos curriculares. Voltar no tempo, identificar personagens, contextos e políticas curriculares possibilita o entendimento dos caminhos trilhados por uma proposta, em geral em diferentes versões, até que ela ganhe oficialidade na forma da documentação que se torna referência para o trabalho docente.

A investigação que intenta tornar inteligível processos e dinâmicas de elaboração de novos saberes para o ensino e para a formação de professores, contidos na documentação oficial, tem por desafio a abertura das “caixas-pretas”. Isso diz respeito a uma estratégia de aproximação sucessiva, a partir de uma análise histórica, que aborde escalas diferentes de estudos. Desse modo, num primeiro momento, a investigação liga-se à análise das ações governamentais em escala macro de observações das políticas internacionais e nacionais de educação. De outra parte, em escala mais reduzida, tem-se o estudo dos bastidores da produção curricular e as ações realizadas pelos experts. Por certo, esses dois níveis encontram-se articulados.

Retornando aos tempos das políticas de novas produções curriculares e penetrando nos bastidores da elaboração dos documentos, por meio dos experts, haverá possibilidade de compreender processos e dinâmicas de produção de novos saberes para o ensino e para a

formação de professores. A pesquisa de caráter histórico propicia, nesses termos, a abertura das “caixas-pretas”. Com essa abertura poderão ficar visíveis as opções que estiveram presentes na definição da documentação curricular relativa aos novos currículos, antes que as “caixas-pretas” fossem fechadas, isto é, antes que os documentos curriculares se transformassem em referências oficiais.

Os PCN em escala macro de observação: as políticas neoliberais

A partir da Constituição Federal de 1988, os representantes governamentais brasileiros³ aderiram aos ideários neoliberais, aceitando as intervenções externas do Banco Mundial e FMI em seus projetos de governo (Figueiredo apud Przylepa, 2015). Os preceitos da ideologia neoliberal da década de 1990 influenciaram diferentes países da América Latina impondo valores baseados no mercado econômico, pois o processo educacional precisava atender às demandas da reestruturação produtiva subjugando valores humanos e nacionais (Portela, 2013). Por essa lógica, as reformas educacionais passariam a estar em acordo com as demandas da sociedade moderna e as exigências do quadro político mundial. Apesar da publicação dos PCN efetivamente ter sido concretizada nos governos de Fernando Henrique Cardoso - FHC, “do ponto de vista jurídico, o processo reformista da educação nacional começou a se configurar a partir do ano de 1988, depois que a Assembleia Constituinte de 1987/1988 aprovou uma nova Constituição Federal” (Hermida, 2012, p. 4). É nesse âmbito macro que se devem pensar as reformas educacionais do período. Elas deverão traduzir em nível mundial elementos como o atendimento de diretrizes gerais que têm a organização curricular como um dos seus componentes, tendo o desenvolvimento de competências, algo mais alargado do que os saberes disciplinares (Pasello Valente, 2009).

Foi durante o primeiro mandato de FHC como presidente do Brasil (1995-1998) que houve a publicação dos PCN para o Ensino Fundamental. O presidente tinha como Ministro de Educação Paulo Renato Souza, economista, com passagem pela vice-presidência do Banco Interamericano de Desenvolvimento e, também, havia sido reitor da UNICAMP.

Na mesma década do surgimento dos PCN ocorreu no âmbito educacional a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN Lei n. 9.394/1996), a qual havia sido aprovada pela Comissão de Educação do Senado, em 30 de novembro de 1994, em um governo que antecedeu FHC. Também houve a Fixação das Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios por meio da Resolução n. 3/1997. Ainda, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). A implantação do Fundo de Desenvolvimento

³ Recorde-se que o Brasil teve como presidentes Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002).

do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF⁴) criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97, instrumento contábil de gestão escolar, mecanismo redistributivo entre estados e municípios de parte dos recursos vinculados para o Ensino Fundamental. Com a criação do FUNDEF intensificou-se o processo de municipalização, onde cada município passou a receber o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública.

Essas reformas estavam direcionadas à regulação social e não tinham como foco específico as transformações que visassem a garantia da equidade social. Segundo analistas, o conhecimento nelas referenciado estava vinculado ao caráter instrumental e utilitarista (Przylepa, 2015). Assim, a reorganização da estrutura educacional brasileira feita na década de 1990 propôs uma educação voltada para o mundo do trabalho e da produção, constituindo-se como viés do neoliberalismo (Chaddad, 2015).

Na década 1990 a economia mundial encontrava-se em crise devido ao novo padrão de acumulação e o Brasil, até então, não tinha constituído um projeto solidificado para abranger toda a educação nacional. De outra parte, organismos internacionais ofertavam financiamentos aos setores sociais dos países subdesenvolvidos no qual o Brasil se enquadrava, de modo a fazer com que a educação e o trabalho se integrassem, de acordo com desenvolvimento econômico pretendido. Nesse cenário, o Banco Mundial apresentava-se como intermediário para viabilizar as transformações requeridas pela nova ordem mundial (Zanlorenzi & Lima, 2009).

A ideologia neoliberal, no que se refere a educação, fortalecia-se pelo instrumento de controle social pautado na qualidade e produtividade definida por padrões, indicadores e medidas. Esse é o contexto amplo sob o qual são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Moreira, 1997).

Aproximando as lentes de observação

Os movimentos iniciais que deram origem aos PCN ligam-se à participação do Brasil na "Conferência de Educação para Todos"⁵ que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Tal evento teve entre seus patrocinadores a Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNDU) e o Banco Mundial (Brasil, 1997; Oliveira, 2009). Este último, aproveitou a oportunidade para instaurar sua política de patrocínio que priorizava o Ensino Fundamental e a defesa de relativização do

⁴ O FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no ano de 2006.

⁵ O evento reuniu os nove países com maior taxa de analfabetismo mundial (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) nele seus representantes governamentais comprometeram-se a impulsionar políticas educativas (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2000, p.57 *apud* Oliveira, 2009).

dever do estado com a educação. A Conferência Nacional de Educação para Todos passou a elaborar diretrizes políticas, onde estava inserida a eliminação do analfabetismo e o Brasil deveria obedecer as regras do Banco Mundial e do FMI na elaboração das propostas curriculares. Assina-se a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" e, em decorrência, surge a necessidade da criação do Plano Decenal de Educação. Para subsidiar tal ação, foi realizada em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, a "Semana Nacional de Educação para Todos"⁶ (Pinto, 2002). Assim, em síntese:

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são inspirados no documento elaborado pelo Banco Mundial (BIRD) após a Conferência de Jomtien, denominado de Prioridades y estratégias para la educación, onde se reiteram os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar recomendando a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos (Chaddad, 2015, p.19-20).

Três anos após a Conferência, o Brasil também se comprometeu com a expansão da educação básica da população por meio da declaração de Nova Delhi, assinada em 16 de dezembro de 1993, pelos líderes dos nove países de maior contingente populacional do mundo da época, Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Pela declaração, os líderes dos países assumiriam buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, e convocariam colaboradores internacionais para financiamento de suas ações.

Para o governo de FHC se fazia necessário otimizar os investimentos na educação priorizando o Ensino Fundamental em detrimento do ensino superior. Tal opção estava voltada para as crianças na faixa etária ideal de escolarização, à parte ficando a educação de jovens e adultos, ótica do pensamento neoliberal (Pinto, 2002). A ênfase no Ensino Fundamental é também estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13/7/1990 mais especificamente nos artigos 57⁷ e 58⁸.

É certo que os PCN surgiram em cumprimento do "Plano Decenal de Educação para Todos" (1993-2003), que em acordo com a Constituição de 1988 necessitava efetivar uma reforma curricular: "Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirmava a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular" (Brasil, 2001, p.15).

⁶ Encontro que reuniu a participação de órgãos das três esferas do governo brasileiro com o objetivo de orientar a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

⁷ Art. 57: O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

⁸ Art. 58: No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

As linhas anteriores buscaram sintetizar o contexto nacional e mesmo mundial dos rumos previstos para as reformas educacionais e, em específico, a partir de uma já vasta literatura, que analisa em escala macro, sob uma ótica ampla, o surgimento dos PCN.

Vistas as finalidades políticas, definido o aparato legal para a elaboração de uma referência curricular, em âmbito nacional, surge a necessidade de compreensão de como foram elaboradas essas referências, as escolhas e justificativas que estiveram presentes para a construção desse documento oficial, os modos como os saberes disciplinares ficaram postos nesses novos parâmetros para o currículo. Assim, caberia reduzirmos a escala de observação de forma a que seja possível seguir os passos que levaram aos PCN. Pretende-se penetrar nos bastidores da elaboração dessa proposta curricular, tendo por foco de atenção os processos e dinâmicas que levaram à elaboração das referências curriculares para o ensino de matemática nos primeiros anos escolares.

A estratégia a ser considerada, nessa observação em escala menor, leva-nos aos personagens que participaram da elaboração da referência agora nacional do currículo da escola básica. Seguir a trajetória e as ações dos experts envolvidos com os PCN torna-se fundamental para a abertura das “caixas-pretas” da documentação oficial.

Aproximando ainda mais as lentes de observação: os PCN e os experts

Em 1995, quando FHC assumiu a Presidência da República, incumbiu a elaboração dos PCN à Secretaria do Ensino Fundamental. Tal fato teve justificativa por não estar definido no art. 210⁹ da Constituição Brasileira quem seria o sujeito e nem o instrumento que seria utilizado para se fixar os conteúdos mínimos estabelecidos e, também, para se fazer cumprir as diretrizes do Plano Decenal de Educação. Dessa forma, o MEC assumiu o papel de protagonista da elaboração dos PCN (Cury, 2002).

Para iniciar o trabalho de estruturação dos PCN foram organizados grupos de professores por área; na de matemática foram convidadas, primeiramente, as professoras Maria Tereza Perez Soares¹⁰ e Maria Amabile Mansutti¹¹ e, posteriormente, foi convidada a participar da equipe a professora Célia Maria Carolino Pires¹². Inicia-se, assim, a construção

⁹ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

¹⁰ Atualmente Diretora Superintendente da Comunidade Educativa CEDAC. Educadora desde 1975. Foi professora e orientadora pedagógica em escolas e responsável pelo projeto de Formação de Professores em matemática da rede municipal de educação de Jundiaí (SP).

¹¹ Numa síntese breve de seu currículo profissional, Mansutti formou-se em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e especializou-se em Didática da Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Fez carreira na rede municipal da capital paulista como professora, técnica em educação e gestora.

¹² Mestre em Matemática pela PUC-SP e doutorada em Educação pela Universidade de São Paulo. Atuou como docente de Matemática na Educação Básica da rede pública do Estado de São Paulo e no Ensino Superior, em

do currículo de matemática do primeiro nível de escolaridade, que correspondia do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental da época.

Soares (2020) pondera que devido a complexidade de elaborar um currículo de abrangência nacional e, também, não tendo nenhum especialista curricular com experiência de estudo de tal amplitude na equipe, buscou-se conhecer as propostas de outros países. Em particular, deu-se atenção ao currículo espanhol. De onde, então, originou-se o convite de consultoria técnica do professor espanhol César Coll¹³.

Silva (1996, p. 199) descreve o contexto de época em que Coll é convidado pelo governo brasileiro:

(...) a reforma curricular espanhola é, no momento, o principal produto de exportação cultural daquele país, na medida em que está servindo de inspiração para reformas semelhantes em vários países da América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e possivelmente outros de que não se tem notícia. Uma das figuras centrais da reforma educacional espanhola é o professor César Coll, a mesma pessoa que hoje percorre a América Latina, prestando assessoria e conselho às equipes reformadoras desses vários países, incluindo o Brasil, onde sua influência se dá, sobretudo, através da intermediação da filha do atual Presidente da República, Beatriz Cardoso, e da Escola da Vila, escola privada que serve à elite paulistana.

A referência espanhola, e de Coll, em particular, remete ao contato estabelecido por intermédio de Sérgio Haddad¹⁴ para a elaboração de um currículo do EJA, em 1994, pela Ong Ação Educativa¹⁵. A "Ação Educativa realiza documentação, produz e veicula informações, desenvolve pesquisas, presta assessoria, capacita educadores e elabora materiais educativos" (Haddad, 1995, p. 128). Na época, foi elaborado um programa de alfabetização de jovens e adultos que foi desenvolvido no norte e nordeste brasileiro constituído a partir do currículo do EJA espanhol, ou seja, um ano antes do início da elaboração dos PCN esse programa, posteriormente, transformou-se no currículo do EJA do Ministério da Educação. Os primeiros passos da estruturação dos PCN estiveram vinculados a esse projeto do EJA e foi a partir daí que se constituiu a equipe de consultores dos PCN (Mansutti, 2020).

A participação do professor Coll na equipe de consultores na elaboração dos PCN do Ensino Fundamental pode ser creditada, ainda, por intermediação de uma das filhas de FHC,

instituições como a PUC/SP, Universidade Cruzeiro do Sul e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Faleceu em 18 de maio de 2017.

¹³ César Coll - professor da Universidade de Barcelona, foi o idealizador da reforma educacional espanhola. Professor-assistente e colaborador do Centro Internacional de Epistemologia Genética, na década de 1970, sob a direção de Jean Piaget, na Universidade de Genebra (COLL, 1996, p. 201).

¹⁴ Professor do Programa de Pós Graduação da PUC/SP, atuava na época como Secretário Executivo da Ong Ação Educativa.

¹⁵ Fundada em 1994 em São Paulo por integrantes do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), que atuava junto a movimentos populares e pastorais, a Ong Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos.

como mencionou Silva (1996), citado anteriormente - que trabalhou na Escola da Vila em seu início e, também, ao fato de que essa instituição promoveu encontros com esse especialista espanhol no Brasil (Revah, 2008). Nesse sentido, o texto publicado no jornal Folha de São Paulo, por Fernando Rosseti, em 15 de agosto de 1995, revelava que, no Seminário Internacional "O Construtivismo no Currículo Escolar", organizado pela Escola da Vila, em agosto daquele ano, Cesar Coll foi identificado como assessor do MEC relativamente aos PCN. O Ministério havia solicitado a opinião dele sobre a elaboração de tais documentos já que ele, como citou Silva (1996), à altura, era uma referência internacional. Na entrevista, Coll mencionava duas peculiaridades em relação a elaboração dos PCN: a primeira delas, por se tratar de uma referência oficial, sem obrigatoriedade aos professores de cumpri-la; e a segunda, por estar sendo elaborada por professores com experiência em aula, não apenas por especialistas universitários e acadêmicos.

Com os encaminhamentos de Coll referentes à estruturação dos documentos e devido a complexidade do trabalho a ser realizado, ampliou-se a quantidade de especialistas que vieram a contribuir na elaboração dos PCN. Desse modo, multiplicaram-se os experts. Assim, foram convocados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC "cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países nos quais foram recentemente promovidas mudanças curriculares, para discutir a ideia de instituir um currículo nacional no Brasil" (Moreira, 1996, p.10).

Além da contratação dos consultores especialistas, também em 1995, com o objetivo de fornecer subsídios para a elaboração dos PCN, o governo solicitou à Fundação Carlos Chagas uma análise das propostas curriculares para o ensino do então denominado 1o grau, ou seja, o Ensino Fundamental (Barreto, 2020; Bonfim et al., 2013). Nesse estudo foram analisadas as propostas curriculares de 21 estados e do Distrito Federal e, também, a proposta de alguns municípios dentre eles Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro devido a avaliação preliminar que indicou haver processos inovadores contidos nesses documentos municipais (Galian, 2014).

Em entrevista com a professora Elba Barreto, coordenadora do trabalho desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, em junho de 2020, tem-se a informação que mesmo antes da solicitação do Governo Federal para a realização da pesquisa dos currículos em nível nacional, já existiam articulações e contatos entre o MEC, a Fundação e a UNESCO. De outra parte, efetivamente, de acordo com Barreto (2020), a pesquisa foi realizada de modo concomitante com a elaboração dos PCN. No entanto, apesar de haver um entendimento inicial de que a Carlos Chagas iria fazer um estudo de subsídio para se descobrir o que se ensinava nas redes de ensino estaduais e municipais, o trabalho acabou sendo preterido por questões de tempo, do cronograma de oficialização dos PCN. A pesquisa da Carlos Chagas foi apresentada ainda quando os PCN não estavam completamente finalizados, mas prevaleceram, na elaboração de tais documentos, as referências do currículo espanhol. Nele, havia o compromisso que todas as crianças deveriam finalizar o ensino básico, a partir de referências piagetianas e menos sociológicas. A pesquisa levada a cabo pela Fundação Carlos Chagas, de fato, pouco serviu para a redação do texto final dos PCN. De outro lado, o

trabalho foi usado como referência para legitimação do processo de elaboração dessa proposta curricular (Barreto, 2020).

Seguindo os experts e buscando os bastidores da elaboração dos PCN - matemática

Em Tomando-se a Ficha Técnica dos PCN – Matemática Ensino Fundamental, às páginas 141, lê-se o nome da professora Maria Tereza Perez Soares como uma das integrantes tanto da equipe de coordenação como de elaboração do documento, e as indicações de Célia Maria Carolino Pires e Maria Amabile Mansutti como integrantes da equipe de elaboração dessas referências curriculares. Assim, aproximemo-nos um pouco mais desses personagens, de modo a intentar penetrar nos bastidores da elaboração dos PCN.

Amabile Mansutti recorda que quando FHC ganhou as eleições para Presidente da República em 1994 ocorre, naquele mesmo ano, uma reunião política do seu partido político, o PSDB, com a participação de diferentes educadores do estado de São Paulo; entre eles, a professora Iara Glória Areias Prado, que, posteriormente, assumiria o cargo de Secretária de Educação Fundamental do Ministério da Educação (Mansutti, 2020).

Devido ao vínculo existente entre a professora Iara e a Escola da Vila, de São Paulo, professores que lá atuavam foram convidados a elaborar as primeiras versões de um currículo para o Ensino Fundamental. A Escola da Vila, uma instituição privada, mostrava-se vinculada à proposta de um ensino construtivista. Ela foi criada no bairro Vila Madalena, em São Paulo, região reconhecida historicamente pelas suas manifestações culturais alternativas. No final da década 1980, tal instituição de ensino era vista como uma oposição ao ensino tradicional, local onde seus alunos não eram submetidos a treinos, mas, levados a serem competitivos no mundo mercantil (Revah, 2008). Amabile destaca que a Escola da Vila era uma instituição de referência em ensino; por meio dela, muitos dos seus colaboradores saíam do país em busca de capacitações e, também, a própria Escola oferecia cursos trazendo professores do exterior (Mansutti, 2020).

A princípio, o grupo formado pela professora Iara tinha a intenção de elaborar uma proposta mais restrita, um programa de matemática, mas, com a evolução das reflexões e necessidades políticas, decidiu-se pela elaboração de um documento de amplitude nacional. Desse modo, origina-se a ideia de elaboração dos PCN. Dentre as justificativas de tal ação estava o reconhecimento do SAEB, avaliação que se alinhava com a política por meio de provas e exames, parametrizando a produção de livros e a formação de professores e demais decisões de políticas educacionais. Assim, havia avaliação, mas não existia uma base curricular nacional para referência do ensino. Nessa época, os estados direcionavam seus currículos baseados na grade curricular emitida pelo Conselho Nacional de Educação. Ressalte-se que, até o ano de 1995, não existia no Brasil uma referência nacional de direcionamento curricular para as "27 secretarias de educação estaduais e 5.600 municípios" (Prado, 2000, p. 95). Somente em dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determinava ser competência da União, em colaboração com

estados e municípios, a organização de diretrizes para nortear os currículos com a finalidade de uma formação básica comum.

Em boa medida, é possível atribuir ao trio de professoras: Maria Tereza, Amabile e Célia Carolino, a sistematização das propostas para os PCN-Matemática para os primeiros anos escolares. No dizer de Maria Tereza, “nós fomos consultar o Prof. Nílson Machado, da FEUSP, em termos de uma avaliação do que estávamos fazendo, mas ele logo avaliou que daríamos perfeitamente conta da tarefa e não haveria necessidade de sua intervenção” (Soares, 2000).

Em relação a estruturação da equipe de elaboradores dos PCN do primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental, Maria Tereza revela que houve a participação de 32 profissionais que estão nomeados na Ficha Técnica, à página 141. Soares destaca que, desta totalidade, apenas oito deles foram professores da Escola da Vila e os demais atuavam em universidades, o que relativizava a fala de alguns analistas que mencionavam o protagonismo dos professores da escola básica na elaboração dos PCN (Soares, 2020).

Após a elaboração da versão preliminar, cópias do documento foram distribuídas para serem avaliadas em diversas instâncias: universidades, professores, órgãos representativos, dentre outras. Recebidos os pareceres sobre a versão preliminar dos PCN, no entanto, não houve uma devolutiva a cada um deles. Foi elaborado um retorno geral aos participantes da análise, com a justificativa de que foram acolhidas as sugestões alinhadas à concepção de aprendizagem e base epistemológica vindas de Piaget, Vygotski e Ausbel (Soares, 2020).

Ao que tudo indica, a participação da professora Célia Maria Carolino Pires na equipe dos sistematizadores se deu devido suas contribuições e experiências vindas desde a década de 1980 na elaboração e implantação das propostas curriculares do estado de São Paulo e sua atuação na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) como técnica e coordenadora da equipe de Primeiro Grau. Em 1995, essa professora integrava o corpo docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e no mesmo ano foi convidada a participar na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática para o Ensino Fundamental. Célia Carolino tinha experiência na elaboração de currículos, tanto que havia participado da construção do projeto curricular de Matemática organizado para os anos iniciais de São Paulo, que tiveram como mentores os professores franceses que trabalhavam no INRP - Institut National de Recherche Pédagogique de Paris (Britis, Godoy & Vianna; 2019).

De acordo com Célia Carolino, relativamente aos PCN, "buscou-se expressar a contribuição das investigações e das experiências na área de Educação Matemática" (Pires, 2008, p. 26).

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1a a 4a série pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) ocorreu no ano de 1997. Já, a versão preliminar, elaborada por técnicos ligados ao governo federal começou a circular em novembro de 1995 (Velloso, 2012). Uma nova versão foi apresentada em agosto de 1996 e discutida em

reuniões regionais com professores, especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação (Galian, 2014).

A pretensão de tais documentos era apresentar uma proposta ministerial para a construção de uma base comum nacional para o Ensino Fundamental e também ser um instrumento de orientação na formação dos currículos das escolas. A versão final foi apresentada para deliberação do Conselho Nacional de Educação em setembro de 1996; e em outubro de 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou a distribuição do documento a todos os professores (Galian, 2014).

Aproximando-nos ainda mais dos bastidores da elaboração dos PCN, encontramos as disputas e embates em diversos níveis relativamente à proposta. Um primeiro embate envolve a própria concepção curricular. Em entrevista, Amabile Mansutti revela que houve agudas tensões entre os profissionais que atuavam na elaboração dos PCN, pesquisadores e órgãos representativos brasileiros chamados a opinar sobre a versão preliminar do documento. Uma dessas tensões voltava-se para o tema da autonomia curricular; discutia-se que, com os PCN em construção, os estados e municípios perderiam a liberdade na elaboração de suas próprias propostas (Mansutti, 2020).

Outros embates de cunho amplo também ocorreram em termos de questões políticas e, no dizer da professora Tereza Perez, o grupo responsável pelos PCN de matemática não estava organicamente vinculado às questões políticas, preocupando-se estritamente com aquelas curriculares. Mas, o impacto e os debates ideológicos mostraram-se intensos (Soares, 2020).

Houve, também, tensões ligadas à pesquisa educacional sobre formação de professores e a elaboração dos PCN pelos experts. Aqui, como exemplo, caberia citar a avaliação feita pela professora Gelsa Knijnik, da UFRGS, a partir do parecer que emitiu sobre a versão preliminar dos PCN, onde destaca:

(...) a inoperância da produção de PCN para se constituir em "um referencial para orientar os professores no planejamento e na revisão de sua prática". Aqui, parece que há um esquecimento de toda uma área de pesquisa educacional que aponta exatamente em outra direção. Não são poucas as investigações na área de formação e/ou de educação continuada de professoras/es que, apoiadas em pesquisas empíricas, têm salientado a pouca repercussão de materiais impressos produzidos por equipes de "iluminadas/os" nos processos de mudança educacional (Knijnik, 1996, p. 254).

Junto a esses embates, amplos, aconteceram aqueles de especificidade da própria matemática que estava sendo sistematizada para o ensino. Houve, por exemplo, uma grande discussão relacionada ao ensino dos números racionais. Até então, nas propostas curriculares brasileiras e nos livros didáticos, ensinava-se primeiramente frações e depois os números decimais. Com a proposta sugerida nos PCN, a ordem do processo foi invertida seguindo influências da literatura francesa. A opção por essa organização da matemática a ensinar foi justificada pelos elaboradores dos PCN em termos da relevância social dos números decimais. Essa modificação foi motivo de embates que foram registrados nos pareceres dados

à primeira versão do documento. Elon Lages de Lima, matemático de renome, do IMPA, RJ, foi um dos que se posicionou contrário à mudança (Mansutti, 2020).

Mesmo com muitos embates e discussões, a área do ensino de matemática pôde seguir adiante com os encaminhamentos iniciais, algo diferente de outras áreas, como História e Português onde as contendas foram de tal ordem que inviabilizaram um movimento de continuidade dos trabalhos, sendo as equipes alteradas. No dizer de Mansutti (2020) parece ter havido um acordo tácito entre os envolvidos na avaliação dos PCN de Matemática de modo a considerar que o documento representava um avanço no que estava posto para o ensino da disciplina.

Considerações finais

Ao que tudo indica, as primeiras intenções de elaboração dos PCN como uma nova proposta curricular deveriam romper com a tradição: partiriam das sugestões dadas por professores atuantes nos primeiros anos escolares. Seria constituída uma proposta curricular vinda do ensino e para o ensino. Essa tentativa incluiu docentes de escola privada paulistana, de caráter inovador. Haveria que considerar esse trabalho tido por referência, no âmbito das escolas de vanguarda de São Paulo, alargando-o na construção de uma nova proposta curricular para o Brasil.

A presença dos acadêmicos logo parece ter alinhado a proposta inicial com as tendências internacionais e as diretrizes já esquadrihadas pelo currículo trazido por César Coll. O embate inicial entre o campo profissional da docência representado por esse coletivo de professores e o campo acadêmico logo tirou de cena a construção curricular a partir do ensino, das experiências que vinham sendo levadas no cotidiano escolar. A entrada da professora Célia Carolino na equipe responsável pelos PCN de Matemática dos primeiros anos escolares trouxe os debates para a seara das universidades, de seus professores e representantes, dos expoentes dos campos disciplinares. Haveria que ser construído um discurso que mais atendesse a lógica dos saberes universitários, de modo a garantir legitimidade científica da proposta. Esta é uma primeira conclusão.

Há, ainda, a necessidade de uma maior aproximação aos bastidores dessa produção curricular, que o movimento da pesquisa intenta realizar, na caracterização dos processos e dinâmicas da produção de novos saberes para o ensino e para a formação de professores. É preciso analisar os detalhes, os embates e as opções escolhidas para, por exemplo, ampliar a compreensão sobre os blocos de conteúdos que sustentam a proposta. Para tal, novas fontes para a pesquisa devem ser construídas a partir de mais documentos e falas dos personagens envolvidos no processo.

De todo modo, a tentativa de penetrar no universo da produção curricular mostra-nos diferentes dimensões, escalas de observação. Por certo, não há uma mudança curricular sem que haja algum tipo de movimento político para que ela seja impulsionada; de outra parte, os novos saberes curriculares não podem ser compreendidos tão somente por determinações de ordem macro, política. No caso dos PCN, como se viu numa análise em escala ampla, houve mudanças internacionais curriculares. Assistiu-se à entrada em cena de financiamentos de

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667446

agências internacionais na direção da elaboração de novos projetos curriculares. A esse movimento macro, seguiu-se a leitura nacional de como elaborar um currículo que pudesse atender às tendências internacionais. Logo, o paralelo com a referência em voga – a proposta espanhola – ganhou vez. Entre o atendimento de macro políticas educacionais e a organização da marcha do ensino, das orientações aos professores, tem-se um processo complexo que envolve as assessorias. Elas se multiplicam e torna-se algo muito complexo estudar os bastidores de suas ações. Surgem experts de diferentes níveis: internacionais, nacionais e mesmo professores experimentados e aqueles atuantes no dia-a-dia escolar são chamados a participar do processo de elaboração dos PCN. Algo diverso, a partir desse chamamento, são as escolhas, o modo de ponderar, aceitando ou rejeitando sugestões de modificações das primeiras versões dadas por pareceristas. Há ainda um rol grande de documentação que carece inventariar e estudar, como se disse anteriormente.

De todo modo, consideramos que este texto constitui uma primeira tentativa de aproximação aos bastidores da elaboração dos PCN-Matemática para os anos iniciais escolares. Muito ainda há que ser feito de modo a construir uma narrativa que esclareça ainda mais os processos e dinâmicas de produção dos novos saberes para o ensino e para a formação de professores que ministram matemática. A “caixa-preta” ainda carece de maior abertura.

Referências:

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1996). Parecer da ANPED sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 2, 85-92. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>.
- Barreto, E. (2020). *Entrevista concedida a Wagner Rodrigues Valente*. São Paulo, 12 jun. 2020.
- Britis, K. G., Godoy, E. V. & Vianna, C. R. (2019). Célia Maria Carolino Pires: uma educadora matemática e suas reflexões sobre propostas curriculares. *Bolema*, 33(63), 411-433. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2019000100411.
- Bomfim, A. M., Anjos, M. B., Floriano, M. D., Figueiredo, C. S. M., Santos, D. A. & Silva, C. L. C.(2013). Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 11(1), 27-52. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462013000100003&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Burke, P. (2016). *O que é história do conhecimento?* São Paulo: UNESP.
- Chaddad, F. R. (2015). Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS. *Revista Mimesis*, 36(1), 5-24. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015.htm.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (1997). *Parecer nº 3, de 12 de março de 1997*. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília.

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667446

- Conselho Nacional de Educação (CNE). (1998). *Parecer no 4, de 29 de Janeiro de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (1998). *Parecer no 15, de 1 de Junho de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (1998). *Resolução no 2, de 7 de abril de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no BRASIL. *Revista Educação e Sociedade*, 23(80), 168-200. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.
- Decreto no 2.264, de 27 de junho de 1997*. (1997). Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2264-27-junho-1997-445021-norma-pe.html>
- Decreto n.o 3.276, de 6 de Dezembro de 1999*. (1999). Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm.
- Galian, C. V. A. (2014). Os PCN e a Elaboração de Propostas Curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 44(153),1-22. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2812/2796>.
- Haddad, S.(1995). Surge uma nova Ong: Ação Educativa. *Comunicação e Educação*, 141,126-129. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36189/38909>.
- Hermida, J. F. (2012). A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”* (pp. 1-19). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. Retirado em 15 de julho, 2020, de: <https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., & freymond, M. (2017). Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação – A irresistível institucionalização do expert em educação (século XIX e XX). Trad. Marcos Denilson Guimarães e Wagner Rodrigues Valente. In R. Hofstetter & W. R. Valente (Orgs.), *Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores* (pp. 55-112). São Paulo: Livraria da Física Editora.
- Knijnik, G. (1996). Parecer de Gelsa Kniknik. *Educação & Realidade*. 21 (1), 253-259. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/3036/showToc>.
- Latour, B. (2000). *Ciência em Ação – como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP.

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667446

- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: [www.planalto.gov.br › ccivil_03 › leis › 19394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. (1996). *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm.
- Mansutti, M. A. (2020). *Entrevista concedida a Wagner Rodrigues Valente*. São Paulo, 28 mai. 2020.
- Ministério da Educação (MEC). (1997). *Resolução no 3, de 4 de março de 1997*. Estabelece os critérios e formas de transferências de recurso financeiros às escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual, do Distritos e municipal e às escolas de educação especial. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília.
- Ministério da Educação (MEC). (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação (MEC). (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <[portal.mec.gov.br › seb › arquivos › pdf › introducao](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf)>.
- Ministério da Educação (MEC). (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Brasília. Disponível em: [portal.mec.gov.br › abril... › 15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf](http://portal.mec.gov.br/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf).
- Moreira, A. F. B.(1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. *Revista Educação e Realidade*, 21(1), 9-22. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/3036>.
- Moreira, A. F. B.(1997). A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 100,1-16. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/770>.
- Oliveira, R. (2009). Políticas públicas: diferentes interfaces sobre a formação do professor de matemática. *Revista Zetetike*, 17, 17-36. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646792>.
- Parecer da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (1996). Dôssie Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Educação e Realidade*, 1(21), 229-241. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71654/40644>.
- Pinto, J. M. R. (2002). Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Revista Educação e Sociedade*, 23 (80),108-135. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

- Pires, C. M. C. (2008). Educação Matemática e sua Influência no Processo de Organização e Desenvolvimento Curricular no Brasil. *Bolema*, 21(29),13-42. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1715>.
- Porret, M., Brandli, F. & Lozat, M. (2013). Fabriquer des savoirs. In: BORGEAUD, et al. *La fabrique des savoirs – Figures et pratiques d’experts*. Genève, Suisse: Georg Editeur.
- Portela, Y. M. A. (2013) Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras. *Revista Ciência Atual*, 1(1), 42-97. Disponível em: <http://www.cnad.edu.br/revista-ciencia-atual/index.php/cafsj/article/view/6/pdf>.
- Prado, I. G. A. (2000). O MEC e a reorganização curricular. *Revista São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 94-97. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/index.php?men=rev&cod=5048>.
- Pasello Valente, S. M. (2009). Os parâmetros curriculares nacionais no contexto da reforma educacional brasileira. *Olhar de Professor*, 12(2), 233-256. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/issue/view/146>.
- Przylepa, M. (2015). Políticas curriculares no Brasil nos governos FHC e Lula: Continuidade? *Laplage em Revista*, 1(2), 119-131. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/25>.
- Revah, D. (2008). A (re)configuração do passado no discurso construtivista. *Revista Estilos da Clínica*, 13(24),190-209. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000100014&lng=pt&nrm=iso.
- Rosseti, F. (1995). Educador espanhol diz que mudar só o currículo não melhora o ensino. *Jornal Folha de São Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/8/15/cotidiano/23.html>.
- Silva, V. A. (2017). Concepção de operações aritméticas elementares nas orientações curriculares e plano escolar paulista nas décadas de 1980 e 1990. *V Colóquio de Educação Matemática* (pp. 1-11). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Retirado em 26 de setembro, 2020, de: <<https://www.ufjf.br/coloquioedumat/anais/>.
- Soares, M. T. P. (2020) . *Entrevista concedida a Wagner Rodrigues Valente*. São Paulo, 05 jun. 2020.
- Unesco. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. (Jomtien, Tailândia). Paris: Unesco. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF.
- Unesco.(1993). *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. Paris: Unesco. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/DELHI.PDF>.
- Veloso, L. (2012). Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades. *Dia-Logos*, 6, 101-112. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/dia-logos/article/viewFile/23356/16642>.
- Zanlorense, M. J. & Lima, M. F.(2009). Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. *Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Universidade Estadual de Campinas:

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667446

FE/UNICAMP: HISTEDBR, p. 1-25. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html.