



Memórias de um Dinossauro da Educação Matemática – A Voz de Carlos Vianna e sua Atuação no Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa

Memories of a Dinosaur of Mathematics Education – The Voice of Carlos Vianna and his Role in the National Pact for Literacy at the Right Age

Lívia de Oliveira Vasconcelos¹

Rede Municipal de Ensino de São Carlos

E-mail para contato: profliviasvasconcelos@gmail.com



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2650089006681898>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0314-1058>

Cármem Lúcia Brancaglioni Passos²

Universidade Federal de São Carlos

E-mail para contato: carmen@ufscar.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2297203444364327>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5501-3584>

¹ Doutora em Educação - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora da Educação Infantil na Rede Municipal, São Carlos, São Paulo, Brasil. Rua Luis Shevz, 40, casa 10, Residencial Parati, São Carlos, SP. CEP: 13563-800. E-mail: profliviasvasconcelos@gmail.com

² Doutora em Educação: Educação Matemática – Unicamp. Professora Titular Sênior da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Av. José Bonifácio, 916, apto. 51, Campinas, SP. CEP: 13091-140. E-mail: carmen@ufscar.br

RESUMO

Este artigo decorre de uma pesquisa que tem como temática central o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Aqui é apresentada a narrativa elaborada em parceria com um Educador Matemático que atuou na gênese do programa: Carlos Vianna, um dos organizadores dos cadernos de formação de matemática do PNAIC. Por meio de uma entrevista narrativa, Carlos conta como se tornou um Educador Matemático e descreve caminhos profissionais que o levaram até o PNAIC. As experiências narradas por ele, assim como a experiência da primeira autora, ao realizar a pesquisa de doutorado, orientada pela segunda, constituem o fenômeno investigado narrativamente, fundamentado nos aportes teóricos de Clandinin e Connelly (2015). O objetivo geral é compreender de que maneiras as experiências desse Educador Matemático culminaram na origem do PNAIC de alfabetização matemática nos moldes em que o programa foi apresentado. Esse objetivo maior se desdobra nos seguintes objetivos específicos: recontar episódios sobre a organização e a implementação das ações do PNAIC de matemática; e compreender concepções, escolhas teórico-metodológicas e decisões políticas que auxiliaram a estruturação dos cadernos de formação de matemática do PNAIC. Carlos, ao narrar sua trajetória profissional, cita experiências anteriores que o qualificaram para a função de coordenador da coleção de matemática do PNAIC: a docência no Ensino Fundamental 1 e sua atuação no Pró-Letramento. Ao narrar episódios sobre a organização do PNAIC, Carlos evidencia que essa política pública foi influenciada por concepções do Educador Matemático Romulo Lins, que se destacou como uma das lideranças do Pró-Letramento, desenvolvido anteriormente.

Palavras-chave: PNAIC. Formação de Professores. Educação Matemática. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT.

This article is the result of a study whose central theme is the National Pact for Literacy at the Right Age – PNAIC. Here we present a narrative developed in partnership with a Mathematics Educator who worked on the genesis of the program: Carlos Vianna, one of the organizers of the PNAIC mathematics training notebooks. Through a narrative interview, Carlos tells how he became a Mathematics Educator and describes the professional paths that led him to the PNAIC. The experiences narrated by him, as well as the experience of the first author, when carrying out doctoral research, supervised by the second, constitute the phenomenon investigated narratively, based on the theoretical contributions of Clandinin and Connelly. The general objective is to understand how the experiences of this Mathematics Educator culminated in the origin of the PNAIC for mathematical literacy in the format in which the program was presented. This larger objective unfolds into the following specific objectives: to recount episodes about the organization and implementation of the PNAIC actions for mathematics; and understand concepts, theoretical-methodological choices and political decisions that helped structure the PNAIC mathematics training notebooks. Carlos, when narrating his professional trajectory, mentions previous experiences that qualified him for the role of coordinator of the PNAIC mathematics collection: teaching in Elementary School 1 and his work in Pró-Letramento. When narrating episodes about the organization of PNAIC, Carlos highlights that this public policy was influenced by concepts of Mathematics Educator Romulo Lins, who stood out as one of the leaders of Pró-Letramento, developed previously.

Keywords: PNAIC. Teacher Training. Mathematics Education. Narrative Research.

INTRODUÇÃO

Em 2020/2021, enquanto realizava³ um isolamento social para tentar me esquivar de uma doença altamente contagiosa e letal, a covid-19⁴, dediquei meu tempo *a tirar o pó*⁵ de uma política pública relevante no cenário nacional de formação de professoras alfabetizadoras – o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Esse programa, do qual participei como formadora da área de matemática, vigorou no Brasil de 2012 a 2017 e havia se encerrado em 2017 de maneira abrupta e não justificada pelo governo federal, o que me causou certa inquietação, motivando-me a elegê-lo como *puzzle*⁶ da minha pesquisa de doutorado, investigação mais ampla da qual extraí este artigo.

No entanto, para investigar o PNAIC, deparei-me com um desafio relacionado ao processo de construção de dados, visto que essa política pública havia se encerrado quando iniciei a pesquisa. Não me contentei em basear a investigação nos documentos norteadores do programa, pois nesses materiais eu precisaria me ater a informações mais técnicas – e isso não supria meu interesse. Para investigar o PNAIC por meio das experiências que não vivi e que só poderia conhecer por intermédio de narradores, pedi emprestado olhos, ouvidos e vozes de aventureiros, desbravadores, que vivenciaram e protagonizaram a gênese dessa política pública no âmbito da matemática.

Neste artigo, meu enredamento focaliza a narrativa de um dos colaboradores da pesquisa, Carlos Vianna: um dinossauro⁷ da Educação Matemática que assistiu às primeiras movimentações do estabelecimento desse campo de pesquisa no Brasil. Carlos Vianna iniciou sua carreira como professor atuando na Educação Básica e, desde 1990, atua na formação inicial de professores, lecionando na Universidade Federal do Paraná - UFPR. No PNAIC, atuou como organizador e autor dos cadernos de formação, como coordenador do PNAIC e ministrou palestras sobre o programa por todo o país.

³ Pela especificidade da Pesquisa Narrativa, o texto está na 1ª pessoa do singular.

⁴ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>).

⁵ A expressão “*tirar o pó do PNAIC*” é colocada entre aspas pois foi dita por um dos colaboradores da minha pesquisa de doutorado, o professor Antonio José Lopes Bigode.

⁶ O Grupo de Pesquisa narrativa e Educação de Professores – GPNEP, responsável pela tradução da obra *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, de D. Jean Clandinin e Michael Connelly, optou por manter o termo *puzzle* na obra traduzida. Os tradutores justificam que o termo *puzzle* é intraduzível, uma vez que não se limita ao sentido da busca de peças que se encaixam de uma única forma e ao mesmo tempo está associada à ideia de problematização, questionamentos da pesquisa narrativa. Segundo os tradutores, “enigma” é uma representação semântica da língua portuguesa que se aproxima do significado de *puzzle*, da maneira como o termo é empregado por Clandinin e Connelly (2015).

⁷ Carlos Roberto Vianna, durante a entrevista, utiliza esse termo ao se posicionar como um dos percussores da Educação Matemática no Brasil.

No movimento de atribuir sentidos às experiências narradas por Carlos⁸, tenho como objetivo compreender de que maneiras as experiências desse Educador Matemático culminaram na origem do PNAIC de alfabetização matemática nos moldes em que o programa foi apresentado. Tal objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: recontar⁹ episódios sobre a organização e a implementação das ações do PNAIC de matemática; e compreender concepções, escolhas teórico-metodológicas e decisões políticas que auxiliaram a estruturação dos cadernos de formação de matemática do PNAIC.

Com a intenção de “*tirar o pó*” do PNAIC e cumprir os objetivos traçados acima, o texto se organiza em quatro seções: na primeira apresento o contexto de pesquisa, o PNAIC de matemática; na segunda exponho as peças que compõem o *puzzle* de investigação; a terceira resulta do enredamento da entrevista com Carlos e se alinha a meu primeiro objetivo específico, pois nela reconto episódios sobre a organização e a implementação do PNAIC. Além disso, ainda na terceira seção, a voz de Carlos revela como foram feitas as escolhas teórico-metodológicas balizadoras dos cadernos de formação e como foram tomadas algumas decisões importantes para o programa, conforme previsto no segundo objetivo específico. Para ampliar essa discussão, apresento a quarta seção, na qual amplio esses objetivos, ao estabelecer um contraponto entre o PNAIC e uma política anterior, o Pró-Letramento¹⁰, mostrando como se deu o resgate de concepções preconizadas pelo Educador Matemático Romulo Lins, que se destacou como uma das lideranças dessa política.

Por meio dessas quatro seções, esta pesquisa contém uma fatia da história da Educação Matemática, uma fatia da história do PNAIC, uma fatia da história de Carlos Vianna. Contar a história não é a finalidade da pesquisa narrativa, mas perpassa a pesquisa narrativa.

1. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: O PNAIC DE MATEMÁTICA

O PNAIC foi uma política pública educacional com ações iniciadas em 2012, no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff (Araújo, 2015). O programa propôs a pactuação entre

⁸ Ao longo do texto, alinhada ao estilo de escrita narrativa, considerando a fluência da leitura e na humanização dos colaboradores, ao me referir a Carlos Vianna usarei apenas o primeiro nome: Carlos.

⁹ Ao usar o termo recontar, o faço porque na pesquisa narrativa entende-se que esses episódios são contados pelos colaboradores da pesquisa que concederem entrevistas. Ao textualizar essas entrevistas e elaborar textos de pesquisa, estou recontando, ao meu modo, os episódios narrados por eles.

¹⁰ O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental realizado pelo MEC. Teve início em 2006 e promoveu atividades com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem de leitura/escrita em Matemática e Linguagem no ciclo de alfabetização (Moraes *et al.*, 2014).

o Ministério da Educação – MEC e as esferas federal, estaduais e municipais, tendo como uma das ações centrais do programa a Formação de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2013). Esse pacto era parte de uma estratégia do governo para atingir a Meta 5 do Plano Nacional de Educação no Brasil – PNE (Lei nº 13.005/2014): alfabetizar todas as crianças ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização.

Ao ser implementado, o PNAIC se diferenciou de políticas anteriores em aspectos como a abrangência do programa e o formato em que foi estruturado. O programa se destacou por ser acessível a todas as professoras alfabetizadoras da rede pública do território nacional. Rolkouski (2013, p. 11) explica que o PNAIC foi “o maior programa de formação continuada do Brasil e pela dimensão do Brasil, um dos maiores do mundo, senão o maior”.

Para atender o Brasil, um país com dimensões continentais e grande diversidade regional, o PNAIC foi estruturado por meio da articulação das quatro esferas – MEC, governo federal, governos estaduais e governos municipais – em um arranjo utilizado em todo o território nacional. O MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, se responsabilizou pelo pagamento de bolsas aos diversos perfis envolvidos no programa; pela produção e distribuição de cadernos para as formações, distribuição de materiais didáticos, paradidáticos, jogos, etc., para as escolas que possuíam classes de alfabetização. As Instituições de Ensino Superior – IES assumiram a organização dos ciclos de formação, selecionando equipes de coordenação e formação, que foram responsáveis pela formação das Orientadoras¹¹ de Estudo – OE. As OE eram profissionais com cargo efetivo na Educação Básica, selecionadas e encaminhadas pelas redes de ensino municipal, estadual e do Distrito Federal para participar da formação nas IES. Após a formação nas IES, as OE assumiam o lugar de formadoras em suas redes de ensino, e assim desenvolviam propostas formativas com as Professoras Alfabetizadoras. No período de 2013 a 2015, as profissionais participantes do PNAIC recebiam bolsas de apoio criadas com objetivo de valorizá-las durante o processo.

O programa teve vigência de 2012 a 2017, porém em 2016 teve seu formato alterado após o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff. Com a transição, o ex-presidente interino Michel Temer optou por descentralizar a gestão do PNAIC, dando autonomia aos entes estaduais. Também houve alteração no que diz respeito à concessão de bolsas às Professoras Alfabetizadoras. Com a reformulação de 2016, foram extintas as bolsas para esse perfil. Assim, a participação no PNAIC tornou-se parte das atividades complementares obrigatórias dessas profissionais. Nesse movimento de transformação o projeto deixou de ter uma organização

¹¹ O gênero feminino das palavras “professor”, “formador”, “alfabetizador”, “orientador de estudos” foi empregado para me referir aos participantes do PNAIC, que eram, em maior parte, mulheres.

comum para todo o território nacional, perdeu força e tornou-se esquecido em 2018, quando foram extintos os financiamentos do programa, e o MEC não publicou mais diretrizes sinalizando a descontinuidade das ações do PNAIC.

No contexto do PNAIC, meu interesse de investigação concentra-se nas ações iniciadas em 2014, centradas na alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Nesse âmbito, o programa reuniu uma comunidade de mais de cem Educadores Matemáticos (Vianna & Rolkouski, 2014), que se engajaram com a formação continuada de professoras por meio da autoria de uma coleção composta por 13 cadernos de formação de matemática, distribuída para 400 mil professores alfabetizadores da rede pública brasileira (Brasil, 2014). Esse coletivo incluiu professoras da Educação Básica da zona urbana e zona rural, professoras e pesquisadoras do Ensino Superior, das cinco regiões brasileiras (Vianna & Rolkouski, 2014), que se dedicaram ao processo de elaboração de aproximadamente um ano (Rolkouski, 2018).

Foi nesse módulo que me aproximei dessa política pública, na condição de formadora do PNAIC da área de matemática. A coleção de cadernos de formação, elaborada com a intencionalidade de subsidiar as práticas de professoras alfabetizadoras e propor estratégias metodológicas para consolidação dos direitos de aprendizagem, foi recebida com entusiasmo e curiosidade pelas participantes do PNAIC – UFSCar, em 2014. Percebi, enquanto professora de matemática e, no contexto do PNAIC, formadora de professores, o fato de que o material de formação estaria contribuindo para um processo de democratização do conhecimento produzido no âmbito da Educação Matemática e exercendo alguma influência nas práticas e nas concepções das participantes dessa política pública.

Tal cenário despertou o meu desejo de investigar o PNAIC de matemática, sondando intencionalidades associadas a ele, para além do que estava explicitamente registrado nos documentos do programa. Nesse ímpeto, em 2017 o PNAIC transcende o espaço da prática profissional e se torna o contexto de minha pesquisa de doutorado que, em um de seus possíveis recortes, dá origem também a este artigo.

2. A RELAÇÃO PEDRA - ARCO E AS PEÇAS DESTE PUZZLE DE INVESTIGAÇÃO

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.

– A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

– *Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.*

Polo responde:

– *Sem pedras o arco não existe.*

(Calvino, 2003, p. 81).

Como olhar para o arco, sem considerar as pedras que o compõem? Qual o sentido de procurar a pedra que sustenta a ponte? – questionei-me, ao iniciar esta investigação. Analogamente à relação pedra-arco, políticas públicas são produtos finais que resultam da interação humana: criadas, debatidas e implementadas por um núcleo de pessoas. Tais pessoas trazem consigo uma série de concepções, propósitos e intencionalidades e os imprimem em políticas, moldando-as. Não se pode conhecer o arco sem considerar as pedras que o constituem.

Conforme citado anteriormente neste artigo, a pedra que me ajuda a compreender a curvatura do arco é Carlos Vianna. No entanto, ao contrário das pedras de Marco Polo, inanimadas, Carlos é um sujeito, ser vivo que se constitui por meio de experiências – “experiências são as histórias que as pessoas vivem” (Clandinin & Connelly, 2015, p. 27) – que são dinâmicas, estão sempre encaminhando-se para algum lugar, compondo o ciclo de transformação do ser (Clandinin & Connelly, 2015). Essas experiências me interessam e por isso assumo os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa preconizados por Clandinin e Connelly (2015).

Meu intercâmbio com Carlos se deu por meio de uma entrevista narrativa (Delory-Momberger, 2012), uma experiência na qual ocorreu o encontro e a troca entre narrador e entrevistadora. A entrevista narrativa é um recurso utilizado na investigação da experiência, pois possibilita que o colaborador assumo o lugar da fala, da revelação, da expressão de suas inquietudes, enquanto o investigador se coloca à escuta, fazendo reflexões e interpretações.

Essas entrevistas narrativas, depois de transcritas, foram retroalimentadas por notas de campo que escrevi antes e depois das entrevistas, com base em informações disponibilizadas no Currículo Lattes, com sondagem das publicações intelectuais de Carlos, como artigos e a tese de doutorado. Todas essas notas, enredadas à transcrição da entrevista, deram origem aos textos de campo (Clandinin & Connelly, 2015). Submeti tais textos a um processo analítico e interpretativo dos dados, contrapondo e articulando dados construídos e constructos teóricos, transformando-os em textos de pesquisa que apresento a seguir.

3. MEMÓRIAS DE UM DINOSSAURO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – A Voz de Carlos Vianna

O protagonista da história que aqui conto é Carlos Vianna, um Educador Matemático que escolheu ser professor e por isso, em 1978, foi estudar Licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Em seguida, as circunstâncias da vida o levaram a ingressar, em 1980, no mestrado em Matemática Aplicada no Instituto de Matemática Pura e Aplicada – IMPA. Por exigir que tudo aquilo que tenha sentido para ele, abandonou esse mestrado, com o qual não se identificava. Em 1982 voltou para Curitiba e começou a atuar como professor da educação básica. Em 1986 assumiu uma vaga efetiva como professor da rede municipal de Curitiba, mas não na sua área de formação, matemática, e sim como professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Aí eu faço um concurso da Prefeitura de Curitiba, em que houve um erro de edital, que me permitiu ser candidato a professor nos Anos Iniciais. Eles teriam que exigir Magistério ou Pedagogia e eles não exigiram. Eu, com minha Licenciatura em Matemática, me inscrevi no concurso e passei, óbvio [se recordou, rindo da situação embaraçosa]. E aí eu assumo minha primeira turma, uma segunda série. Eu acho que as crianças corriam para um lado, de medo de mim, e eu corria para o outro, de medo delas. Vou dar aula na prefeitura para criança de segunda série, com sete, oito, nove anos de idade e mal sabendo escrever o nome, daí eu precisei estudar muito – risos –, foi por pura necessidade! Nada do que eu sabia dava conta de lidar com a necessidade que as pessoas tinham. Por exemplo, eu ia escrever definição de número natural, definição de fração para criança de segunda série?... Eu conto algumas dessas coisas para meus alunos e tem uma que é inesquecível. Eu estava ensinando divisão por um algarismo, oito dividido por dois, dez dividido por dois, coisas assim... Aí as crianças tinham dificuldades para entender. O que eu fiz? A minha cabeça de matemático pensou na seguinte estratégia, eu escrevi um número comprido – imagina assim, uma sala de aula com aquele quadro verde que atravessa a sala inteira – que tomava o quadro inteiro quase, daí, no final coloquei dividido por dois. Minha cabeça pensava assim: bom, por que eu vou perder meu tempo ensinando oito dividido por dois? Eu vou dizer para eles, eu vou mostrar um número imenso e dizer “Olha, se vocês sabem dividir esse grandão, sabem dividir os outros então” [risos]. Em seguida a diretoria me chama e pergunta “Carlos, você fez isso?”... eu disse que fiz. ... Daí ela disse “mas você perguntou para alguma criança se ela sabia que número era aquele que você escreveu? Se ela sabia ler o número? Se ela sabia que quantidade era aquela?” Eu entendi por que ela estava me puxando a orelha, mas eu nunca tinha pensado sobre essas questões. Carlos¹².

Ao recordar-se do seu início de carreira como professor, Carlos narrou a mim uma parte de sua trajetória profissional desconhecida, não registrada em seu Lattes. Ao me revelar sua experiência prévia enquanto professor alfabetizador, me deu pistas importantes sobre suas condições intelectuais para atuar como organizador dos cadernos de formação do PNAIC de

¹² Esta pesquisa é composta pelo enredamento entre a voz do colaborador e a voz das autoras, por isso o uso de recursos de formatação para diferenciá-las. Para destacar excertos que são provenientes das falas de Carlos Vianna, utiliza-se o formato itálico.

matemática. Afinal de contas, lecionar nos Anos Iniciais permitiu que Carlos conhecesse de perto as particularidades dessa etapa de escolarização.

Inesperados à parte, retomo a trajetória de Carlos. Com a formação da Licenciatura em Matemática e do Mestrado em Matemática Aplicada não concluído, Carlos não vislumbrava, em seu repertório de conhecimentos, estratégias para trabalhar nos cenários para os quais foi contratado, de modo que se deparou com a necessidade de investir, autonomamente, em sua formação pedagógica. Carlos se recorda que naquela época não possuía formação pedagógica para os anos iniciais e *“nenhuma consciência crítica, cultural anterior, era um cara - entre mil aspas – ‘matemático’”*, no entanto, se diferenciava de muitos colegas com o mesmo perfil, pois *“queria que as crianças aprendessem”*, e por isso buscava meios de se desenvolver profissionalmente. *“Se você quer saber de onde que eu aprendi: lendo e fazendo. Mas isso eu não tive formação inicial”*, contou ele.

Em 1990, Carlos ingressou na carreira docente no Ensino Superior, em que permaneceu até hoje integrando o corpo docente da UFPR. Nessa época ele já havia acompanhado as primeiras movimentações para estabelecimento do campo de Educação Matemática no Brasil e se identificado com essa área de conhecimento. Nesse intuito, em 1991 Carlos vinculou-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, e ali cursou mestrado (1991 –1995) e doutorado (1996 – 2000).

No final de 2012 Carlos assumiu a função de organizador dos cadernos de formação de matemática, em parceria com Emerson Rolkowski¹³, também professor da UFPR, primeiro orientando de mestrado de Carlos e pessoa com a qual estabeleceu muitas parcerias profissionais, dentre elas, a organização dos cadernos. Por isso, ao convidar Carlos para atuar como colaborador desta investigação, o fiz considerando que essa experiência no PNAIC oportunizou que ele conhecesse longitudinalmente o processo de constituição dos materiais de formação do PNAIC, a dinâmica de escolha dos autores e a opção pelos fundamentos teóricos dos cadernos. Ao mesmo tempo, supus que não fosse arbitrária a escolha de dois sujeitos para organizar um material de formação a ser distribuído pelo MEC para as professoras alfabetizadoras da rede pública de educação de um país. Desse modo, uma das hipóteses que trazia comigo era de que a entrevista narrativa com Carlos possivelmente revelaria episódios e experiências que deram a ele a *expertise* necessária para assumir a linha de frente na produção do material.

¹³ Na pesquisa que realizei no doutorado Emerson também atuou como colaborador, concedendo-me uma entrevista narrativa. Ao longo do texto, alinhada ao estilo de escrita narrativa, considerando a fluência da leitura e a humanização dos colaboradores, usarei apenas o primeiro nome para denominá-lo.

Recordo-me que, em 2013, durante as ações do PNAIC, boa parte da comunidade de Educadores Matemáticos brasileiros não entendia bem as razões pelas quais Carlos e Emerson tinham sido convidados para assumir a organização dos cadernos de formação de uma política pública de nível nacional. Por não ter uma carreira de pesquisador voltada para o ciclo de alfabetização, muitos não entendiam como ele tinha sido escolhido, e uma pergunta ecoou entre os Educadores Matemáticos brasileiros: *De onde vieram Carlos e Emerson?*

“De onde vieram Carlos e Emerson?”

A experiência de inserir-se no PNAIC como organizador dos cadernos de formação não se deu de maneira arbitrária: *“Precede o trabalho com o PNAIC, um trabalho do Pró-letramento”*, lembrou Carlos. O Pró-letramento assemelha-se ao PNAIC, por também ter sido uma política pública de formação continuada de professores do Ensino Fundamental. Uma experiência que proporcionou a Carlos o fortalecimento de parcerias com profissionais relacionados ao MEC, que identificaram nele um potencial para assumir a coordenação do Pró-letramento, o que futuramente culminaria no convite para organização dos materiais do PNAIC:

O trabalho do Pró-letramento aqui no Paraná foi uma iniciativa do Professor Romulo Lins¹⁴, da Unesp de Rio Claro. Ele era coordenador de uma parte da formação, e a Unesp era responsável pela formação que seria feita aqui no estado do Paraná. O Romulo organizou uma equipe para trabalhar no Pró-letramento aqui do Paraná. Essa equipe tinha gente do Paraná todo, a Regina Buriasco¹⁵, de Londrina, a Ana Márcia¹⁶, que vinha pela Universidade de Foz do Iguaçu, enfim, vários profissionais se reuniram sob a liderança do Romulo para trabalhar no Pró-Letramento. O Emerson fazia parte desse grupo do Romulo por mais de uma razão, por ele ser aqui do Paraná, mas também por, nessa época, ele ainda estar envolvido com o doutoramento dele em Rio Claro e ter amizade com o Romulo. Trabalhamos no Pró-letramento aqui até que houve uma mudança no MEC. Todo esse processo de Pró-letramento é bastante conturbado pelas mudanças que acontecem no MEC, as mudanças não só de gestão, onde há troca de ministro, mas também mudanças de política mesmo, de o mesmo ministro poder, por alguma influência, mudar a política. O Pró-letramento iria acabar, o Romulo tinha lá as atividades dele, então ele me indicou para ser o sucessor dele na coordenação da nova proposta do Pró-letramento, que agora seria coordenada pela UFPR em parceria com outras universidades estaduais. ... Eu comecei o ano seguinte como coordenador do Pró-letramento no Paraná, mas no processo, digamos, no primeiro semestre ainda aconteceu um problema na Pós-graduação, a coordenadora renunciou, e eu acabei sendo eleito coordenador da Pós-graduação. Não tinha problema acumular as duas, mas eu não dou conta. Eu abri mão da coordenação do Pró-letramento. O meu vice era o Professor Emerson, que assumiu a coordenação do Pró-letramento. Nesse processo o MEC finalizou o Pró-letramento e começou o PNAIC. Então, você veja que esta história é longa, mas assim situa: de onde vieram Carlos e Emerson? O Emerson foi convidado pelo MEC para ser organizador dos cadernos. Como nós sempre trabalhamos juntos no Pró-letramento, ele me convidou para trabalhar junto com ele, também na condição de organizador.

¹⁴ Romulo Campos Lins, falecido professor da Universidade Estadual Paulista - Unesp de Rio Claro.

¹⁵ Regina Luiza Corio de Buriasco, professora da Universidade Estadual de Londrina - UEL.

¹⁶ Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho, professoral da UEL.

Assim, em dezembro de 2012 foram iniciadas no Paraná as atividades do PNAIC, nas quais Emerson já estava envolvido por meio da coordenação do programa, junto com Telma Leal Ferraz¹⁷, representante da área de língua portuguesa.

Com uma trajetória de pesquisador e professor universitário que não dialoga diretamente com o ciclo de alfabetização, Carlos assumira a tarefa de coordenar a organização dos cadernos de formação de matemática do PNAIC. Em decorrência disso, a escolha de Emerson e Carlos para atuarem na linha de frente da produção do material foi problematizada por uma Educadora Matemática:

Ela é muito direta, então ela disse assim: “Mas Carlos, como que você está coordenando? O que você faz de alfabetização matemática? Como que você está coordenando esse grupo?” Eu disse assim, “olha, você tem razão, mas eu tenho experiência. E aí fui mostrar para ela que eu tenho experiência, trabalhei assim [fazendo referência aos dez anos de trabalho na Prefeitura de Curitiba, como professor do ciclo de alfabetização] E aqui eu não preciso ser ‘O’ pesquisador em alfabetização matemática, o meu papel vai ser de organizar uma equipe de pessoas que possam fazer isso, sabe? Então, por um acaso eu sei alguma coisa, mas não precisaria saber. Sim, o questionamento dela foi para mim e mais ainda com o Emerson. Que ela sabia que o Emerson tinha sido o meu orientando no mestrado. Ela via assim: “como que vocês estão se metendo aí? Vocês estão fazendo uma picaretagem, vocês estão fazendo o que vocês não sabem!” Então eu disse: tem muita coisa que a gente não sabe, mas a gente é bem cuidadoso! Então daí resultou da gente trabalhar muito para constituir esse grupo, para escrever esse material.

E, diante da narrativa de Carlos, na qual ele contara sobre esse diálogo, fui entendendo como ele se tornara um sujeito competente para assumir a organização dos cadernos de formação do PNAIC de matemática: já possuía experiência como professor alfabetizador e formador de professores, pois atuava tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, inclusive em uma política semelhante ao PNAIC em muitos aspectos, que foi o Pró-letramento.

Além disso, para trabalhar como organizador dos cadernos de formação do PNAIC, mais importante do que ser “o” pesquisador em alfabetização matemática, era saber constituir uma equipe de trabalho formada por autores competentes e efetuar uma boa gestão do trabalho desse núcleo, explicou Carlos, se defendendo.

A constituição desse núcleo de autores teve início com o estabelecimento de uma parceria com um Educador Matemático com conhecimento sobre produção de materiais e sobre o ciclo de alfabetização:

... a primeira pessoa que nós chamamos para trocar ideias de como que seria esse material foi o Bigode¹⁸. Aí você pode pôr todo currículo que o Bigode carrega como autor de livros, de material didático premiado para primeira à quarta série, enfim, têm várias coisas que o qualificam...

¹⁷ Telma Leal Ferraz, Professora da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

¹⁸ Antonio José Lopes Bigode. Na pesquisa que realizei no doutorado ele também atuou como colaborador, concedendo-me uma entrevista narrativa.

Reunidos para pensar sobre o material de formação de matemática do PNAIC, Carlos, Emerson e Bigode iniciaram o processo que incluiu a escolha dos demais autores dos cadernos e de autores dos relatos que os compõem, bem como a definição de algumas diretrizes para sua produção. Tal grupo deveria ser selecionado a partir de um edital lançado pelo MEC:

Anteriormente o MEC havia feito um grande edital, no qual todas as universidades concorreram, apresentaram projetos – relacionados à formação de professores dos Anos Iniciais – e daí elas foram ranqueadas. Então veja assim, o nosso universo de chamada para produção de material: eu não poderia chamar alguém que estivesse longe desse universo. Por que não? Porque houve um edital público, as universidades concorreram, certo? Então ficaria muito estranho você construir alguma coisa fora desse universo, porque esse universo já estava legitimado por um processo público. Então isso tem coisas boas e tem coisas ruins. Por exemplo, uma coisa ruim, esse processo é bem antigo, eu não sei o ano em que ele foi feito, mas sei que ele é bem antigo. Ele gerou os grupos que escreveram o material do Pró-letramento, aí nós ficaríamos presos aos mesmos grupos para escrever o material do PNAIC. A gente não queria isso, a gente queria abrir mais possibilidades, mas aí você imagina que, como isso envolve política, a coisa ficou feia.

Dentre os receios narrados por Carlos, ele conta que se preocuparam com a expectativa que os autores teriam de que o material do PNAIC fosse uma sequência do trabalho que haviam feito no programa anterior, e não era essa a proposta, pois, ao contrário do programa anterior, os materiais não teriam mais um único autor, seriam fruto de uma redação colaborativa: “*A primeira coisa que a gente teve um cuidado, mas que gerou brigas, foi de não ter donos de caderno*”, destacou Carlos.

A diversidade de autores, trabalhando juntos em um mesmo caderno, culminou em uma composição eclética. Carlos destacou o quão desafiador foi estabelecer essa dinâmica de escrita coletiva:

...equipes que não estavam trabalhando juntas acabaram fazendo parte do mesmo caderno. Mas como fazer essa articulação? Alguns sugeriram que pegássemos as primeiras vinte páginas do regular, as outras quarenta da educação no campo. Daí eu disse assim: “não, não é isso, você tem que integrar, tem que fazer uma sequência! Vai precisar alterar o seu texto, para você dar conta de relacionar com que vai aparecer que antes não tinha”, e isso foi difícil! Mas eu acho que a gente conseguiu, isso deu trabalho para os organizadores, muito trabalho de fazer essa conversa com os autores que nem sempre topavam mexer no seu texto para conversar, para ficar mais perto. Ninguém tinha que assumir outra concepção, nunca a gente falou disso, mas você vai ter que conversar com outro, o teu texto vai estar do lado de outro, que escreve uma coisa que você não concorda.

Entrelaçados a esses textos teóricos ecléticos, tivemos os relatos de experiência, textos mais alinhados à prática de sala de aula, que contribuíram para dar um estatuto ao saber da experiência e, conseqüentemente, divulgar e valorizar o conhecimento produzido por profissionais da educação básica, que também são Educadores Matemáticos. Colocar professores universitários e professores da Educação Básica para trabalharem em coautoria, como ocorreu no PNAIC, é uma das soluções preconizadas por Gatti (1992) para melhoria da qualidade da formação docente, pois rompe com a ideia de que o conhecimento produzido no

espaço acadêmico é hegemônico. Perguntei a Carlos como surgiu a ideia de compor esse material com relatos, e ele contou:

A história dos relatos não foi uma ideia nossa, a história dos relatos já estava presente no material de língua portuguesa. De uma maneira muito incipiente, muito primária, existe um pouco disso no material do Pró-Letramento, mas eles aparecem sistematicamente com intencionalidade de pesquisadores mesmo é no material de língua portuguesa do PNAIC, do ano anterior. Bom, então, daí nós trabalhamos juntos com Rosinalda¹⁹, que é da matemática da UFPE. Lá ela coordenou o processo de escrita de alguns dos relatos já da língua portuguesa, e ela nos passou algumas orientações de como ela procedeu. ... O que a gente fez foi coletar alguns relatos, assim, específicos de matemática, durante a formação da língua portuguesa. Porque nós sabíamos e estávamos trabalhando na construção do material de matemática, então, veja, nós fizemos isso aqui no Paraná e conversamos com alguns dos autores para que fizessem isso nos seus estados. Então, como é que eu posso dizer? Assim, a formação da língua portuguesa, de certa maneira, foi um laboratório dentro do qual se construíram relatos da matemática. ... Uma das orientações que eu dei – imagine minhas formadoras brigando comigo – foi: “eu não quero reflexão teórica nos relatos, eu quero que o professor me conte o que ele fez”. Aí você me questiona se o professor não deve refletir teoricamente. Claro que deve! Mas eu não ia administrar a escrita num caderno que é nacional que vai estar na mão de todo mundo, eu não vou administrar um discurso teórico de um professor falando uma coisa, outro professor falando outra coisa, isso não daria certo. Eu quis relato da prática dele, as reflexões teóricas elas vão estar no texto do caderno e eu não me importo que tenham reflexões contraditórias. Agora, perceba que eu me importei muito e não queria que tivessem reflexões contraditórias na prática do professor, porque daí eu estaria expondo o professor, e eu não quero isso, então essa parte está fora.

As reflexões teóricas não seriam abordadas nos relatos, mas estavam presentes nos cadernos de formação. Definir um eixo teórico que orientasse todos os cadernos foi um desafio: “a gente preferiu explicitar alguns fundamentos, alguns princípios a serem seguidos, para a gente não ficar discutindo entorno da sua concepção e da minha, porque nós raramente chegamos a um acordo”. A partir disso, Carlos explica como foi cunhado o termo “alfabetização matemática” na perspectiva do letramento, um dos eixos centrais do PNAIC:

Eu vou dizer que foi bem complicado chegar nesse nome, por incrível que pareça, ninguém tinha uma defesa prévia desse nome. Vou contar uma das discussões grandes que a gente chegou a ter com o grupo da alfabetização numa reunião que a gente fez lá em Recife para elaboração do material interdisciplinar de 2015. O pessoal da alfabetização começou a brigar contra os organizadores, que no caso éramos eu e Emerson da matemática, a Telma e todo o grupo do Recife que era da língua portuguesa. Nós organizamos juntos o material interdisciplinar. O pessoal da alfabetização começou a brigar quando um dos cadernos tratava da alfabetização em ciências, eles disseram que isso era um absurdo porque não faz sentido você alfabetizar em qualquer coisa. Eles estavam brigando com as ciências, mas já tinham o material da matemática do ano anterior, então estavam batendo na gente. Para eles alfabetização é uma coisa que é própria da linguagem e acabou. Daí eu me lembro de ter interferido na discussão e dito o seguinte “olha, quando nós falamos em alfabetização matemática eu falo na perspectiva das discussões que a gente tinha já lá em 1988 e antes disso”. Eu sou um dinossauro da Educação Matemática aqui no Brasil, quando eu falo 88, é na direção da data da criação da SBEM²⁰. Mas quando a SBEM foi criada já havia um movimento de Educação Matemática, que resultou na criação da SBEM. Nessa época quando se falava em alfabetização matemática tudo que se falava era o que depois – isso para mim é bem claro cronologicamente – ganharia evidência com nome de letramento, substituindo o termo alfabetização. Ou seja, quando a gente falava em alfabetização matemática era uma alfabetização que se daria nesse contexto que depois ganhou o nome de letramento, contrapondo-se a uma alfabetização mecânica. Para nós, quando a gente fala alfabetização matemática, estamos dizendo tudo, mas para nós, né? Mas acontece que o programa de língua portuguesa já havia vindo a público com o nome de letramento no primeiro ano do PNAIC, e nós não poderíamos lançar um material que fizesse parecer que estávamos

¹⁹ Rosinalda Aurora de Melo Teles, Professora da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

²⁰ Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

brigando. Primeiro ano, letramento em língua portuguesa e, segundo ano, alfabetização matemática, isso ia ficar muito ruim, então o que nós fizemos? Alfabetização matemática na perspectiva do letramento, que quer dizer assim: nós não estamos brigando, estamos mantendo a mesma perspectiva que vinha da língua portuguesa. Então aí ficou esse nome. Para mim é redundante, alfabetização em matemática na perspectiva do letramento, mas ficou claro para as pessoas e não gerou grandes polêmicas.

Ao contar sobre o trabalho de organização dos cadernos, que incluiu: a definição das diretrizes, a escrita, a gestão da equipe de autores e a orientação teórica balizadora da coleção e uma série de percalços que surgiram durante esse processo, Carlos era tomado por um sentimento de alegria e satisfação pelo trabalho realizado. Recordou-se das dificuldades enfrentadas nessa empreitada, na qual trabalhou com um grupo composto por muitos profissionais, cujos referenciais teóricos eram diferentes entre eles, e as concepções também divergiam – mas havia algo que os unia: o desejo de contribuir com a formação continuada de professoras alfabetizadoras brasileiras: “90% das pessoas fizeram práticas diferentes e relataram que gostaram daquilo”, destacou Carlos, quando perguntei a ele qual avaliação ele fazia do programa no âmbito da matemática. Ao retomar o impacto do programa, Carlos se emocionou, e com olhos lacrimejados explicou:

Uma das coisas mais legais, que me emociona mesmo, é a matemática! É o fato de durante as práticas de matemática professores começarem a mobilizar os acervos de literatura infantil, a contação de história, e daí começar a fazer atividades de matemática a partir daquilo, isso me emociona! Porque isso é fundamental, porque aí está tudo junto, as coisas estão juntas! Desde o começo elas não têm que estar separadas, então isso para mim é muito, muito legal mesmo que tenha, isso a gente viu, permaneceu. Mas eu sou muito pessimista, porque assim eu não sei, eu vou chutar um número depois as pesquisas vão revelar a verdade. Chuta um número: 25%! É um número que eu acho baixo, tá? Eu acho que a realidade é maior do que essa. Em dois anos, ... 25% da rede muda, professores morrem, professores saem, professores desistem, então em dois anos 25% da tua rede serão pessoas que não fizeram formação nenhuma. ... Esse trabalho da formação continuada ele é monstruoso, ele é gigantesco, você participou, você viu! E ele não pode parar, se ele parar um ano, pensa, se esse dado que eu estou te dando for verdadeiro, se 25% mudou, daí você perdeu tudo, imagina, ter um trabalho que não acaba nunca, que tem que ser feito sempre. Isso me assusta. Por exemplo, vocês continuaram depois que terminou o PNAIC, só que a continuação já não teve o mesmo ímpeto, quando cancelou a bolsa já diminuiu, quer dizer, todo o processo vai minguando... e daí assim o impacto que ele precisa ter, não tem, aí ele precisa ter o impacto permanente na rede. Aliás, programas desse tipo são programas que ajudam a diminuir esse índice assustador de evasão de professores, se o professor sente que o trabalho dele é valorizado, que ele tem apoio, ele se evade menos da rede pública, mas... E nesse ponto, você aqui, achou aonde pega o meu pessimismo, é bem nisso.

As transformações e as conquistas que ocorrem em sala de aula demandam tempo, e a intermitência das políticas públicas de formação de professoras, citada por Carlos como motivo de pessimismo, interrompe esse processo e incorre em retrocessos no cenário de formação de professoras.

Percebi que Carlos já estava encerrando sua livre narrativa. Naquele tempo em que passamos juntos, ele já havia acessado lembranças alegres, feito revelações polêmicas acerca

dos bastidores do PNAIC, se emocionado pelo trabalho realizado, bem como pela angústia da descontinuidade, que mingua os efeitos de três anos de trabalho árduo. Ou mais que três anos, uma vez que a ação presente se relaciona às experiências anteriores (Dewey, 1976) e “*Precede o trabalho com o PNAIC, um trabalho do Pró-letramento*”.

4. INTERFACE PRÓ-LETRAMENTO – PNAIC: o legado de Romulo Lins

Ao contar-me sobre sua atuação no PNAIC, Carlos cita o trabalho como formador do Pró-letramento como uma experiência anterior importante, com impacto em sua formação profissional, e que se prolonga nessa experiência posterior (Dewey, 1976) – o PNAIC. Na parceria de trabalho estabelecida no Pró-letramento, Carlos menciona Romulo Lins, citando-o como uma referência relacionada às políticas públicas de formação de professoras que ensinam matemática.

Cabe contextualizar que o Pró-letramento foi uma política lançada no ano de 2005, visando à melhoria não só da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2007), mas também dos índices nas avaliações externas (Santos, 2013). No *Caderno de Apresentação* da Coleção *Integrando Saberes*, Constant (2015) explica como se dá a relação entre as duas políticas:

O MEC considerou o programa bem-sucedido e, ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes. Esse fato foi uma referência importante para a implementação do *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. A melhoria no desempenho dos estudantes, com a apropriação da língua portuguesa e matemática, suscitou a necessidade de um debate nacional para a implantação de uma política de currículo, que ampliasse as reflexões sobre a formação continuada, com base no “Pró-Letramento”. (p. 13)

Percebi que, para compreender concepções, escolhas teórico-metodológicas e decisões políticas que auxiliaram a estruturação dos cadernos de formação de matemática do PNAIC, era necessário investigar o legado de Romulo Lins. Na impossibilidade de convidá-lo para atuar

como colaborador desta pesquisa, devido seu falecimento em 2017, recorri às entrevistas que ele concedeu a Santos (2013)²¹ e a Cavamura (2017)²².

Romulo conta a história do Pró-Letramento, iniciando do ano de 2003, período em que foi lançado um edital, por meio do qual o governo federal convocou as universidades a submeterem projetos relacionados à Formação de Professoras, como se percebe no trecho de entrevista concedida por Romulo, disponível em Santos (2013, p. 33):

Eu estava outro dia fazendo as contas, eu acho que o edital talvez tenha saído no final de 2003... saiu um edital para selecionar propostas de trabalho e cada uma se transformaria em um Centro em várias áreas. Uma área, por exemplo, era a nossa – Educação Matemática, Científica e Ambiental, outra era Língua Portuguesa. ...Mas era uma coisa nova, que fosse edital e que o MEC sempre chamava as pessoas. O edital convocava instituições – Universidades Públicas (estaduais, federais ou municipais) ou Fundações. Tenho quase certeza que não podiam ser particulares. Então houve uma seleção e com isso esses cinco Centros da nossa área, cinco de Língua Portuguesa, enfim... A UNESP/RC foi uma das selecionadas e eles compuseram a Rede Nacional de Formação Continuada, que tinha por objetivo implementar uma política de ação do governo federal no Ensino Fundamental e Médio, que é o que não é da competência do governo federal. Então eles precisavam criar uma estratégia indireta de intervenção e a primeira estratégia que eles tiveram a ideia foi criar esta Rede que estava associada à ideia de oferecer parcerias para os Sistemas Educacionais – municípios e estados – com o financiamento do FUNDEF²³ principalmente.

A partir dessa proposta de criação de centros foi fundado o CECEMCA da Unesp de Rio Claro, centro responsável pelo desenvolvimento das atividades do Pró-letramento no Piauí. Centros como esse foram estabelecidos para desenvolver programas de formação continuada de professoras ou gestoras e também prestar serviços para a rede pública de ensino (Brasil, 2003). O edital citado por Romulo, cuja abertura possibilitou a criação do CECEMCA, é o mesmo que Carlos mencionou como referência para fazer a escolha dos autores dos cadernos do PNAIC.

Embora Carlos diga que havia “*coisas boas e ruins*” em relação a esse edital, acabou citando apenas as coisas ruins, ao enfatizar que no PNAIC esse edital representou, de certa maneira, uma camisa de força que inicialmente os impossibilitou de chamar o especialista que quisessem para atuar na composição dos cadernos de matemática do PNAIC. A entrevista de Romulo mostra o outro lado da moeda, ou seja, “*as coisas boas*” decorrentes desse tipo de edital, que foi uma ocorrência atípica na época, pois rompeu com a política de apadrinhamento

²¹ Telsuíta Laudomira Pereira Santos investigou as contribuições do Pró-Letramento Matemática para as práticas pedagógicas das professoras-cursistas em sua pesquisa de mestrado defendida em 2013. Trechos da entrevista que Romulo concedeu a ela são apresentados em itálico, seguidos da referência Santos (2013).

²² Adriane Eloisa Cavamura, em sua dissertação de mestrado defendida em 2017, apresentou uma versão histórica sobre a constituição, a trajetória e a permanência do Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA) na Unesp – *campus* de Rio Claro. Trechos da entrevista que Romulo concedeu a ela são apresentados em itálico, seguidos da referência Cavamura (2017).

²³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

e permitiu o envolvimento de mais profissionais e mais Instituições de Ensino nas políticas públicas, conforme explicou Romulo:

...assim, as universidades vão apresentar projetos ou grupos estabelecidos em algum lugar. E, aí, o pessoal falava assim: “Ah, não, edital não funciona, porque depois sai o resultado, começa a entrar com recurso, com recurso e nunca dá certo”. É a mentalidade de você escolher e articular como você quiser e a diferença, aí você vê, é uma questão de um governo, uma direção política ou outra. Esse MEC que trabalhou era o MEC da época do Haddad, e eles levavam a sério isso: é edital, porque é uma questão de oferta de serviço para o governo. (Cavamura, 2017, p. 51, trecho de entrevista concedida por Romulo)

As Instituições de Ensino que se inscreveram nesse edital de 2003 foram acionadas para atuar na autoria dos materiais do PNAIC, já que uma das ações previstas nesse edital era a parceria com universidades para a elaboração de materiais didáticos.

Romulo destaca também a questão do investimento de recurso financeiro no contexto do Pró-letramento como um marco histórico no cenário educacional brasileiro, pois aquela foi a primeira vez que se assistiu a um investimento maciço em Formação de Professoras, incluindo a remuneração de profissionais que atuavam naquela política pública.

Achávamos que não ia funcionar, porque a primeira vez que calculamos o primeiro lote de estados dava muito dinheiro, dava assim, no mínimo, cem milhões a conta que nós fizemos. E nós dávamos risada. Imagina, nunca vimos dinheiro dado na mão das pessoas e, naquele tempo, não tinha bolsa para tutor, nem bolsa para professor, nem para cursista. Então, você imagina que depois, quando essas bolsas começaram a ser disponibilizadas, muito essa verba, esse investimento. O Pró-Letramento tinha a ideia de fazer a formação nos estados. O MEC pagaria todo o material, quer dizer, os municípios não teriam despesas a não ser dar apoio aos professores cursistas e aos tutores. Apoio, assim, em viagem, lanche, quando eles se reuniam (Cavamura, 2017, p. 47, trecho de entrevista concedida por Romulo).

Já no que se refere à abrangência das ações de formação, os dois programas – o PNAIC e o Pró-letramento – foram diferentes. A implementação do Pró-Letramento se deu em regiões específicas, reconhecidas como mais necessitadas:

Me lembro que chegaram a mencionar que o IDH24 seria uma referência ... Quando eles falaram isso, as áreas selecionadas para ter o Pró-Letramento – vou te dar só alguns exemplos – Vale do Jequitinhonha, não era o estado de Minas Gerais, era o Vale do Jequitinhonha, e isso me chamou muito a atenção; o estado do Piauí era outro, mas o Piauí é um estado terrivelmente pobre; acho que Tocantins também... estados da região Norte... Sul e Sudeste não tinha praticamente nada, só o Vale do Jequitinhonha, talvez o Vale do Ribeira também... Eram regiões consideradas abandonadas, regiões pobres e com muito déficit, que não se costumava prestar muita atenção nelas. (Santos, 2013, p. 35, trecho de entrevista concedida por Romulo)

Em contrapartida, o PNAIC se destacou por ter sido o primeiro programa de Formação de Professoras de abrangência nacional: qualquer professora, de qualquer município, tinha o direito de aderir ao programa.

²⁴ Índice de Desenvolvimento Humano

O PNAIC pode ser entendido também como uma segunda tentativa para implementar e testar a eficiência de uma determinada dinâmica de condução das ações, a formação em Rede, que pressupõe a

articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as universidades e os municípios que, organizando-se em uma rede, oferecem cursos aos professores em exercício. É uma rede que na verdade institui certa hierarquia, tendo o MEC no topo, em seguida as universidades, a quem o MEC propõe que assumam os cursos segundo normas estabelecidas em editais, e, por fim, os municípios, aos quais são oferecidos os cursos. (Soares, 2014, p. 149)

Romulo destaca que esse modelo não vigorou no Pró-letramento: *“aconteceu exatamente o que não era para acontecer, um boicote da ideia da Rede, da ideia da transferência da capacidade de formação”* (Santos, 2013, p. 36, trecho de entrevista concedida por Romulo). Pautada na ideia de transmissão de tecnologia de formação, a formação em rede foi estruturada no PNAIC, seguindo um modelo cascata, que iniciava com as formadoras das universidades, que trabalhavam com Orientadoras de Estudos, representantes dos municípios. O papel delas era organizar e promover a formação das professoras alfabetizadoras da rede pública do município (Rolkouski & Leal, 2015).

Estabelecer uma formação em rede, para Romulo, era uma questão multidimensional, que incluía também a dinâmica de elaboração dos materiais de formação, que precisaria ter um carácter mais coletivo e polifônico:

A criação do material base foi feita exclusivamente pelos Centros. Eles (o MEC) falaram para a gente: “Vocês têm que produzir um material em tanto tempo”. Esse material fomos nós quem concebemos a estrutura dele e fomos nós que fizemos uma divisão do território – dois Fascículos para cada Centro. Fizemos uma proposta para o MEC de quanto pagariam por cada Fascículo e acabou, foi isso. Não teve discussão entre os Centros, nem mesmo pessoas do mesmo Centro chegaram a opinar na construção do Fascículo por seus pares. O material acabou ficando, cada Fascículo, com a concepção dos próprios autores. Então, o espírito da Rede nunca de fato foi contemplado, infelizmente. (Santos, 2013, p. 37, trecho de entrevista concedida por Romulo).

Cientes dessa pendência, Carlos e Emerson engrenaram esforços para que isso não ocorresse novamente na autoria do material do PNAIC e não comprometesse o estabelecimento de uma cultura de formação em rede. Contrastando as narrativas deixadas por Romulo Lins em forma de entrevistas concedidas a pesquisadores e os excertos das narrativas de Carlos, identifico que no contexto do PNAIC houve uma intencionalidade de resgatar e implementar ideias preconizadas por Romulo no que diz respeito à Formação de Professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante enfatizar que esta narrativa foi elaborada com o objetivo de compreender de que maneiras as experiências de Carlos Vianna culminaram na origem do PNAIC de alfabetização matemática nos moldes em que o programa foi apresentado. Carlos, ao narrar sobre sua trajetória e seu perfil profissional, destacou a importância de uma formação eclética, que se deu em parceria com pesquisadores e professores de diversas áreas da Educação, da Matemática e, principalmente, da Educação Matemática. Dessa maneira, ao participar da organização dos materiais de formação do PNAIC de matemática, Carlos não abandonou a ideia de que um coletivo heterogêneo poderia criar um programa de formação inovador, na medida em que traria e apresentaria diferentes perspectivas de Educação Matemática para as professoras alfabetizadoras.

Conhecer a história de Carlos colocou-me diante de inesperados, como a sua atuação como professor alfabetizador da Educação Básica, uma experiência que contribuiu para criar repertórios sobre essa etapa de escolarização. Destacam-se também o Pró-letramento e o trabalho conjunto com o Romulo, que, em certa medida, foram um laboratório para a organização e a implementação do PNAIC de matemática, tanto no sentido de dar continuidade ao que deu certo, como de resgatar ideias que haviam se perdido pelo caminho no Pró-letramento.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

Araújo, M. F. S. (2015). Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PACTO. In Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Apresentação. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*

- (pp. 18-26). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.
- Brasil (2003). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Manual da Rede Nacional de Formação Continuada*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Brasil (2007). *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni*. Diretrizes
- Brasil (2013). Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: livreto explicativo*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Brasil (2014). Secretaria de Educação Básica, & Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação*.
- Cavamura, A. E. (2017). *Formação continuada de professores de matemática na década de 2000: um olhar para o Centro de Educação Continuada em educação matemática, científica e ambiental (Cecemca)*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas.
- Clandinin, J., & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Grupo de Pesquisa narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, Trad.). EDUFU.
- Constant, E. (2015). Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação* (pp. 62-75). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação* Anísio Teixeira, Trad.). Nacional.
- Gatti, B. A. (1992). A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, (81), 70-74.
- Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>.
- Moraes, M. S. S., Balbo, Antonio Roberto [UNESP], Silva Júnior, Euro Marques da [UNESP], Lepre, Rita Melissa [UNESP], Pirola, Nelson Antonio [UNESP], Manzoni, Rosa Maria [UNESP], Borgo, Célia Regina Pampani, Marques, Emília de Mendonça Rosa [UNESP], Silva, Gilmara Aparecida [UNESP], Mariani, Janete Marmontel [UNESP], Domingos, Adenil Alfeu [UNESP], Bastos, Marisa Sormani [UNESP], Belluzzo, Regina Célia Baptista [UNESP], Andrade, Teresa Cristina Bruno, Borges, Silmara Aparecida, Divieso, Henrique Inignes, Engler, Beatriz da Silva, Giordani, Cleonice, Oliveira, Silmara Maria Marmol de ... Deák, Simone Conceição Pereira [UNESP]. (2014). *Pró-letramento: experiências pedagógicas em matemática e linguagem*. Coleção PROEX Digital (UNESP).
- Rolkouski, E. (2013). Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação. In *Anais do 11º Encontro Nacional de Educação Matemática*. Curitiba, PR.
- Rolkouski, E. (2018). Dos direitos de aprendizagem e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa à Base Nacional Comum Curricular: o caso da alfabetização matemática. *Horizontes*, 36(1), 119-131.

- Rolkouski, E.; Leal, T. (2015). Formação de Professores Alfabetizadores no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação* (pp.27-52). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.
- Santos, T. L. P (2013). *Contribuições do Pró-letramento Matemática para a prática docente*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Lavras.
- Soares, M. (2014). Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos CENPEC*, 4(2), 146-173.
- Vianna, C. R., & Rolkouski, E. (2014). A criança e a Matemática escolar. In Brasil. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação* (pp.19-26). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.