



<https://doi.org/10.51880/ho.v28i3.1577>



Educação Matemática e políticas educacionais: perspectivas desde a História Oral¹

Emerson Rolkouski*

ORCID iD 0000-0001-7961-4715

Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Departamento de Desenho, Curitiba, Brasil

Jeser Caleb Candray Menjivar*

ORCID iD 0000-0003-3793-8564

Universidad Francisco Gavidia, Dirección de Investigación, San Salvador, El Salvador

Heloisa da Silva*

ORCID iD 0000-0002-6025-3275

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro, Departamento de Matemática, Rio Claro, Brasil

Resumo: O presente texto tem como fim tensionar as contribuições da História Oral na compreensão e análise das políticas públicas educacionais na Educação Matemática. A História Oral é empregada não só como método de pesquisa, mas também como política de narratividade, atenta à diversidade. Nessa tarefa, o artigo traz como exemplos aspectos de duas políticas públicas à análise: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Brasil, e as reformas curriculares em El Salvador. Apoiada na História Oral, o texto discute contextos de proposições e implementações dessas políticas, que compreendem desde as esferas em que são criadas até aquelas em que são reinterpretadas e praticadas por professores. Ao ouvir as narrativas de professoras, formuladoras e formuladores de políticas educacionais,

1 Este texto amplia e revisa discussões do trabalho “História Oral e Políticas Públicas Educacionais: algumas aproximações”, apresentado no VII Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, em agosto de 2024.

* Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* Rio Claro. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: rolkouski@gmail.com.

* Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* Rio Claro. Pesquisador titular da Direção de Pesquisa na Universidad Francisco Gavidia, San Salvador, El Salvador. E-mail: jcandray@ufg.edu.sv/jesercandray@gmail.com.

* Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* Rio Claro. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp, *campus* Rio Claro. E-mail: heloisa.silva1@unesp.br.

o texto mostra que tais políticas são marcadas por interesses subjetivos e negociações, e não apenas por abordagens técnicas, revelando alterações na sua elaboração e disputa de atores dentro e fora das instituições públicas pelo controle da escola.

Palavras-chave: ciclo de políticas; formação de professores; currículo; narrativas; História Oral.

Mathematics Education and Educational Policies: perspectives from Oral History

Abstract: This paper aims to examine the contributions of Oral History to the understanding and analysis of public educational policies in Mathematics Education. Oral History is employed not only as a research method but also as a narrative policy that acknowledges and values diversity. To illustrate this approach, the article analyzes two public policies: the PNAIC in Brazil and the curriculum reforms in El Salvador. Grounded in Oral History, the text discusses the contexts of policy formulation and implementation, encompassing both the spheres in which these policies are created and those in which they are reinterpreted and enacted by teachers. By listening to the narratives of teachers and policymakers, the study demonstrates that such policies are shaped by subjective interests and negotiations rather than solely by technical approaches. This analysis reveals changes in policy development and the disputes among actors, both within and outside public institutions, over control of the school system.

Keywords: policy cycle approach; teacher training; curriculum; narratives; Oral History.

Educación Matemática y Políticas Educativas: perspectivas desde la Historia Oral

Resumen: El presente texto tiene como objetivo tensionar las contribuciones de la Historia Oral en la comprensión y el análisis de las políticas públicas en el campo de la Educación Matemática. La Historia Oral es empleada no solo como método de investigación, sino también como una política de narratividad, atenta a la diversidad. En esta tarea, el artículo presenta como ejemplos aspectos de dos políticas públicas sometidas a análisis: el PNAIC en Brasil y las reformas curriculares en El Salvador. Apoyado en la Historia Oral, el texto discute los contextos de proposición e implementación de dichas políticas, abarcando desde las esferas en que son formuladas hasta aquellas en que son reinterpretadas y puestas en práctica por el profesorado. Al escuchar las narrativas de docentes y formuladores/as de políticas educativas, el texto evidencia que tales políticas están marcadas por intereses subjetivos y procesos de negociación, y no únicamente por enfoques técnicos, revelando alteraciones en su elaboración y disputas entre actores, tanto dentro como fuera de las instituciones públicas, por el control de la escuela.

Palabras clave: ciclo de políticas; formación docente; currículo; narrativas; Historia Oral.

Introdução

Nossa expectativa é que este Governo, guiado por esse compromisso, aposte em políticas de reconhecimento, de redistribuição e de participação. Todavia, na discussão dessa expectativa que-

remos posicionar a Educação Matemática ao lado de políticas atuais e futuras que promovam a cidadania e a construção de um projeto de sociedade solidário, baseado na empatia, na ética, na responsabilidade, na justiça e na inclusão social.

(Fernandes; Fonseca, 2023, p. 5)

Este texto traz à cena algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem),² com o objetivo de chamar a atenção para a importância do papel da História Oral em discussões e posicionamentos de pesquisas na área da Educação Matemática frente às políticas públicas de educação, seja no Brasil ou em países da América Latina.

Se por um lado, no Brasil, desde 2023 enchemos nossos corações de esperança e expectativa quanto às retomadas de políticas públicas (em especial, da educação) para a promoção da cidadania e a construção de um projeto de sociedade solidário, baseado na empatia, na ética, na responsabilidade, na justiça e na inclusão social, como ressaltaram Fernandes e Fonseca (2023), promoção da cidadania essa, lembremos, como ressaltou Saviani (2009), considerada tarefa da escola desde o século XIX; por outro lado, e de forma contraditória, temos visto as próprias instituições democráticas golpeando a democracia, por meio de iniciativas conservadoras, em que há pouca ou nenhuma participação da sociedade.

Algumas delas difratadas desde o golpe de 2016, com o *impeachment* de Dilma Rousseff, como nos casos da Reforma do Ensino Médio, iniciada com a PEC nº 241/2016, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), como também de iniciativas recentes, a exemplo do projeto de escolas Cívico-Militares, programa implementado no estado do Paraná por meio da Lei nº 21327/2022, e com projeto aprovado, em maio de 2024, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp), por meio da Lei Complementar nº 1.398/2024, dentre outras iniciativas que removem muitas conquistas obtidas com as políticas educacionais voltadas para um público com diversidade e tamanha desigualdade socioeconômica como o brasileiro, dificultando nossas ações e as ações de professores nas escolas no exercício de formadores e de educadores com liberdade, respeito e reconhecimento.

O Brasil não ficou isolado desse embate das forças conservadoras contra a democracia e a luta pela progressão de direitos na América Latina. Nos últimos anos, a simpatia pelos regimes autoritários se revelou sem máscaras e sem esconder o desprezo pela democracia. Governos como Milei (2023) na Argentina e Bukele (2019)

2 O Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem) é um grupo interinstitucional, fundado em 2002 por Educadores Matemáticos na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Rio Claro. Inicialmente, seu objetivo era discutir as potencialidades do uso da História Oral, como metodologia, na pesquisa em Educação Matemática e, em especial, para a História da Educação Matemática Brasileira. Para mais informações, acesse o site do grupo. Disponível em: <http://www.ghoem.org>. Acesso em: 20 nov. 2025.

em El Salvador, por exemplo, vêm mostrando nos seus discursos e nas suas políticas uma agenda reacionária de discriminação contra pobres, mulheres, migrantes que é potenciada desde as redes sociais e pelo discurso de Trump (2025), que está de volta ao comando do governo dos Estados Unidos, dessa vez com mais força e com o apoio da elite capitalista.

A História Oral na Educação Matemática, entendida e praticada no Ghoem não somente como metodologia de pesquisa, mas como uma política de narratividade que defende, respeita e busca promover a diversidade e a pluralidade, vem se mostrando cada vez mais importante, como possibilidade de evidenciar, denunciar e anunciar processos envolvidos nos contextos de proposições e implementações de políticas públicas educacionais e suas implicações na Educação Matemática institucionalizada. Em mais de 20 anos de pesquisa, a História Oral que praticamos criou, intencionalmente, fontes a partir da oralidade, sobretudo com atores e atrizes envolvidos com o sistema educacional, e em seus diferentes níveis, comprometida com problematizações coerentes acerca da cultura escolar e da Educação Matemática nessa cultura, buscando operar com verdades plurais e as plausibilidades dessas verdades, como também entende-se política (Silva, 2023; Garnica; Baraldi, 2021; Garnica, 2014, 2019).

Um aspecto caro e comum a todas as teses e dissertações produzidas neste grupo de pesquisa, é a apresentação integral das narrativas escritas, em primeira pessoa, de professores e estudantes que participaram como entrevistados dessas investigações no texto central da dissertação/tese defendida.³ Com esse posicionamento, pretendemos o reconhecimento de sujeitos históricos antes negligenciados e, com ele, a possibilidade de problematizações de singularidades nesses processos, tornando mais dinâmicos e vivos elementos que seriam inacessíveis senão por vias da escuta atenta a tais vozes, indispensáveis para as discussões da história da Educação Matemática brasileira, do registro da oralidade, para aquilo que possa vir a colaborar com uma intervenção em políticas públicas comprometidas com a promoção da cidadania plena.

Nessas pesquisas, temos regularmente problematizado aspectos da política educacional brasileira, sobretudo no que tange à história da Educação Matemática, mostrando faces dessa história até então pouco evidenciadas nas pesquisas da nossa área. As pesquisas com a história de pessoas envolvidas diretamente, de alguma

3 Essas narrativas são resultado de procedimentos metodológicos da História Oral, que vão desde a preparação do roteiro das entrevistas, passando pela realização destas através de registro em áudio e/ou vídeo, suas transcrições, até se chegar ao tratamento desse registro como fonte escrita histórica, em que uma edição é feita, retirando alguns vícios de linguagem, inserindo notas de rodapé com o intuito de incluir todo tipo de informação importante, sobretudo de uma perspectiva histórica, resultando numa versão final, chamada textualização da entrevista. Ressalta-se a preservação da identidade dos entrevistados e entrevistadas nesse documento final, bem como a legitimação da textualização pelos mesmos – nesse processo é reservado aos participantes o direito de vetar, acrescentar ou corrigir algo que tenham dito durante a entrevista. A versão final é entendida como uma fonte escrita que assume tons da oralidade, produzida por entrevistado(a) e pesquisador(a), a partir de um momento ou de momentos de entrevista.

maneira, com as políticas públicas, desde os movimentos que levaram às elaborações de suas propostas, a escrita dos documentos, até os processos de negociação, recriação e/ou implementação dessas políticas nos contextos educacionais, implica, entendemos, em dois processos distintos e complementares: o do direito ao registro, à construção de leituras, a problematizações e mapeamentos históricos de processos de diferenciação envolvidos nessas políticas, em especial, de suas implicações na Educação Matemática; e o do direito e dever de participar, lembrar e falar sobre esses processos, por parte dos cidadãos e das cidadãs.

Dentre muitos aspectos, essas investigações têm sinalizado o potencial da oralidade como fonte histórica, para fazer surgir nos cenários de pesquisa o lugar e as implicações de políticas públicas nas experiências individuais de professores que as vivenciaram. Isso, graças à autonomia que um trabalho com as fontes orais permite, quando os entrevistados narram suas histórias, e ao caráter memorial dado a essas fontes pelo pesquisador que as problematiza, buscando perceber atravessamentos, recorrências e singularidades.

No horizonte dessa perspectiva, ao estudar a história da Educação Matemática, em diferentes cenários brasileiros e, mais recentemente, latino americanos, em especial sobre a história da formação de professores de matemática, sobre processos que levaram à criação de cursos de Licenciatura em Matemática em diferentes localidades, a Educação Matemática em escolas campestres, em escolas para jovens e adultos, dentre outras, essas pesquisas acabam revelando o desenvolvimento de ações emergenciais voltadas à educação, a formação de professores e as práticas docentes de matemática em instituições variadas.

Políticas como a Campanha de Aperfeiçoamentos e Difusão do Ensino Secundário (Cades), instituída em 1953 pelo Decreto nº 34.638, com o objetivo de expandir e elevar o nível do ensino secundário, por exemplo, foi significativamente mencionada e articulada às experiências de vida dos entrevistados de Baraldi (2003). No entanto, tal política mostrou-se inicialmente como um enigma mediante as consultas aos livros de história da educação pela pesquisadora. Graças ao seu trabalho com a História Oral, pôde ter conhecimento, investigar mais detalhadamente tal política e escrever sobre sua história, considerando o papel que ela teve na formação e carreira dos professores participantes da pesquisa. Situação similar aconteceu com relação à Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), muito presente nas falas dos entrevistados e entrevistadas de Fernandes (2011), que usufruíram do benefício das bolsas de estudos de tal política. Suas falas levaram a pesquisadora a investigar, problematizar e discutir com mais profundidade os aspectos que a envolveram, suas implicações nas vidas dos professores de matemática participantes da pesquisa.

Trata-se de verdades da memória, que reúnem elementos diversos e dispersos, apresentando ao mesmo tempo traços do pessoal e do coletivo. Parafraseando Marta Rovai (2013), não se trata somente de “verdade histórica”, crítica, distanciada pelo

método, decifração e análise das implementações ou não de políticas, mas das verdades daqueles que as viveram, e que são dinâmicas, incompletas e sempre presentificadas, como também de como essas iniciativas políticas difrataram/difratam com/nessas vidas, com/em seus coletivos, com/em espaços institucionais que devem ser comprometidos com a promoção da cidadania.

Neste texto, aproximamos a História Oral das políticas educacionais, buscando alinhar os contextos que envolvem o processo de criação e implementação de algumas políticas, apresentando o Ciclo de Políticas Públicas como uma abordagem possível na compreensão desse processo, ponderando de que forma a História Oral pode contribuir na composição de tais contextos. Para tanto, trazemos para discussão, num primeiro momento, pesquisas que investigaram contextos de uma política educacional brasileira, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e, num segundo momento, uma pesquisa que tratou de estudar histórias da elaboração do currículo de Matemática em El Salvador. Destacamos que as narrativas produzidas sob os cuidados metodológicos praticados pelo Ghoem permitiram que viessem à luz, entre outros aspectos, práticas que evidenciam que as políticas educacionais e curriculares não são produções neutras, seguindo um viés técnico profissional (Linuesa, 2013; Silva, 2020), ao contrário, estão marcadas por escolhas subjetivas, interesses e negociações.

História Oral e Ciclo de Políticas Públicas: contribuições à formação de professores e as reformas curriculares

Esta seção tem como objetivo apresentar as potencialidades da História Oral na constituição de uma faceta da história da Educação Matemática no Brasil, qual seja, as políticas públicas que envolvem a formação de professores que ensinam matemática. Veremos que ao convidar professores participantes dessas políticas, percebemos nuances que não podem ser vislumbradas apenas na análise dos documentos oficiais. Neste texto, compreendemos políticas públicas como:

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (Teixeira, 2002, p. 2).

Tais políticas iniciam, em tese, com uma demanda da sociedade, que, por uma vontade do Estado, entende-se ser urgente e, portanto, necessária de ser atendida. A partir de então, o gestor e uma equipe passam a elaborar ações com vistas a suprir tal

demanda. De forma geral, a equipe se preocupa em elaborar uma série de documentos e normativas que tem como principal objetivo o esclarecimento aos atores envolvidos a respeito de como “implementar” tais ações. Além disso, procuram corrigir possíveis desvios de finalidade e distorções que são previamente imaginadas. Esse processo continua com a “implementação” da política. Cabe à equipe gestora verificar se tudo tem ocorrido conforme sua idealização prévia, bem como se os documentos legais têm sido respeitados. Ainda que seja um movimento mais raro, uma avaliação da “implementação” é feita com vistas a retroalimentar o sistema.

No entanto, tal leitura do processo de criação e implementação de políticas públicas, ainda que seja comum à gestão pública, é uma idealização bastante ingênua. Com vistas a auxiliar em uma compreensão mais aprofundada, temos feito uso da abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, a *Policy Cycle Approach*, idealizada pelos sociólogos ingleses Stephen J. Ball e Richard Bowe, e divulgada por colaboradores (Ball, 1994 *apud* Mainardes, 2006; Ball; Bowe; Gold, 1992).

De acordo com o Ciclo de Políticas Públicas, compreende-se que não são somente demandas da sociedade que ditam o que deve ser considerado como prioridade, e mesmo que o sejam, as decisões sobre o que deve ser considerado prioritário depende de uma série de fatores políticos e econômicos. Ademais, as políticas não são implementadas tal qual imagina a equipe gestora; as políticas são, de fato, atuadas.

Desde sua idealização, a abordagem do Ciclo de Políticas Públicas teve várias versões. A versão que temos mobilizado contempla três contextos como mostrado a seguir:

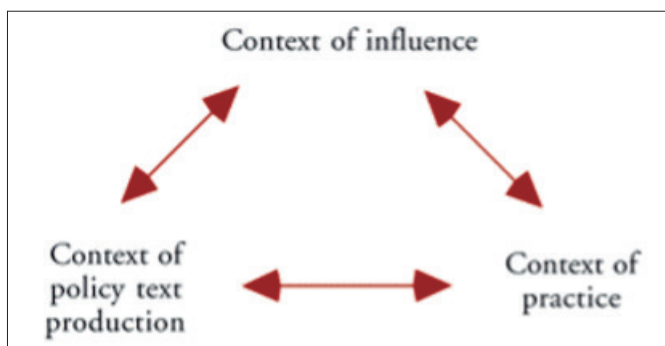


Figura 1 – Ciclo de Políticas Públicas.
Fonte: Ball, Bowe e Gold (1992, p. 20).

O **contexto de influência** é o ponto de partida onde os discursos são iniciados e as políticas começam a ser construídas. Participam e interferem decisivamente os partidos políticos, os meios de comunicação, as associações sindicais e demais segmentos organizados da sociedade, de modo formal e informal. Fazem parte desse contexto,

inclusive, interesses internacionais que podem ser destacados por meio de projetos que necessitam de financiamento através de bancos e correspondentes exigências de contrapartida. No contexto educacional, compreende-se que:

O contexto de influência, é onde a política pública normalmente é iniciada. É aqui que os discursos da política são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os objetivos sociais da educação, o que significa ser educado. As arenas privadas de influência são baseadas em redes sociais dentro e ao redor dos partidos políticos, dentro e ao redor do governo e dentro e ao redor do processo legislativo. Aqui, os principais conceitos da política são estabelecidos [...] e fornecem um discurso e um léxico para seu início (Ball; Bowe; Gold, 1992, p. 32).

Quando esses discursos são articulados e direcionados, eles se concretizam sob a forma de textos políticos. “[...] Os textos políticos, portanto, representam a política” (Mainardes, 2006, p. 52). A concretização desses textos é o denominado contexto **da produção de texto**, que pode se manifestar de diversas formas: “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais sobre os textos oficiais, vídeos etc.” (Mainardes, 2006, p. 52).

Tais textos são lidos e reinterpretados no que é denominado de **contexto da prática**. De acordo com Ball, Bowe e Gold (1992), é nesse contexto que a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para enfatizar o papel dos envolvidos na execução da política, a teoria da atuação (*enactment theory*) foi formulada. De fato, a teoria da atuação reconhece que professores, por exemplo, não implementam uma política conforme foi estabelecida, mas a adaptam, a recriam, a interpretam.

As políticas públicas educacionais são parte da história da educação, e ao envolver a disciplina de matemática, são parte da história da Educação Matemática. Nesse sentido, destacam-se algumas políticas que foram tematizadas e problematizadas em pesquisas do Ghoem, como o Gestar II (Programa da Aprendizagem Escolar) (Menjívar, 2018), o Pró-Letramento e o PNAIC (Vitorino, 2021; Souza, 2024), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Zaqueu, 2014; Guimarães, 2016; Tizzo, 2019; Zaqueu-Xavier, 2019; Silva, 2019), o Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) (Diniz, 2022) e a reelaboração de currículos (Menjívar, 2024). Um olhar para essas pesquisas nos permite argumentar que a utilização da História Oral como metodologia pode trazer contribuições para a composição dos contextos do Ciclo de Políticas Públicas.

A seguir apresentamos dois exemplos relacionados ao PNAIC e outro sobre reformas curriculares em El Salvador.

O PNAIC da Salete, da Gilcinéia, da Maria...: contexto da prática

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolvido em parceria com as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal. Tratou-se de uma política pública estruturada em um conjunto integrado de ações, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos, com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O programa foi implementado em 2012 e descontinuado em 2018.

Ao longo de sua vigência, o PNAIC teve diferentes focos de formação: em 2012 e 2013, abordou a alfabetização em Língua Portuguesa; em 2014, a alfabetização matemática; entre 2015 e 2016, ampliou-se para outras áreas do conhecimento com uma abordagem interdisciplinar; e, nos anos de 2017 e 2018, incluiu discussões sobre a Educação Infantil.

Um dos eixos do PNAIC é a formação de professoras e professores alfabetizadores. Para tanto, com vistas a atingir a totalidade desse segmento, formadoras eram selecionadas pelas universidades públicas participantes. Tais formadoras eram responsáveis pela formação de Orientadoras de Estudo selecionadas pelos municípios que aderiram ao Pacto. As Orientadoras de Estudo, por sua vez, eram responsáveis pela formação das Professoras Alfabetizadoras em seus municípios.

A dissertação de Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino (2021), intitulada “O PNAIC de alfabetização matemática no município de Curitiba: ranços e avanços”, tratou de compreender os impactos da formação do PNAIC de alfabetização matemática na trajetória profissional e na prática pedagógica de professoras do município de Curitiba. Para tanto, entrevistou formadoras, orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras do referido programa com vistas a compreender o contexto da prática no município de Curitiba.

Dessa dissertação destacamos o excerto de uma entrevista com uma das formadoras: Hoje o que eu acho que foi uma contribuição boa do PNAIC, mas que também foi, entre aspas, um desserviço, pois muitas professoras se descobriram como estudiosas, pesquisadoras em Matemática e as escolas as levaram para serem regentes de quarto e quinto ano. Elas fizeram a formação nos anos iniciais e foram para os anos finais e os anos iniciais foram descobertos de novo. Sem contar as que assumiram cargos na Secretaria e na direção, elas se descobriram como formadoras dentro da própria escola (Salet Andrade, *apud* Vitorino, 2021, p. 222).

De acordo com a análise do contexto da influência, a decisão política foi a de auxiliar na superação das altas taxas de crianças não alfabetizadas ao final dos 8 anos. Dessa maneira, houve um esforço direcionado de trabalho com o Ciclo de Alfabetização (6 a 8 anos de idade). O PNAIC previa, portanto, a formação exclusiva

de professoras alfabetizadoras, o que acabou por excluir a possibilidade de outras professoras participarem do programa, gerando insatisfação. Alguns municípios, para “dar oportunidade” a outras profissionais, deslocavam as professoras alfabetizadoras que haviam participado do primeiro ano do PNAIC para os anos posteriores. Além disso, de acordo com a entrevista citada, havia casos em que as professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC eram “promovidas” a anos posteriores ou a cargos nas secretarias. Tais ações acabaram por fragmentar a formação intencionada. Tratou-se, portanto, de uma reinterpretação da política, que explicitava a manutenção dos professores no Ciclo de Alfabetização:

A continuidade dos trabalhos durante esses três primeiros anos é uma das formas de garantir condições mais seguras de planejamentos a longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas. Deste modo, manter os mesmos professores e professoras durante todo o Ciclo de Alfabetização é uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nesses anos de ensino (Brasil, 2012, p. 12).

Ouvir as participantes nos auxilia a perceber os pontos de resistência às propostas pedagógicas, como relatado no excerto a seguir:

Resistência dos profissionais para algumas propostas. Por exemplo: a caixa Matemática foi um sucesso, mas os professores não aceitaram a ideia de ter uma caixa individual para cada estudante, argumentavam que não teriam lugar para guardar em seus armários e o levar constantemente para casa os estudantes iriam perder os materiais ou esquecer. Os jogos; alguns profissionais relatavam que não gostavam de realizar essa proposta de trabalho com os estudantes. Isso porque deixavam eles mais agitados e não se concentravam nas outras aulas. Reclamavam também do excesso de materiais para fazerem os jogos e para guardar nos pequenos armários que possuíam em sala de aula (Viviane Nunes, *apud* Vitorino, 2021, p. 253).

Tais práticas acabam nos convidando a pensar as políticas públicas não simplesmente como “políticas públicas”, mas sim, como “as políticas públicas de alguém”; sendo esse alguém, um município, como é o caso da dissertação mencionada, ou ainda como um único indivíduo, dado o grau de idiossincrasia nas conduções de tais políticas. Exemplo disso, é o resultado da tese de doutorado de Renata Aparecida de Souza (2024).

A tese de Souza, intitulada “O que narram as alfabetizadoras a respeito da formação em alfabetização matemática para os estudantes público-alvo da educação especial: experiências a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, teve por objetivo investigar a política de formação continuada do PNAIC no ano de 2014, com foco na Educação Especial, buscando compreender essa formação em seus diferentes contextos: o de influência, o de produção de texto e o da prática de professoras alfabetizadoras pertencentes ao Vale do Jauru, estado de Mato Grosso.

Para tanto, entrevistou sete professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC na referida região.

Destacamos o seguinte excerto da entrevista de uma das professoras alfabetizadoras:

Quando iniciei minha formação do PNAIC, eu enxergava como algo maravilhoso, pois, como já mencionei aqui, a metodologia era diferenciada, mas, ao longo da formação, tudo foi se transformando. Eu lembro que, no começo, nós recebíamos uma bolsa de R\$ 200 para fazer a formação. Então, o fato de receber essa bolsa nos obrigava, de certa forma, muito mais. O recebimento da bolsa era utilizado, no discurso dos formadores, para nos pressionar. Eles diziam que, se nós não entregássemos, no tempo hábil, as atividades, o que era solicitado por eles, as resenhas, os textos escritos, as fotos das atividades desenvolvidas em sala, que nós seríamos penalizados e sofreríamos processos, pois estávamos sendo pagos para fazer a formação. Então, assim, foram várias pressões, que acabou com aquilo que, no começo, para nós, tínhamos enxergado como uma possibilidade de aprendizado. Falo 'nós', pois estou incluindo todo mundo, mas falo por mim. A formação que, no começo, era algo maravilhoso, nossa!, uma metodologia diferente, foi se transformando, ao longo do tempo, foi se transformando em algo ruim, algo que eu não podia nem lembrar. As atividades que eu precisava desenvolver deixaram de ser um aprendizado, passou a ser uma tarefa, uma obrigação, com muita pressão, e isso não causou algo positivo em mim (Gilcinéia Gonçalves Ferreira, *apud* Souza, 2024, p. 151).

No PNAIC, toda a rede de participantes recebia uma bolsa mensal, seja pelo trabalho exercido na coordenação, na formação, seja como uma ajuda de custo e/ou incentivo para a participação no processo formativo, o caso da Professora Alfabetizadora. No entanto, o relato acima deixa claro que a bolsa acabou sendo utilizada como forma de pressão, retirando, portanto, a intenção de incentivo e de ajuda de custo. Podemos, no limite, afirmar que, ao menos nesse quesito, houve um PNAIC da Gilcinéia, que se afastou do PNAIC planejado/intencionado. Na mesma direção, temos o relato da professora Maria Edna:

Muitas vezes, levávamos atividades para casa, foi muito cansativo. Até que, na última formação, que ninguém mais queria participar, mesmo dizendo que..., a diretora falar que éramos obrigados a ir, os professores se negavam: 'Não, mas eu não quero, não quero! Eu perco tempo, não dá tempo de eu preparar minhas aulas. Fico só envolvida com esse negócio do PNAIC'. O PNAIC atrapalhava o desenvolvimento nosso, pois tínhamos um cronograma de atividades que era cobrado na escola, com outras coisas a serem feitas além da formação (Maria Edna Souza Leal, *apud* Souza, 2024, p. 266).

Tal relato enfatiza a necessidade de, ao promover ações de formação, oferecer

condições para sua execução para além da oferta de bolsas aos participantes. Trata-se da compreensão do ente federado, nesse caso o município, de que a formação continuada é uma necessidade na área da educação, uma obrigação do governo e um direito do profissional.

Vemos nesses exemplos de pesquisas algumas utilizações da História Oral como potencial metodologia para a construção de fontes históricas acerca de políticas públicas educacionais e como essas fontes nos auxiliam a compreender a forma como as ações são vivenciadas por seus diferentes atores. Embora aqui tenhamos trazido exemplos direcionados ao contexto da prática, é importante salientar que ao serem entrevistados os gestores e os escritores das leis e normas que regem as políticas públicas, teremos outras perspectivas acerca dos contextos da influência e da produção de texto. Tais resultados contribuem na constituição de uma faceta pouco abordada da história da educação matemática, bem como auxiliam gestores a se encaminharem para políticas públicas que possam surgir de um diálogo mais aprofundado com os interessados e, assim, romper com a ingênua dicotomia elaboração – implementação.

No item que se segue, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa que mobilizou a História Oral para a compreensão das reformas curriculares educacionais em El Salvador, a partir de entrevistas com os autores dos documentos curriculares, sendo, portanto, uma compreensão do *contexto de influência do ciclo de políticas educacionais* naquele país.

(Des)construindo políticas públicas educacionais: o caso das reformas curriculares em El Salvador

Como destacamos no item anterior, a História Oral, como método de pesquisa, vem se mostrando potente na análise das políticas educacionais no que tange a sua formulação e implementação, podendo oferecer uma escala de análise minuciosa e, quando mobilizada para compreender o desenho de políticas curriculares, mostra-se como uma ferramenta capaz de ultrapassar os limites das fontes documentais dos currículos prescritos (Gimeno Sacristán, 2013) elaborados nos *contextos de influência*.

Desta vez, partimos da tese de Menjívar (2024), que teve como objetivo tecer compreensões sobre a elaboração de três currículos de matemática escolar de El Salvador publicados, respectivamente, nos anos 1995, 2008 e 2018 pelo Ministério de

Educação de El Salvador (MINED).⁴ Nela, o autor coloca o seu olhar na produção e elaboração das propostas curriculares tencionando-as com as narrativas dos seus autores num processo de desmonumentalização dos documentos oficiais (Le Goff, 1990).

As narrativas produzidas na pesquisa, a partir de entrevistas sob a metodologia da História Oral, permitem observar, entre outros aspectos, o papel das agências de financiamento na criação das políticas públicas; o currículo como ferramenta de controle da atividade escolar; e o currículo como território em disputa. É sobre esses três apontamentos que dissertaremos nos parágrafos seguintes.

A História Oral mostrou-se potente para desvelar elementos que, numa primeira instância, acham-se fora da temática em questão, como foi o caso de revelar o papel das agências internacionais nas reformas curriculares no país da América Central. Ao perguntarmos sobre quais foram os motivos do Ministério de Educação alterar, no ano 2008, um currículo baseado em objetivos para um currículo por competências, um dos seus autores entrevistados, Gustavo Cerros, explica:

Depois, recém-chegado aqui, estavam terminando de fracassar com ‘os padrões educacionais’, porque foi um fracasso, ou seja, porque para o docente, o padrão é... nós, na área técnica, conseguimos enxergar isso de forma mais evidente, certo?, porque está mais relacionado à produtividade. Para a educação, naquele momento, foi difícil, não funcionou na escola e, de certa forma, era um requisito dos organismos internacionais que financiavam a educação, que exigiam uma mudança, e essa mudança consistia em abandonar os objetivos e os blocos de conteúdo para adotar as competências. Agora querem nos fazer voltar aos padrões, pressão do Banco Mundial mais uma vez, ou seja, ‘aqui estão 80 milhões de dólares, mas é preciso ver se é possível migrar para esse modelo’. Então, imagino que tenha sido assim naquela época também, que a decisão foi técnica/política, certo? (Menjívar, 2024, p. 71, tradução nossa).

A fala de Cerros possui várias nuances; a primeira delas é que os organismos internacionais não somente oferecem apoio econômico, muitas vezes nem são doações, senão empréstimos, mas também impõem diretrizes aos governos para direcionar

4 A pesquisa investigou as histórias do currículo escolar de matemática salvadorenho presentes entre os anos de 1992 e 2018, em especial na produção das propostas curriculares de matemática escolar para a Educação Básica. Para tanto realizou-se entrevistas com os autores que participaram do desenvolvimento e implementação de tais propostas curriculares. No período estudado, foram detectadas três propostas curriculares emitidas pelo Ministério da Educação de El Salvador (MINED), publicadas nos anos de 1995, 2008 e 2018. Cabe ressaltar que, com a assinatura do Acordo de Paz em 1992, que pôs fim à guerra civil no país, a política curricular criada e instituída em 1995 foi a primeira do país. O MINED é a única autoridade em questões curriculares em El Salvador, ou seja, as autoridades locais, como municípios e departamentos, não têm jurisdição sobre questões educacionais (nem em saúde, segurança, economia ou transporte) como acontece em outros países, sobretudo por ser um país de pequena extensão. O currículo nacional é o padrão básico tanto para o sistema educacional público quanto para o privado, deixando uma “margem para flexibilidade, criatividade e possibilidade de adaptação a circunstâncias particulares quando necessário” (El Salvador, 1996, art. 48, p. 12).

o rumo das políticas educativas. Isso também revela um caráter colonizador das agências internacionais, o Banco Mundial, no caso, muitas sob o controle dos países ditos *desenvolvidos*, que utilizam os seus recursos para gerar tendências internacionais artificiais, disciplinando as políticas educativas nos países ditos em *desenvolvimento* como é o caso salvadorenho.

Porém, a intervenção de tais agências de financiamento nas políticas educacionais não se limita a esse fato pontual. Previamente a esse episódio, Picardo (2012), que seguiu a reforma curricular de 1995, identificou mais de uma dezena dessas instituições que “além da sua agenda de intervenção de cooperação, tem uma ONG da mesma nacionalidade ou origem para a execução dos seus diversos programas” (Picardo, 2012, p. 251, tradução nossa), garantindo, via financiamento, influência na tomada de decisões aproveitando as carências institucionais nos governos desses países.

Tais carências não se limitam a questões financeiras, senão também ao recurso humano competente para a realização de políticas públicas educativas. Assim, os governos abrem mão das suas próprias políticas educacionais, delegando a filosofia e o desenho a organismos internacionais, como foi o caso do currículo de 2018, elaborado sob a forte intervenção da Agência de Cooperação Internacional do Japão (JICA). Isso é revelado na entrevista com Francisco Mejía, um dos autores do currículo de 2018, ao afirmar que:

Houve um esforço conjunto entre a cooperação japonesa e a contraparte salvadorenha. Eles interagiam diretamente conosco na definição do tipo de mudança a ser feita, nas avaliações que precisavam ser realizadas, nos motivos para propor uma alteração, no que poderia melhorar a educação ou a aprendizagem das crianças e no que poderia representar um obstáculo. Assim, quase todo o processo foi orientado por eles (Menjívar, 2024, p. 184, tradução nossa).

Sobre o porquê da escolha do Japão e o nível de intervenção na proposta, Carlos Canjura, ministro de educação à época, afirma que: “para variar, os fundos vinham do Japão. É que nunca temos, no nosso orçamento, recursos que cubram esse tipo de demanda!” (Menjívar, 2024, p. 322, tradução nossa). A proposta curricular de 2018, direcionada pelo JICA, chamada oficialmente de Esmate, deu lugar a um modelo curricular altamente prescritivo com vistas a ter um controle das aulas de matemática salvadorenhas sobre o qual discutimos a seguir.

A reforma Esmate baseou-se em três componentes: materiais educativos, que incluiu além de novos documentos curriculares livros didáticos e guias metodológicas para docentes; assistência e apoio docente; e tempo de aprendizagem ativa (El Salvador, 2018). Esses três elementos se materializaram no livro de texto distribuído nas escolas oficiais do país, elaborado numa “sequência didática apropriada e num nível de complexidade razoável” (El Salvador, 2019, p. 3) e incluía a definição de uma série de elementos curriculares, como a ordem e o tempo em que as temáticas deveriam ser

feitas e uma metodologia única em quase todas as aulas, sob a ideia do que foi chamado de *Plan Pizarra* (Plano de Lousa), que consistia numa série de passos que o professor e a professora tinham que seguir com os seus estudantes, independente das condições da turma.

Fecha:		U2 1.3	
(P)	1. Llena el recuadro en cada literal.		
	a) \$3 de deuda	b) \$0	
	\$0	\$3 de deuda	
	En total hay \$ <input type="text"/> de <input type="text"/> .	En total hay \$ <input type="text"/> de <input type="text"/> .	
	2. Si la deuda se expresa con un número negativo, ¿cómo expresar a) y b)?		
(S)	1. a) En total hay \$ <input type="text"/> de <input type="text"/> .		
	b) En total hay \$ <input type="text"/> de <input type="text"/> .		
	2. a) $(-3) + 0 =$ <input type="text"/>		
	b) $0 + (-3) =$ <input type="text"/>		
(R)	a) +5	b) -8	
	c) +2	d) -7	
	e) +7	f) -9	
	g) +4	h) -6	
	i) +20	j) -15	
	k) +37	l) -23	
	m) +77	n) -43	
	o) +100	p) -105	

Figura 2 – Exemplo de *Plan de Pizarra*.
Fonte: El Salvador (2018, p. 40).

Nas suas pesquisas sobre Esmate, Madrid (2024) e Menjívar (2024) mostram que o Ministério de Educação tinha distintos instrumentos de vigilância para garantir que os professores e professoras seguissem a proposta, desde as formas mais simples como sugestões de calendarização, provas e formações contínuas, onde se insistia no uso dos materiais, até umas mais incisivas como o preenchimento de formulários reportando periodicamente o cumprimento das folhas do livro oficial (Madrid, 2024).

Ao ser questionada sobre o nível de prescrição que representa esse Plano de Lousa e como ele fere a prática e autonomia docente, uma de nossas entrevistadas, parte da equipe autoral do Esmate, Diana Herrera, defendeu que isso tinha como objetivo garantir tempo de aprendizagem:

[...] um meio para que o tempo da aula seja realmente efetivo, para que a aprendizagem da criança realmente possa ser significativa e possa ser alcançada no tempo proposto, pelo menos no tempo proposto (20 minutos por aula). Propomos o que o docente pode escrever na lousa para que a criança copie o mínimo possível em seu caderno (Menjívar, 2024, p. 240, tradução nossa).

Tal visão não somente revela uma superestimação do poder das sequências didáticas planejadas, apresentando-as como a resposta para a aprendizagem das

crianças, quase umas sequências salvadoras (Freire, 2016), senão que também evidencia uma forma ingênua de como são praticadas as políticas educacionais (Ball; Bowe; Gold, 1992) tentando aproximar o mais possível o currículo oficial do currículo praticado nas salas de aula (Gimeno Sacristán, 2013), ignorando por completo as dinâmicas sociais e culturais que vão moldando em cada escola e em cada aula a aprendizagem. Porém, mesmo que ingênua, não deixa de ser também uma expressão concreta das relações de poder na qual as autoridades ministeriais não escondem suas intenções de controlar a prática escolar.

Por fim, nessa luta pelo controle da escola, a História Oral mobilizada na pesquisa de Menjívar (2024) também mostra como o currículo escolar é um território em disputa (Arroyo, 2011) quando distintas instituições tentam influenciar na sua formulação. Isso ficou evidenciado na forma como o Ministério da Educação, sob o controle de governos de direita e com tendências neoliberais em El Salvador (especialmente entre os anos 1989 e 2009), privilegiava a sua relação com as universidades privadas do país em detrimento da única universidade pública, a Universidad de El Salvador (UES), historicamente ligada à esquerda. Por exemplo, quando foi solicitada a elaboração de um novo plano de formação de professores na década de 1990, Carlos Canjura, à época professor da UES, lembra que:

A proposta de formação de professores em matemática e, com todo respeito aos que fizeram aquele trabalho, a nossa proposta era superior, mas a nossa proposta nunca foi considerada. A UES não era o ‘queridinho’ do governo daquela época (Menjívar, 2024, p. 308, tradução nossa).

Essa disputa entre instituições também era conhecida pelos funcionários do ministério que, na busca de apoio para a elaboração do currículo de 2008, se aproximavam de professores da UES, mas sem reconhecê-los oficialmente, como narra Gustavo Cerros:

[...] em 2008 se tentou, mas naquela época havia uma disputa entre a UES e o MINED porque ‘o MINED era de direita e a UES era de esquerda’, então, de maneira discreta, Canjura vinha, de maneira discreta, Claudia Corcio vinha, muitos vinham assim: ‘sim, eu vou chegar, mas não me convide, certo?’ (Menjívar, 2024, p. 78, tradução nossa).

Essa questão se resolveria quando, em 2009, chega ao governo central um partido de esquerda que daria pelo menos dez anos de influência privilegiada, desta vez à UES em detrimento das universidades privadas. Essas trocas no governo mostram como as políticas educacionais, em geral, e as políticas curriculares, em específico, são um território em disputa, no qual distintos grupos tentam imprimir suas ideias.

Tais exemplos mostram como o uso da História Oral, como metodologia de pesquisa, permite ir atrás do telão e olhar essa construção das políticas educacionais

desmistificando-as e revelando-as como produções humanas e, portanto, subjetivas, desmontando desde a sua concepção no contexto da influência, sua pretensão racional, ordenada e apolítica e, no seu lugar, revelando as pressões sociais e políticas que interferem na sua elaboração.

Considerações finais

Neste texto, buscamos chamar a atenção para a importância do papel da História Oral nas problematizações e posicionamentos na área da Educação Matemática frente às políticas públicas de educação, seja no Brasil ou em países da América Latina, trazendo o caso de El Salvador. Para tanto, aproximamos a História Oral das políticas educacionais, procurando alinhar os contextos que envolvem o processo de criação e implementação de algumas políticas, apresentando o Ciclo de Políticas Públicas como uma abordagem possível na compreensão desse processo e ponderando de que forma a História Oral pode contribuir na composição desses contextos. Nesse movimento, apresentamos algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem) que problematizaram ou tematizaram políticas educacionais, e que revelaram aspectos dos contextos do ciclo de políticas, que sob outro método seriam difíceis ou impossíveis de serem problematizados, se considerarmos a perspectiva histórica das pesquisas.

A escuta de pessoas envolvidas com o processo de implementação de políticas públicas educacionais tem permitido compreender e fazer ver: quantas realidades e circunstâncias são ignoradas ao longo do caminho, desde a criação até a execução dessas propostas; como prescrições continuam tendo espaço cativo nas ações voltadas aos professores; quantas estratégias e táticas que fogem ao padrão são criadas e recriadas; como as políticas mostram-se como territórios de disputas de interesses dos mais diversos; com quantas experiências intersubjetivas se faz a história de países latino americanos, como Brasil e El Salvador; e como a memória se torna necessária para entender a interligação do passado com o presente.

Com a mobilização da História Oral temos conseguido analisar as políticas públicas “por trás das portas”, produzindo compreensões sobre como são elaboradas, para quem, visando interesses de quem, bem como são interpretadas e implementadas na prática. Num momento político em que o “dever da memória” se coloca para as sociedades que lutam pela redemocratização da educação, como a do Brasil e a de El Salvador, os que não conheceram a privação da palavra, do direito de ser, de exercer a sua profissão dignamente, podem exercitar sua capacidade de reflexão e pensar sobre a responsabilidade de não esquecer contravenções cometidas. Essas memórias podem e precisam servir como reguladoras na construção de países mais democráticos e humanizados.

Referências

- ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: Case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BARALDI, Ivete Maria. *Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Unesp, Rio Claro, SP, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120-122, 18 dez. 2018.
- DINIZ, Matheus Augusto Bannack. *Livro didático de matemática: perspectivas a partir de relatos de professores do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – UFPR, Curitiba, PR, 2022.
- EL SALVADOR. Asamblea Legislativa de El Salvador. Decreto Legislativo nº 917. Ley General de Educación, de 12 de dezembro de 1996. *Diário Oficial*, San Salvador, 21 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/171117_072916405_archivo_documento_legislativo.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.
- EL SALVADOR. Ministerio de Educación. *Guía Metodológica de matemática, séptimo grado de Educación Básica*. San Salvador: Ministerio de Educación, 2018.
- EL SALVADOR. Ministerio de Educación. *Guía Metodológica de matemática, segundo año de Bachillerato Matemática*. San Salvador: Ministerio de Educación, 2019.
- FERNANDES, Déa Nunes. *Sobre a formação do professor de matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Unesp, Rio Claro, SP, 2011.
- FERNANDES, Filipe Santos; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Reconhecimento, redistribuição e participação: políticas para uma Educação Matemática em tempos de união e reconstrução. *Bolema*, Rio Claro, v. 37, n. 75, p. 4-14, abr. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti (Org.). *Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil*. Curitiba: Appris, 2014.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti (Ed.). *Oral History and Mathematics Education*. Switzerland: Springer, 2019.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; BARALDI, Ivete Maria (Org.). *Cartografias contemporâneas: novos estudos (historiográficos) para um mapeamento da formação e atuação do professor que ensina/ensinava matemática no Brasil*. Curitiba: Appris, 2021.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

GUIMARÃES, Enderson Lopes. Compreensões de professores supervisores do PIBID quanto ao seu papel na construção de saberes docentes de futuros professores de matemática. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – UFPR, Curitiba, PR, 2016.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LINUESA, Maria Clemente. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. In: GIMENO SACRISTÁN, José. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 226-247.

MADRID, Javiera. *Proyecto de Mejoramiento de los Aprendizajes de Matemática en Educación Básica y Media (ESMATE) en El Salvador*. Buenos Aires: Unesco, 2024.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MENJÍVAR, Jeser Caleb Candray. *CFDE GESTAR II: compreensões sobre a formação continuada de professores que ensinam matemática a partir de um estudo comparado*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – UFPR, Curitiba, PR, 2018.

MENJÍVAR, Jeser Caleb Candray. *Historias del currículo de matemática en El Salvador: reflexiones sobre políticas curriculares, educación matemática y una agenda de investigaciones*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Unesp, Rio Claro, SP, 2024.

PICARDO, Oscar Joao. *Políticas públicas educativas: ensayos para el debate*. San Salvador: UFG Editores, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Heloisa da (Org.). *Rompendo fronteiras disciplinares: narrativas, práticas de pesquisa e intervenção na formação de professores que ensinam matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2023.

SILVA, Janaina Alves da. *Mobilização das narrativas no Projeto de Iniciação à Docência de um curso de Pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Unesp, Rio Claro, SP, 2019.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, Renata Aparecida. *O que narram as alfabetizadoras a respeito da formação em alfabetização matemática para os estudantes público-alvo da educação especial: experiências a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Unesp, Rio Claro, SP, 2024.

TIZZO, Vinicios Sanches. *Mobilizações de narrativas na (e para a) formação de professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Unesp, Rio Claro, SP, 2019.

VITORINO, Viviane da Cruz Leal Nunes. *O PNAIC de alfabetização matemática no município de Curitiba: ranços e avanços*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – UFPR, Curitiba, PR, 2021.

ZAQUEU, Ana Claudia Molina. *O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de matemática: perspectivas de ex-bolsistas*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Unesp, Rio Claro, SP, 2019.

ZAQUEU-XAVIER, Ana Claudia Molina. *Narrativas na formação de professores: possibilidades junto ao PIBID da UFSCar*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Unesp, Rio Claro, SP, 2014.

Recebido em 25/02/2025

Versão final reapresentada em 07/07/2025

Aprovado em 16/12/2025

Contribuições dos autores: Rolkouski, Candray Menjivar e da Silva contribuíram nas ideias, produção e análise dos dados, redação e revisão.

Fonte de financiamento: nada a declarar

Conflito de interesses: nada a declarar