



X SEMINÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE  
DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO  
MATEMÁTICA

18 E 19 de agosto de 2016

**CURSOS MODULARES DE MATEMÁTICA: PROBLEMATIZAÇÃO  
ACERCA DE UMA FORMAÇÃO EMERGENCIAL EM CAMPO  
GRANDE - MS**

Ana Maria de Almeida<sup>1</sup>  
Luzia Aparecida de Souza<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este texto representa parte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Edumat, estudo relacionado ao curso modular, uma formação de professores de matemática que ocorreu no período de 1999 a 2005 nas férias escolares nos meses de janeiro e julho. O objetivo deste texto consiste em trazer registros iniciais sobre a pesquisa em andamento acerca do curso modular que pode ter ocorrido em caráter emergencial para atender a demanda das legislações educacionais da época, bem como iniciar um diálogo no sentido de problematizar o olhar dos egressos desse curso, inclusive da pesquisadora. Trata-se de um recorte da pesquisa historiográfica em fase de desenvolvimento, com base no referencial teórico-metodológico da História Oral. Nossos estudos têm sinalizado para um diálogo sobre o “processo de subjetivação” a partir dos princípios neoliberais que influenciaram a formação de professores na década de 1990.

**Palavras-chave:** Curso modular de matemática. Formação de professores de Matemática. História Oral em pesquisa.

Neste texto trazemos parte da pesquisa em andamento que pretende problematizar a organização, o desenvolvimento e o fechamento do curso modular, uma formação de professores de matemática, que ocorreu em Campo Grande – MS

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de MS, prof.mat.aninhaw2@gmail.com.

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de MS. UFMS, luzia.souza@ufms.br.

entre os anos de 1999 a 2005 nos períodos de férias escolares, nos meses de janeiro e julho. A princípio, nossas evidências apontam para a possibilidade de dialogarmos com teóricos contemporâneos que discutem questões educacionais relacionadas ao contexto das políticas educacionais e sociais da época em que ocorreu o referido curso. Esse exercício inicial poderá nos fornecer elementos para refletir sobre fatores que emergiram nas entrevistas e outras fontes considerando o contexto dessa formação, bem como a influência da pesquisadora como ex-aluna no exercício de pensar sobre a sua própria concepção desse curso.

Entendemos o ato de problematização no sentido descrito por Deleuze (1988, p. 124): “[...] pensar é experimentar, é problematizar”. Ele ressalta ainda que “[...] o saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento”. Seus estudos mostram que as condições que envolvem tal ação acerca de um problema estão relacionadas ao que “posso ser”, “posso fazer” e ao “o que posso ser ao me reproduzir como sujeito”. Dessa forma, ao descrever este recorte da pesquisa, constituímos uma narrativa acerca do tema estudado assim como nos constituímos como pesquisadoras.

Cury, Souza e Silva lembram que a narrativa pode ser criada:

[...] A partir de situações de entrevista, para, então, voltar-se a outros cuidados (vinculados a qualquer tipo de fonte) no processo de construção desses registros mediante as questões feitas pelo pesquisador. Os rastros, os sinais, devem ser procurados em um terreno não sedimentado, movente e plural. Procurados, pois um documento só fala se é interrogado (CURY; SOUZA; SILVA, 2014, p. 914).

Com essa construção narrativa, pretendemos fornecer também documentos para compor o banco de fontes historiográficas do grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP), que representa uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Edumat. O foco das pesquisas do HEMEP está relacionado à História da Educação Matemática com o objetivo de contribuir para um mapeamento da formação de professores que ensinam matemática e, assim, compreender o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dessa disciplina. Além disso, os estudos do HEMEP buscam articulação de fontes diversas no sentido de construir outras a partir da oralidade, considerando a heterogeneidade que envolve diferentes culturas e modalidades de

formação de acordo com a demanda de cada região, seu momento histórico e a subjetividade dos professores de matemática atuantes nesses contextos.

Frente ao exposto, apresentamos esta reflexão que será integrada a outras peças que compõem a pesquisa com o intuito de refletir sobre o movimento educacional que ocorreu na época do início do curso modular. Buscamos outros olhares para a construção da narrativa, que será apresentada em nosso relatório final do estudo. Consideramos, assim, neste trabalho, os enfrentamentos dos sujeitos que vivenciaram tal formação.

No papel de educadora no ensino da matemática desenvolvendo pesquisa, revisitamos o passado tendo em vista questões do presente relacionadas à formação de professores de matemática.

Assim, estamos construindo essa criação histórica a partir do diálogo com alguns autores que refletem sobre as políticas relacionadas à formação de professores na década de 1990. Nosso interesse por essas discussões se dá pelo fato de essas políticas se refletirem na aplicação das leis geradas nesse momento, uma vez que nossa questão de pesquisa está ancorada entre o final do século XX e início do século XXI e carrega as marcas de todo o movimento acerca da formação de professores iniciada naquele momento. Segundo Albuquerque Junior (2007, p. 24):

Cabe ao historiador ir ao passado e interrogar as evidências que este deixou com as perguntas adequadas, munido do consumo dos conceitos e métodos apropriados, para este passado oculto revelar-se a sua lógica subjacente, agora por ele percebida, embora muitas vezes, ignorada por seus próprios agentes.

Nesse exercício de ir e vir, de visitar e visitar o passado, cada vez com uma questão diferente acerca da formação de professores na década de 1990, estamos elaborando nosso discurso sobre os cursos modulares nesse movimento de escrever e reescrever repleto de presenças e ausências, de acordo com nossas percepções do momento.

Esse modo de fazer pesquisa reforça a nossa escolha pelo referencial teórico-metodológico da História Oral. Segundo Garnica (2013, p. 53), podemos nos apoiar nesse aporte teórico para “trazer à cena as narrativas” como fontes que poderão nos auxiliar na criação de um discurso. Em nosso caso, desenvolveremos uma narrativa a partir de outras acerca dos cursos modulares que aconteceram em Mato Grosso do Sul na década de 1990 e início de 2000, levando em conta todas as fontes com

as quais teremos contato nessa viagem pelo referido recorte temporal no âmbito da formação de professores de Matemática.

Dessa maneira, colocamo-nos a construir nossos caminhos metodológicos de forma intercalada com a execução de nossa pesquisa, uma vez que a metodologia deve ser considerada, como argumenta Garnica (2013, p. 50), “[...] não como um mero conjunto de passos procedimentais, mas como um caminho a ser trilhado em companhia da suspeição”.

Nesse contexto, contaremos com as narrativas dos alunos egressos da formação entrelaçadas com as leis educacionais da época, além de dialogarmos com alguns autores que tratam da realidade educacional da década de 1990, que se refletiu na época de execução do curso. No diálogo com esses estudiosos sobre aquele momento histórico, evidenciamos um movimento em torno da formação de professores para atender a demanda da época. Durante aquele período, um grande número de docentes atuava nas escolas do Ensino Fundamental sem formação superior ou com formação em outras áreas externas à educação.

Assim, até o momento, estamos relacionando os estudos das autoras Helena Altmann (2002), Maria Eunice França Volsi (1998) e Maria Isabel Nogueira Tuppy (1998). Altmann (2002), por exemplo, analisa o contexto educacional da década de 1990, bem como as influências do banco mundial nas políticas educacionais brasileiras na época do governo Fernando Henrique Cardoso, ao final dos anos 1980 e início da década de 1990. Segundo essa autora, nessa época, o banco mundial financiava diversos setores da sociedade, inclusive a educação. Mas, para se efetivar tal parceria, seria necessário que as políticas relacionadas a esses setores fossem direcionadas para atender as necessidades do mercado de trabalho. No caso da educação, o foco estaria em formar pessoas para nele atuarem. Nessa ótica, a educação do país passa a atender esses princípios.

Inicialmente, o foco estaria nas avaliações externas no sentido de traçar um perfil da realidade e definir metas e ações para atender tais exigências. As próximas ações foram direcionadas às legislações referentes à educação. Assim, foi reelaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), com vistas a atender a demanda de professores para esse mercado de trabalho em curto espaço de tempo. Além disso, essa lei sugere parcerias entre universidades e secretarias de educação de estados e municípios, o que favorece o processo de formação de

professores em todo o país. Essa legislação ainda suscita a reestruturação do Plano Nacional de Educação (PNE) também com foco na formação de professores.

Esse movimento de mudanças é destacado no artigo 87 da LDB:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996, p. 30).

Em continuidade ao disposto no referido artigo, o Plano Nacional apresenta seus objetivos e metas direcionadas para a formação de professores, como mostram as metas 14 e 15:

14. Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino. 15. Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior (BRASIL, 2001, p. 80).

Nesse contexto, os IES, além do Ministério da Educação (MEC), mobilizam-se no sentido de executar essas formações. Em consonância com esses movimentos, o MEC responde aos pedidos dessas instituições autorizando ou não as propostas de cursos de formação. Assim, surgem as formações de professores em caráter emergencial em diversos estados do país na década de 1990.

Dessa forma, estamos relacionando as concepções dos autores supracitados com as leis educacionais da época, as narrativas dos sujeitos que participaram do processo como alunos, professores e coordenadores do curso de matemática nessa modalidade e os parâmetros legais da formação de professores.

Até o momento, realizamos entrevistas com oito do total de nove depoentes participantes dessa experiência, pois um ainda não foi entrevistado. Entre esses colaboradores temos: um coordenador do curso de matemática, um professor, uma estagiária da universidade, um auxiliar dos professores e cinco alunos egressos do curso. A partir das entrevistas já realizadas, verificamos algumas temáticas que se configuram como marcas fortes nos relatos, como o “processo de subjetivação” que ocorreu em torno da educação na década de 1990 frente à demanda por professores para atuarem na educação básica, a solidariedade entre os

participantes do curso diante das situações adversas e as diferenças de culturas apontadas como fatores de enfrentamento no decorrer da formação.

Tais aspectos sinalizam possibilidades para um referencial de análise que auxilie a problematizar a organização, a divulgação, o desenvolvimento e o fechamento do curso: o “processo de subjetivação”, que, segundo Deleuze, refletindo as palavras de Foucault:

Não faz uma história dos comportamentos, mas das condições nas quais se manifesta tudo o que tem uma existência visível, sob um regime de luz. Ele não faz uma história das instituições, mas das condições nas quais elas integram relações diferenciais de forças, no horizonte de um campo social. Ele não faz uma história da vida privada, mas das condições nas quais a relação consigo constitui uma vida privada. Ele não faz uma história dos sujeitos, mas dos processos de subjetivação sob as dobras que ocorrem nesse campo ontológico tanto quanto social. Certamente, uma coisa perturba Foucault, e é o pensamento. “Que significa pensar? O que se chama pensar?” - a pergunta lançada por Heidegger retomada por Foucault é a mais importante de suas flechas. Uma histeria, mas do pensamento enquanto tal. Pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento. E, primeiramente, considerando-se o saber como problema, pensar é ver e é falar, mas pensar se faz no entremeio, no interstício ou na disjunção do ver e do falar (DELEUZE, 1988, p. 108).

Ainda sobre esse processo, Foucault (2004, p. 236) orienta que se trata de:

[...] Estudar a constituição do sujeito como objeto para ele próprio: a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível. Trata-se, em suma, da história da “subjetividade”, se entendermos essa palavra como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo.

Considerando as contribuições dos referidos teóricos, ressaltamos o processo de subjetivação que move os atores sujeitos do curso modular entre os movimentos desencadeados pelos jogos de verdade postos no contexto educativo da década de 1990, com base nos discursos relacionados à demanda por professores graduados para atuarem na educação básica naquele momento.

Nesse sentido, estamos entendendo a ação dos egressos do curso modular de matemática dentro de um processo de subjetivação, que teve início com ações direcionadas pelo convencimento devido à necessidade de se implantar essa formação e também a partir da ação desses atores na manutenção e na produção do referido curso em meio aos seus enfrentamentos diários.

Tais formas de convivência criadas no grupo podem caracterizar uma ética própria em um sistema de solidariedade mútua entre os pares. Sobre essa questão Mariasch (2004) criou o tema “solidariedade por convivência”. Em sua pesquisa de mestrado *Re-inventando a vida: da ‘Solidariedade por decreto’ à ‘Solidariedade por convivência’*, considera solidariedade por convivência como:

[...] [Um] elo que interliga aqueles que têm certeza de não viverem sós à rede invisível que costura os sentires e fazeres dos que acreditam ser (sic) parte ativa e livre na construção do mundo. O termo “coletivo” tem o sentido de uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao socius, assim como alguém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos (MARIASCH, 2004, p. 72).

Na ocasião, alunos e professores egressos enfrentaram diversas dificuldades que não estavam previstas nas legislações ou nos planejamentos pré-elaborados, mas se reinventaram, criaram formas de convivência e permaneceram até a conclusão do curso para se formarem e atuarem como professores graduados a fim de atenderem as exigências legais e a demanda emergente daquele momento. Eles relatam a união entre o grupo no sentido de resolver questões de diversas origens para solucionar situações que envolvessem qualquer integrante do grupo. Alguns consideram, por exemplo, o conjunto de alunos como uma família devido à união que existia entre eles, mostrando uma solidariedade criada no âmbito do curso.

A respeito dos enfrentamentos verificados entre os participantes do grupo nessas vivências, a maioria dos entrevistados elege como o maior deles a diversidade de culturas, visto que participaram dessa formação professores indígenas de diferentes estados, docentes da zona rural e urbana, além de acadêmicos de formações diversas.

Os acadêmicos pareciam buscar um espaço de sobrevivência enquanto se produziam como sujeitos em meio às dificuldades de adaptação frente a um grupo diversificado e à situação nova de uma formação fora dos padrões já conhecidos, com aulas nas férias escolares, provas difíceis após dois ou três dias de encontros, além de experimentarem conteúdos de todo um semestre letivo de um curso regular em 15 e 30 dias de estudos em período integral, sendo necessário, no próximo módulo, ainda dar conta de novos objetos de estudo.

Nesse contexto surge a solidariedade entre o grupo, uma vez que nos momentos de dificuldade os acadêmicos encontravam soluções e se ajudavam para

superarem tais desafios. Em relação a essa ação solidária, Mariasch (2004; 2005) afirma que esta se desenvolve de acordo com as necessidades de cada grupo em momentos específicos. Segundo a autora, esse comportamento surge dentro de um dado contexto, uma vez que trata da produção e (re)criação da existência de uma coletividade como possibilidade diante das dificuldades encontradas nos processos de subjetivação com vistas a gerenciar seus enfrentamentos como um todo. Essa recriação acontece a partir do agir coletivo no encontro com outros e, sendo assim, uma nova ética de convivência é constituída nas relações micropolíticas desse grupo no sentido de conviver, de “viver com”.

Em nossa interpretação até o momento, temos percebido concepções que ora se aproximam e ora se afastam no que toca o objeto deste estudo. Enquanto alguns autores discutem a influência do Banco Mundial na formação de professores no sentido de atender as demandas do mercado de trabalho, os docentes do curso falam em formar “um professor ideal” para o ensino da matemática para atender uma necessidade mercadológica de profissionais capacitados para o ensino dessa disciplina nas escolas da região. Já os alunos agem de forma natural e, mesmo descrevendo os diversos enfrentamentos devido às características do curso, não demonstram perceber o movimento gerado pela referida necessidade do país naquela época. Confirmando essa afirmação, apenas alguns entrevistados mencionam vagamente a demanda de professores em suas áreas de atuação.

Ao considerar a reflexão de Mariasch (2004; 2005) sobre uma ética criada no grupo como forma de sobrevivência, podemos associar suas ponderações aos processos de subjetivação, que, segundo Foucault (2004; 2008), acontecem de forma naturalizada desenvolvida sob o princípio da “governamentalidade” exercida por meio de esquemas “biopolíticos” para o convencimento dos sujeitos.

Nessa ótica, o curso modular foi divulgado em diversas secretarias municipais e estaduais de educação com a proposta de uma formação no período de férias com um custo acessível aos interessados. Esses, por sua vez, aproveitaram a oportunidade e, uma vez “subjetivados”, convencidos dessa necessidade, agiram para que o curso tomasse corpo. Assim, contribuíram, por meio de suas ações, para o desenvolvimento e conclusão dos encontros.

Assim, enquanto o governo pensava em estratégias governamentais por meio de leis e diretrizes, os professores e alunos agiam no sentido de concretizar essas



leis<sup>3</sup> de forma naturalizada e, ao mesmo tempo, manter a situação atual de seu contexto educacional e construir um novo. Manter a situação para se graduarem no período de férias sem sair da sala de aula e construir um estado novo ao mudar o quadro educacional, dotando as escolas da região de professores graduados atuando na educação básica.

Refletindo sobre o exposto, temos orientado nossa interpretação a partir das narrativas com os sujeitos que vivenciaram essa formação de modo a abrir caminhos para outras discussões, outras narrativas sobre o tema em tela.

Principalmente, procuramos evidenciar o percurso de cursos modulares, entre eles a Licenciatura em Matemática, que atendeu grande número de docentes e foi esquecido na história. Assim, além de refletir sobre a formação de professores que ensinam matemática, nosso intuito é contribuir com as pesquisas dos grupos História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP) e História Oral e Educação Matemática (GHOEM), relacionadas ao mapeamento da formação de professores que ensinam matemática em Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido, estamos em processo de produção de fontes enquanto pesquisamos. Em cada oportunidade de entrevista, solicitamos aos nossos depoentes a doação de materiais relacionados a essa formação. Tanto esses materiais quanto os áudios, as transcrições, as textualizações e as narrativas criadas a partir dessas fontes comporão o acervo do HEMEP como fontes para pesquisas futuras. Consideramos esse exercício de escrita e de partilha com o leitor uma oportunidade de pensar sobre essa construção em andamento, uma vez que, ao terminarmos essa produção, tornamo-nos também leitores de nós mesmos em tempo de refletirmos e repensarmos nossas ações nesse exercício de pesquisar.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *História: A arte de inventar o passado*. Ensaios de Teoria da História. São Paulo: Edusc, 2007.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

---

<sup>3</sup> Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 mar 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 20 mar 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *CNE – Atos Normativos*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12812&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866)>. Acesso em: 10 mar 2015.

CURY, Fernando Guedes; SOUZA, Luzia Aparecida de; SILVA, Heloisa da. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 910-925, ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n49/1980-4415-bolema-28-49-0910.pdf>>. Acesso em: 13 de abr. de 2026.

FOUCAULT, Michel. “Política e Ética: uma entrevista.” In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade e Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 218-224.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. Curso dado no Collège de France – (1977 - 1978). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins. 5a edição. São Paulo: Brasiliense, 1988.

GARNICA, Antônio Vicente (Org.). Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. *Alexandria*. v. 6, n. 1 (2013). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37927>>. Acesso em: 13 abr 2016.

MARIASCH, Telma Lilia. *Re-inventando a vida da “Solidariedade por decreto” à “Solidariedade por convivência”*. Dissertação de mestrado. p. 114. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. Solidariedade por Convivência: Subjetividade e filosofia do desejo. *Revista Lugar Comum*. No 21-22, 2005, p. 163-184. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12107844-Lugar-comum-n-o-21-22-pp-163-184-telma-lilia-mariasch.html>>. Acesso em: 10 abr 2016.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. *A educação em confronto com a qualidade*. Dissertação de mestrado. Número de páginas. Campinas: Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, 1998.