



A CONSTRUÇÃO DE UM DISCURSO NA PROBLEMATIZAÇÃO DE UMA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EM REGIME MODULAR EM CAMPO GRANDE/MS

ANA MARIA DE ALMEIDA¹
LUZIA APARECIDA DE SOUZA²

Resumo

Este texto é parte da pesquisa de mestrado em andamento, sobre a formação de professores de matemática em regime modular, que ocorreu no período de 1999 a 2005, em Campo Grande-MS. Nosso objetivo consiste em evidenciar elementos do contexto de constituição dessa formação, como parte da nossa criação histórica, bem como contribuir com os estudos do Grupo HEMEP no mapeamento da formação de professores de matemática. Essa pesquisa é de natureza historiográfica, na perspectiva da História Oral, considerando fontes como documentos escritos, imagéticos e narrados pelos atores dessa formação. Até o momento, evidenciamos que o curso modular ocorreu de forma emergencial no sentido de atender uma demanda de professores para atuarem na educação básica, como parte de um movimento que ocorreu na década de 90 em todo o país. Essa criação está pautada em um diálogo com pesquisadores contemporâneos, leis e diretrizes educacionais e narrativas, criadas a partir de entrevistas.

Palavras-chave: Curso modular de matemática; formação de professores; história oral; historiografia.

1. Introdução

Nesse texto trazemos parte da construção de um discurso pautado nos registros historiográficos, na perspectiva da História Oral, entrelaçados com os primeiros olhares sobre as entrevistas de atores como professores, alunos egressos e colaboradores na constituição do curso modular. Essa formação de professores de matemática ocorreu nos períodos de férias escolares em Mato Grosso do Sul, entre os anos de 1999 e 2005. Dessa forma, esta pesquisa está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - PPGEducMat da UFMS.

Para compreender esse processo de formação buscamos autores que discutem as questões educacionais e a formação de professores em diferentes momentos sociais e as

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de MS. UFMS, Campus Campo Grande, E-mail: prof.mat.aninhaw2@gmail.com.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de MS. UFMS, E-mail: luzia.souza@ufms.br.

configurações específicas que cada movimento educacional é constituído de acordo com o momento político vivenciado e contexto em que se insere. Buscaremos apoio na ótica dos autores mencionados para conduzir os próximos passos de nossa pesquisa rumo à escolha de nossos referenciais de análise.

Dessa forma, apresentaremos nesse texto um olhar acerca da formação de professores no Brasil e a partir dessas evidências conduziremos os caminhos rumo à nossa criação histórica sobre o processo de construção dos cursos modulares.

2. A construção de um discurso acerca dos cursos modulares de matemática

Apresentamos nesse artigo parte do nosso estudo, na intenção de olhar para os cursos modulares como uma formação de professores de matemática. Nosso estudo está em processo de construção, considerando diversos elementos que influenciaram a criação do curso modular realizado nas férias educacionais entre os anos de 1999 e 2005. Nesse sentido, consideramos as organizações políticas que embasaram tal formação, as leis educacionais da época, os sujeitos envolvidos naquele contexto, os interesses que moveram esses sujeitos e a materialização das leis e diretrizes educacionais referentes àquele cenário.

Assim, este estudo vem se constituindo, por meio dos interesses de orientanda e orientadora de forma entrelaçada com as discussões desencadeadas no Grupo: História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP). Esse Grupo desenvolve estudos relacionados à história da educação matemática, com objetivo de contribuir para um mapeamento da formação de professores que ensinam matemática, bem como compreender o desenvolvimento da aprendizagem desta disciplina. Além disso, as discussões do grupo tratam dos aspectos históricos do ensino e da aprendizagem de matemática, da história da formação dos professores, da criação de fontes históricas relacionadas à História da Educação Matemática, da História Oral e da narrativa desses sujeitos.

Considerando as marcas historiográficas em que se inserem a nossa intenção de pesquisa, buscamos apoio nos estudos de Albuquerque Junior (2007), que considera o papel do historiador como aquele que visita o passado com suas questões do presente e, a partir delas, cria uma versão dos fatos por meio da sua interpretação atual. Assim, delineamos um cenário da formação de professores, configurado na década de 1990, nessa reflexão acerca dos cursos modulares, que formou um número elevado de professores em nosso estado, nessa época.

Ressaltamos que não encontramos muitos dados oficiais sobre esse processo de formação. Esta evidência reforça a nossa escolha pelo referencial metodológico da História

Oral. Segundo Garnica (2013, p. 53), podemos nos apoiar nessa metodologia no sentido de “trazer à cena as narrativas” como fontes que podem nos auxiliar na criação de um discurso.

No tocante, estamos construindo uma narrativa, a partir de outras narrativas acerca dos cursos modulares que aconteceram em Mato Grosso do Sul, a partir da década de 1990, estendidas até 2005. Vale ressaltar que consideramos as diversas “formas simbólicas” com as quais temos contato nessa viagem por esse recorte temporal, no âmbito da formação de professores de Matemática. Sobre as “formas simbólicas”, Garnica (2013) observa:

[...] na virada hermenêutica nas Ciências Sociais – que muitos autores situam nas cercanias dos anos 1970 – nos permitiu considerar como “texto” uma enorme gama de situações e materialidades – às quais chamaremos de “formas simbólicas” – como as obras de arte e outros vários “quadros da realidade” (dentre os quais estão, por exemplo, nossas salas de aula, nossos livros, nossas práticas e nós mesmos). (GARNICA, 2013, p.57).

Para esse exercício historiográfico estamos construindo nossos caminhos metodológicos no campo da História Oral, enquanto desenvolvemos a nossa pesquisa. Concordamos com Garnica (2013, p. 50) que considera a “metodologia não como um mero conjunto de passos procedimentais, mas como um caminho a ser trilhado em companhia da suspeição.” Assim, apoiamo-nos na História Oral como base teórica/metodológica para as nossas “presenças” e “ausências”, enquanto constituímos nosso processo de pesquisa.

Essas leituras, tanto influenciam nossas crenças, como nos estimulam a questioná-las, e também nos instigam à reflexão sobre os fatos evidenciados por nós em nossas vivências. Nesse exercício, não discutimos fatos isolados, mas as relações que os cercam, visto que estão imersos em contextos sociais, políticos, controlados e geridos por “relações de poder”, muitas vezes encobertas nos espaços intersticiais, de forma naturalizadas ou até mesmo invisíveis. Sobre essa relação dos estudos históricos com as políticas que mantêm e constituem o Estado, podemos observar uma que também é nossa, por meio da crítica de Michel Foucault no *College de France* (1978-1979) sob a tradução de Eduardo Brandão publicada no ano de 2008b.

O historicismo parte do universal e passa-o, de certo modo, pelo ralador da história. Meu problema é o inverso disso. Parto da decisão, ao mesmo tempo teórica e metodológica, que consiste em dizer: suponhamos que os universais não existem; e formulo nesse momento a questão a história e aos historiadores: como vocês podem escrever a história, se não admitem a priori que algo como o Estado, a sociedade, o soberano os súditos existem? (FOUCAULT, 2008b, p.5)

Dito isso, evidenciamos aqui algumas reflexões desses movimentos de nossa busca, por meio de leituras sobre a formação de professores, na década de 90, relacionada com outros momentos da história da educação. Uma vez que falar da formação de professores de Matemática nos faz pensar sobre o contexto de formação em que estão inseridos acerca da educação e, por conseguinte da educação matemática.

3. O curso modular de matemática no contexto da formação de professores e suas nuances no percurso da história

Nossa busca perpassa pelos estudos dos programas educacionais implantados a partir da década de 90, bem como o processo de elaboração e condução desses programas em nosso estado. Dessa forma, analisamos documentos, livros e textos de teorias relacionados às políticas educacionais da época. Realizamos ainda, entrevistas com os sujeitos que vivenciaram a conjuntura do curso modular de Matemática em Campo Grande MS. Esses colaboradores nos forneceram documentos como cadernos, atividades e provas, referentes a essa formação. Tais registros são arquivados na plataforma do Grupo HEMEP e disponibilizados para a consulta de outros pesquisadores.

Com base nessas fontes, estamos iniciando nosso exercício de análise em que destacamos a nossa interpretação influenciada pela leitura de alguns autores que estudam a temática formação de professores. Nosso discurso segue entrecruzado com nossas crenças, vivências e outras informações com as quais temos acesso nesse percurso. Por conseguinte, tais estudos contribuem para a construção da nossa narrativa. Essa criação histórica auxiliará no mapeamento da formação de professores em Mato Grosso do Sul.

Consideramos, assim como Deleuze (1942, p.122) que “as condições não variam na história, mas variam com a história.”. Nessa ótica, buscamos fontes que nos auxiliem na compreensão dos fatos, no sentido de relacionar, a história da formação de professores, o contexto das políticas educacionais e o processo de materialização dessas políticas na formação de professores de matemática que ocorreu na década de 90 em Campo Grande – MS.

Essa formação ocorreu de maneira emergencial, porém de forma naturalizada e imperceptível por grande parte da sociedade. Sobre as políticas educacionais dessa época, destacamos alguns trabalhos com os quais tivemos contato em nossos estudos como: Altmann (2002), “Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro”, Reich (2013), “A inclusão educacional como estratégia biopolítica”, Hattge (2013), “A naturalização da escola no processo de governamentalização do Estado” e Provin (2013), “A inclusão da universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior”.

Consideramos relevante analisar o contexto político e social brasileiro em que se insere essa formação, porém, nossa pesquisa mostra que embora o curso modular esteja inserido em um movimento nacional, tem suas características específicas, uma vez que se materializa no contexto de determinados sujeitos com suas vivências também específicas.

Assim segue nossa interpretação dos autores mencionados sobre os momentos históricos que permearam a formação de professores no Brasil no decorrer da história na década de 90.

Com exceção de Altmann (2002), que discute as influências do Banco Mundial na reforma educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso, nos anos de 1990, as demais autoras ressaltam a interferência da educação, no sentido de moldar os sujeitos para atender às necessidades de cada momento social. Assim, os sujeitos são treinados para atuar e construir determinada sociedade e nela são construídos pela ação da educação que funciona como um mecanismo de subjetivação desses sujeitos para atender as emergências sociais daquele contexto. Da mesma forma, esses sujeitos atuam envolvidos nas relações de forças que permeiam seus espaços sociais. A ideia de unir a reflexão de Altmann (2002) com os aspectos destacados pelas demais autoras é proposital, visto que o processo de subjetivação e de construção de determinados sujeitos descrito por Reich (2013), Hattge (2013), e Provin (2013) parece estar presente também na década de 90, momento explicitado no texto de Altmann (2002) quando destaca o movimento de formação superior dos professores da educação básica. Assim, seguem essas próximas linhas, no sentido de instigar o leitor a pensar sobre essas políticas que muitas vezes, são postas de forma naturalizada e indiscutível e sutilmente contribuem para a instauração ou perpetuação de padrões sociais.

Nesse sentido Reich (2013) afirma que foram implantadas ideias políticas, econômicas, capitalistas, dentre vários aspectos da competitividade, no sentido de diminuir a responsabilidade do Estado e repassá-la para a sociedade e seus indivíduos, por meio de programas de incentivo à inserção na lógica de consumo.

Dessa forma, a escola funciona como “aparelho” de subjetivação pautada na perspectiva neoliberalista, utilizando a sedução para moldar seus sujeitos para responderem às urgências de cada momento social para o mercado de trabalho. Podemos voltar esse olhar para a década de 90, em um movimento que parece seguir essa lógica, com o lema “educação para todos”.

Nessa conjuntura, os sujeitos “foram moldados”, uma vez que atuavam imersos em relações de força desencadeadas naquele cenário de formação, no sentido de se desenvolverem como pessoas autônomas prontas para o mercado de trabalho. Nessa época, aconteceu a reformulação da LDB 9394/96 priorizando a formação de professores para atuarem na educação básica. Essa mudança suscitou um plano decenal que busca garantir professores graduados no ensino fundamental, com foco na melhoria da qualidade educacional, com o intuito de formar pessoas para o mercado de trabalho.

De forma semelhante Rech (2013) mostra em seu texto, uma escola como instituição de sequestro em que o sujeito é considerado um produto, e esse produto é moldado de acordo

com a expectativa do mercado naquele momento social. Assim o sujeito é formado de tal maneira que passa a acreditar e a desejar de forma inconsciente, alcançar aquele formato esperado pelo mercado de trabalho. Se olharmos pela “lente” de Rech (2003), veremos que ao mesmo tempo em que as práticas constituem os sujeitos, também são constituídas por eles, que nem se dão conta, visto que estão envolvidos em uma trama social para atender as emergências de seu tempo.

De maneira similar, constatamos essa subjetivação no contexto dos cursos modulares, uma formação que atendeu um número elevado de professores de Mato Grosso do Sul e região. Esses cursos atraíram milhares de professores de estados bem distantes, esses educadores ficavam em pensionatos próximos às universidades, se submetiam a diversas dificuldades, até abriam mão das próprias férias, utilizavam recursos financeiros que ultrapassavam suas receitas para cumprir as exigências legais em suas escolas.

Quanto à aplicação das leis educacionais, podemos observar a reflexão de Hattge (2013), que discute a naturalização da escola e o processo de “governamentalização” do Estado no decorrer da história. Neste texto Hattge (2013) fala sobre a subjetivação desencadeada sob o *slogan* “todos na escola”, em que a sociedade é mobilizada, por meio de práticas que constituem essa forma de pensamento expressa no desejo de ingressar-se na escola.

Ao revisitar o passado Hattge (2013), nos descreve a sua versão histórica sobre como a escola vem sendo naturalizada nos diferentes momentos da história, no sentido de atender as necessidades de cada contexto social. Nessa viagem, Hattge (2013) ainda destaca um processo de produção social pelo convencimento da população para atender emergências da sociedade em cada momento da história. Sendo que hoje a frequência de todos na escola é inquestionável e naturalizada, ela ressalta que não basta termos crianças na escola se não houver uma mobilização da sociedade pela educação.

Hattge (2013) afirma que sua busca não consiste na “metáfora da evolução” e sim em olhar para os movimentos de descontinuidades no percurso histórico que nos levaram a ser o que somos, “não nos sentidos de evolução”, mas devido aos processos de escolhas imersas nas relações de poder e dominação e assim foram constituídas verdades inquestionáveis.

Essas escolhas envolvem jogos de poder, relações de coerção e dominação, práticas discursivas e não discursivas que assumiram caráter de verdade em determinados momentos históricos e tornaram possíveis novas configurações institucionais (interessa-me, em especial, a escola nessa análise) e sociais. (HATTGE 2013, p. 80).

A partir dessa busca, Hattge (2013), mostra diversos movimentos de mudanças na história da educação, no sentido de atender as necessidades de cada momento social. Entre outros ela destaca o momento deflagrado sob o *slogan* “educação para todos”, no final do

século XIX e se propagou no século XX com foco na dita “inclusão escolar”. Segundo Hattge, esse movimento está estreitamente relacionado com os princípios de controle e manutenção do Estado.

Hattge (2013) nos mostra que a partir do século XIX com aceleração da industrialização da educação e a expansão do capitalismo, as palavras de ordem passam a ser: “desenvolvimento e progresso”, com objetivos cada vez mais direcionados à escolarização da massa. O foco da escola agora seria produzir mão de obra para o mercado de trabalho, além de garantir a ordem social, implantando como base a doutrina neoliberal, com ideias que propagam a liberdade dos indivíduos e o acesso às oportunidades iguais. Nesse contexto, os sujeitos são convencidos que precisam lutar pela sua ascensão social. Nesse raciocínio, a autora mostra como a escola vem servindo de mecanismo de subjetivação em toda a história da educação no processo de governamentalização. Sobre a governamentalização, Foucault (2008a) descreve seu entendimento em uma aula do “Curso Segurança, território, população”, dado no Collège de France (1977 – 1978).

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. [...] Enfim por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (Foucault. 2008a, p. 143).

Nosso interesse em buscar esses autores que tratam das questões do passado não se insere na busca de uma continuidade, mas sim de perceber as diferentes formas de organização e controle da população por meio de “aparelhos do governo” (Foucault, 2008a, p. 144), nesse caso a educação. Assim, entendemos o contexto em que foi constituído o curso modular imerso em uma trama com interesses relacionados à necessidade de formar pessoas para o mercado de trabalho, entrelaçada com as políticas educacionais da época no sentido de formar professores para preparar essas pessoas de forma emergencial para o mercado.

Dito isso, revisitamos os momentos educacionais brasileiros na companhia desses autores e assim voltamos nosso olhar para o curso modular com as questões que nos atravessam hoje. Ressaltamos que não é nossa intenção qualificar o teor de qualidade desse curso e sim compreender o seu contexto de criação, desenvolvimento e fechamento. Trouxemos a nossa contribuição para tecer a teia da história da formação de professores no Brasil que tem se materializado de maneira específica em cada momento histórico e contexto social desse país.

Temos evidenciado tanto na análise dos documentos como nas entrevistas que esse curso aconteceu de forma emergencial, no sentido de atender uma demanda de professores graduados para atuarem na educação básica por determinação da LDB³ e assim atender a necessidade da época.

Com crescente desenvolvimento e a expansão do ensino, a escola vai se estabelecendo e passa a ser um direito. Como nem todos estão na escola, o esforço passa a ser em defesa de uma escola para todos. Percebemos ainda, estratégias relacionadas às políticas de inclusão geradas na década de 90, para a implantação de programas educacionais que reforçam essa ideia e inserem ainda a necessidade de formar pessoas para o mercado de trabalho.

Hattge (2013) cita também a conferência mundial de “educação para todos” promovida pelo Banco Mundial e a cultura pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1990 que foi aprovada na declaração mundial sobre educação para todos. Esse argumento de Hattge (2013) vai ao encontro da discussão de Helena Altmann (2002) que destaca, em sua análise, a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais, a partir do movimento que ocorreu na década de 90 em torno da educação. Altmann (2002) fala da reforma que aconteceu no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com as mudanças na LDB 9394/96 que suscitou o Plano Nacional de 2001, com *slogan* “educação para todos”.

Podemos contextualizar tanto a visão de Hattge (2013), quanto a de Altmann (2002), com os pedidos de autorização das Instituições de Ensino Superior (IES), que encontramos em nossa pesquisa junto ao MEC⁴. Esses documentos tratam de autorizações por meio de pareceres e resoluções que autorizam ou não a implantação de cursos emergenciais com o aval do MEC para essas IES⁵, além das parcerias entre os estados e municípios estimuladas também pelo MEC, nessa mesma época.

Nesse sentido, Hattge (2013) comenta alguns artigos originados pela conferência de 1990 pela UNESCO. Esses textos priorizaram a escolarização chamando a atenção para os grupos excluídos, em que foi firmado um pacto internacional no sentido de atender às necessidades daquele momento com foco na globalização neoliberal que causou impacto avassalador nos processos econômicos. A partir desse contexto, são reforçadas ideias de educação para todos.

Um dos artigos publicados na conferência da Unesco de 1990, discute a necessidade de parcerias entre a União os estados e municípios. Da mesma forma, Altmann (2002) menciona sobre a reforma Educacional no Brasil, momento do governo FHC na década de 90

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁴ Ministério da Educação (MEC)

⁵ Instituições de Ensino Superior (IES)

que priorizou entre outras ações, a parceria de estados e municípios, bem como incentivou a autonomia das IES e a expansão do Ensino Superior.

Na mesma direção, Hattge (2013) também lembra que as alianças da UNESCO de 1990, ressaltam a necessidade de reconhecer o papel especial dos professores e administradores como agentes na organização da sociedade. De acordo com Hattge (2013), as discussões frisaram a necessidade de união entre as organizações governamentais e não governamentais, incluindo também comunidades sociais grupos religiosos e famílias. Assim, a responsabilidade foi transferida do Estado para outros setores, por meio da descentralização educativa com a tendência de fortalecer a autonomia das instituições privadas.

Desse modo, as instituições escolares receberam a influência de agentes externos, principalmente dos bancos. Essa articulação também pode ser vista na discussão de Altmann (2002), sobre o financiamento do Banco Mundial e suas influências sobre os programas educacionais. Foi preciso então convencer a população dessa “verdade”, “a educação para todos”, uma vez convencidos os sujeitos a tomam para si e se colocam a serviço dela.

Nesse contexto, Hattge (2013) evidencia uma relação entre a história das políticas educacionais e o processo de “governamentalização” descrito por Michel Foucault. Embora a governamentalidade não tenha sido criada para a realidade educacional, podemos evidenciá-la nesse contexto, na ótica de Hattge (2013), ela observa a lógica da “governamentabilização” em meio à relação de poder que foi exercida desde o século XVI com a luta pela implantação da escola, em que o poder disciplinar foi exercido no sentido de formar almas para a salvação, com base no texto sagrado.

Hattge (2013) continua seu raciocínio, passando pelo século XVII, em que mostra o nascimento da estatística, como mais um instrumento de controle do Estado sobre a população, no sentido de disciplinar o sujeito a partir dos dados levantados e mostrados na mídia. Ainda segundo essa autora nos séculos XVIII e XIX ocorreu a expansão e a inclusão de todos na educação.

Podemos perceber essa lógica também no atual discurso sobre o Gerenciamento da Qualidade Total na Educação. Tema que não discutiremos nesse momento, mas que envolve o contexto das políticas educacionais atuais nesse movimento pelo convencimento e manutenção dos princípios neoliberais e na manutenção do Estado. Esses mecanismos se encarregam de disciplinar e organizar o tempo e o espaço constituído por métodos e temas específicos que operam no estímulo e na construção de desejos, por meio da disciplina.

Sobre esse processo imperceptível de subjetivação, Hattge (2013) lembra que no contexto educacional, os saberes são divididos em “fatias” possíveis de serem estudadas e os corpos são moldados em uma produção de “corpos dóceis”. E assim se configura o formato da

escola. Ou seja, a escola produz sujeito para esse contexto e esses sujeitos também contribuem para a produção dessa escola.

Nessa redoma, a escola cuida de manter esse perfil de sujeito no jogo do mercado neoliberal, no sentido de dar condições mínimas para que ele permaneça atuando em sociedade e contribuindo para continuidade do neoliberalismo.

Nesse contexto é que se configuram as políticas educacionais que permeiam o curso modular em Campo Grande – MS, uma formação que atendeu professores de diversos estados da região, de forma emergencial. Segundo entrevistas de alunos egressos e professores, as aulas aconteciam nas férias, tinham em média 15 dias presenciais por semestre, no período de férias e os trabalhos eram realizados em casa para complementar os conteúdos estudados de forma a atender as necessidades básicas do currículo, previstos para aquela graduação.

Ao que parece, temos uma situação de inclusão dos professores que atuavam sem habilitação por meio de uma formação emergencial que veio atender as determinações legais e políticas da década de 1990. Sobre essa inclusão na universidade, Provin (2013) evidencia algumas estratégias voltadas ao ingresso de todos no ensino superior. Essa autora chama atenção para a forma com que os programas e projetos do MEC são implantados na sociedade e funcionam como estratégias “biopolíticas” para governar diferentes populações, trazendo aquele “produto” que não tinha acesso à universidade para dentro dela, uma vez que essa universidade é garantida para todos, ainda que não tenham chances iguais no mercado de trabalho.

Essa reflexão também pode ser relacionada com a reforma educacional da década de 90, ressaltada por Altmann (2002), quando fala da necessidade de formação de professores para educação básica. Essa priorização é vista nos documentos educacionais da época assim como na LDB 9394/96, no PNE de 2001, nas resoluções e nos pareceres do MEC. A diferença é que muitos desses professores já estão atuando no mercado, essas medidas viriam regularizar de forma sutil e rápida a situação de grande parte dos educadores que atuavam na educação básica sem formação superior.

Altmann (2002) também discute a relação de inclusão na universidade na década de 90. Podemos perceber esse momento na reformulação da LDB 93 94/96, no plano nacional de 2001 que prioriza a formação de professores para educação básica, explicitada por Altmann (2002). Assim, esse imperativo de inclusão, descrito por Priscila Porvin aparece também na década de 90, no discurso da formação emergencial de professores para a educação básica, também pode ser visto como um mecanismo de in/exclusão, uma vez que nem todos têm condições de permanecerem nas universidades, devido às dificuldades enfrentadas e se permanecerem, a conclusão não garante que todos se mantenham no mercado de trabalho.

Nessa ótica, a educação atuaria na condição de mecanismo de subjetivação do sujeito na busca de sucesso no mercado de trabalho, produzida em parceria com a mídia estimulando o desejo de possuir formação superior para a obtenção de sucesso na vida profissional.

Buscamos apoio nessas reflexões que subsidiam a construção do nosso discurso que se configura no contexto de uma formação aligeirada que aconteceu na década de 90. Os movimentos supracitados se mostram por meio de estratégias “biopolíticas”, reforçadas no contexto educacional como mecanismo de subjetivação dos sujeitos, implantando neles condições mínimas para continuar participando desse jogo neoliberal, sob os lemas de empreendedorismo, da autorresponsabilidade na própria expansão. Entendendo a “biopolítica” descrita por Foucault (2008b), como aquela que se instala no sentido de formar uma consciência em massa pela manipulação dos sujeitos.

4. Conclusão

Até o momento evidenciamos que na década de 90, as políticas educacionais foram direcionadas no sentido de incentivar os professores à buscarem a formação superior. Foram pensados cursos de habilitação em larga escala para “capacitar” esses docentes que atuavam sem formação superior na educação básica nas diversas regiões do Brasil. Então, o estado estaria livre, uma vez que oferecidas essas formações os sujeitos por elas atendidos teriam possibilidades de acesso ao mercado de trabalho, além de formar seus alunos também para essa realidade. Dessa forma, ainda que tivessem condições mínimas, permaneceriam no mercado econômico e contribuiriam para as estatísticas que reforçariam o *slogan* de oportunidade para todos.

Não propomos uma definição sobre o contexto de formação de professores na década de 90, o que pretendemos está na contra mão dessa vertente. A partir da nossa pesquisa almejamos problematizar o contexto que permeou o curso modular, uma formação que atendeu um número elevado de professores, porém não consta nos registros históricos. A construção deste texto nos oferece elementos para o nosso discurso acerca do curso modular de matemática que está em desenvolvimento. Tencionamos ainda contribuir para o mapeamento da formação de professores que ensinam matemática na história da educação Matemática de Mato Grosso do Sul.

5. Referências

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.** Universidade Federal de Minas Gerais. São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
ALBUQUERQUE Jr., D. M. **A arte de inventar o passado.** Bauru: Edusc, 2007

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/19394.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_2001/110172.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>. Acesso em: 10 mar. 2015>. Acesso em 20 mar. 2015.

Deleuze, Gilles, 1942. **Foucault.** Tradução: Claudia Sant'Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

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

_____. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1878-1979).** Michel Foucault; edição estabelecida por Michael Senellart; sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GARNICA, Antônio Vicente. (Org.). **Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil.** . Ed. 1. Curitiba: Appris, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/VCT48J>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

PROVIN, P. Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior. In: FABRIS, E.T.H. ; KLEIN R.R. (org.) **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. P. 99-111.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E.T.H. ; KLEIN R.R. (org.) **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. P. 25-44.

HATTGE, Morgana Domênica. A naturalização da escola no processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, E.T.H. ; KLEIN R.R. (org.) **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. P.79-98.