

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

ANA MARIA DE ALMEIDA

**INVENTAR E SE REINVENTAR EM MEIO A NARRATIVAS
HISTÓRICAS: UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA SOBRE O
CURSO MODULAR DE MATEMÁTICA EM CAMPO
GRANDE-MS**

Campo Grande-MS

2017

Almeida, Ana Maria.

Inventar e se reinventar, em meio a narrativas históricas: uma trajetória de pesquisa sobre o Curso Modular de Matemática em Campo Grande-MS/ Ana Maria de Almeida – Campo Grande-MS: UFMS, 2017.
226 f.; 30 cm.

Orientador (a) Prof.^a Dra. Luzia Aparecida de Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Edumat. – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS.

1. Filosofia na educação matemática 2. Curso Modular de matemática. 3. História Oral 4. Experiência 5. Formação de professores de matemática. Almeida, Ana Maria. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, Inventar e se reinventar, entre a desordem de narrativas históricas: uma trajetória de pesquisa sobre o Curso Modular de matemática em Campo Grande-MS.

ANA MARIA DE ALMEIDA

**INVENTAR E SE REINVENTAR EM MEIO A
NARRATIVAS HISTÓRICAS: UMA TRAJETÓRIA DE
PESQUISA SOBRE OCURSO MODULAR DE
MATEMÁTICA EM CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática, sob a orientação da Prof.^a Dra. Luzia Aparecida de Souza.

Campo Grande-MS

2017

INVENTAR E SE REINVENTAR EM MEIO A NARRATIVAS HISTÓRICAS: UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA SOBRE O CURSO MODULAR DE MATEMÁTICA EM CAMPO GRANDE-MS

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática, sob a orientação da Prof.^a Dra. Luzia Aparecida de Souza.

BANCAEXAMINADORA

Prof.^a Dra. Luzia Aparecida de Souza (Orientadora)
UFMS – Campo Grande-MS

Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes
UFMG – Belo Horizonte - MG

Prof.^a Dra. Angela Maria Guida
UFMS – Campo Grande-MS

Prof. Dr. Thiago Pedro Pinto (Suplente)
UFMS – Campo Grande-MS

Campo Grande-MS, 24 de Abril de 2017

Dedico este trabalho ao meu pai Geraldo Firmiano de Almeida, minha mãe Ercídia Maforte de Almeida, pois devo a eles todo respeito por seus ensinamentos que me proporcionaram chegar até aqui, além de compreenderem minhas ausências nesse percurso no qual tenho me aventurado pelos labirintos da minha formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, a minha querida Prof.^a Dra. Luzia Aparecida de Souza, por ter acreditado no meu potencial, pois mesmo diante das minhas limitações me ajudou a descobrir-me como pesquisadora e assim construímos um devir em campos de verdades diversas e singulares; por permitir esta minha construção que constitui uma mescla entre teoria e experiência, o que me colocou em um movimento de busca pelo viés da problematização. Pela sabedoria com que desenvolveu sua orientação em todo o percurso da pesquisa, permitindo que eu descobrisse os caminhos, instigando-me a encontrá-los pelas minhas convicções, sem ditar padrões e por ter me possibilitado lições práticas acerca do papel do professor formador, que não oferece o conhecimento, mas sugere vários caminhos para construí-lo, permitindo que o aluno busque aqueles percursos com os quais se identifica dentro de suas limitações.

Aos membros da minha banca de qualificação e de defesa: o Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes, com quem tive o primeiro diálogo, no ano de 2015, no III Congresso Ibero-americano de História da Educação Matemática - CIHEM, realizado em Belém do Pará, experiência que contribuiu consideravelmente para a escolha do meu referencial de análise, a Prof.^a Dra. Angela Maria Guida desde suas participações no grupo Hemep com sugestões de leituras que enriqueceram esse trabalho ao Prof. Dr. Thiago Pedro Pinto, pelas contribuições no grupo Hemep nas disciplinas e fora delas. Essas contribuições sintonizadas com essa intenção de pesquisa colaboraram para outras leituras e acréscimos significativos na composição deste trabalho, muitíssimo obrigada.

Em especial, às minhas amigas e aos colegas de trabalho: à Suely Mascarenhas, pelas incansáveis leituras e discussões acerca desta dissertação, à Elaine Goulart, pela força, companheirismo e palavras de incentivo nos momentos de dificuldade, à Deise Xavier e Keyla Andrade, por terem me incentivado a ingressar no programa de mestrado, à Solange França da Silva e ao Marcos Oliveira Monteiro, professores com afinidades nos campos da arte que contribuíram para a organização deste trabalho e à Jany Baena, pela dedicação nas leituras, comentários e correções deste texto.

Aos meus colegas de trabalho do Devisão de Tecnologia Educacional – DITEC da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande-MS, pela compreensão durante minhas ausências para este estudo e por me apoiarem prontamente, sempre que necessitei.

Aos meus amigos do grupo HEMEP, pela paciência em ler, reler e discutir as

partes que compõem esta narrativa.

Aos meus amigos da turma de mestrado 2015, pelo apoio nos momentos em que pareciam impossíveis os percursos das disciplinas, devido às horas de estudo em grupo, muitas vezes, nas madrugadas e finais de semana, sem medirem esforços.

A minha amiga Regina Ehlers Bathelt, que me recebeu em sua residência na cidade de São Paulo-SP, quando cursei a disciplina “Tópicos Especiais: Educação e Universidade” pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Reconheço todo carinho e atenção, naqueles dias de muito aprendizado, em nossos diálogos noites adentro, que deram origem as primeiras ideias acerca da organização deste trabalho que aqui apresento.

Aos autores do Curso Modular, colaboradores nas ocasiões de entrevista, por terem-me recebido prontamente, com os quais retomei laços de amizade e tenho imensa gratidão e respeito por suas histórias.

RESUMO

Neste trabalho, desenvolvo exercícios de investigação em torno da temática Curso Modular de Matemática, que ocorreu no período de 1999 a 2005, nos meses de janeiro e julho, na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. O objetivo deste estudo consiste em compreender o processo de formação, desenvolvimento e extinção desse Curso Modular, na cidade de Campo Grande-MS, bem como problematizar o olhar de seus egressos, o que inclui esta pesquisadora. Trata-se de uma pesquisa historiográfica, com base no referencial teórico/metodológico da Historiografia e História Oral que, ao propor uma análise de como os homens se relacionam no tempo e no espaço, me levou a, como ser histórico, inserir-me nesse processo de análise. Portanto, enfatizo a construção do percurso que desenvolvi ao longo deste trabalho, problematizo meu processo de formação enquanto pesquisadora e a formação de professores no recorte temporal dos anos de 1990. Procuro trazer para esse diálogo diversos olhares (de leis, documentos escritos, narrativas de egressos, docentes e coordenadores do curso) sobre o movimento educacional que envolveu essa formação e sua articulação com as políticas educacionais da época. Ancorada nesse cenário inicial senti necessidade de buscar diálogo com autores que relacionam a filosofia à educação. Em uma composição com textos discutidos nas disciplinas desse mestrado e nas reuniões do grupo de pesquisa HEMEP, transitei pelos campos da filosofia na tentativa de problematizar as informações, por mim evidenciadas, nas situações de entrevista, no sentido de compreender a organização, o desenvolvimento e o fechamento do Curso Modular dentro do contexto social, cultural e político de sua época.

Palavras-chave: Filosofia na Educação Matemática, **Curso Modular** de Matemática, Experiência, Formação de professores de matemática, História Oral.

ABSTRACT

In this work I developed research exercises around the theme Modular Course of Mathematics, which occurred in the period 1999 to 2005, in the months of January and July, at the Catholic University Don Bosco - UCDB. The objective of this study is to understand the process of formation, development and extinction of this Modular Course, in the city of Campo Grande-MS, as well as to problematize the look of its graduates, which includes this research. This is a historiographical research, based on the theoretical / methodological reference of Historiography and Oral History, which, by proposing an analysis of how men relate in time and space, led me to insert myself as a historical being in this Process of analysis. Therefore, I emphasize the construction of the course that I developed throughout this work, I problematize my training process as a researcher and the training of teachers in the temporal cut of the 1990s. I try to bring into this dialogue, different perspectives (of laws, written documents, narrative of the academics, teachers and coordinators of the course) on the educational movement that involved this formation and its articulation with the educational policies of the time. Anchored in this initial scenario I felt the need to seek dialogue with authors who relate philosophy to education. In composition with texts discussed in the subjects of this master's degree and in the meetings of the HEMEP study group, I went through the fields of philosophy in an attempt to problematize the information I showed in interview situations in order to understand organization, development and closure of the Modular Course within the social, cultural and political context of his time.

Keywords: Philosophy in Mathematics Education, Modular Mathematics Course, Experience, Teacher Training in Mathematics, Oral History.

SUMÁRIO

RESUMO	8
REVISITAR EXPERIÊNCIAS PASSADAS: UM EXERCÍCIO DE INVENÇÃO E TRANSFORMAÇÃO.....	11
UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA: CONSTITUIÇÃO IMERSA EM UM UNIVERSO DE TRANSFORMAÇÕES	113
IN/CONCLUSÕES.....	195
REFERÊNCIAS	197
1. ANEXOS.....	204
1.1. SOBRE OS COLABORADORES	204
1.2. CARTAS DE CESSÃO	215
1.3. HISTÓRICO E DIPLOMA	225

REVISITAR EXPERIÊNCIAS PASSADAS: UM EXERCÍCIO DE INVENÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

O personagem leitor é um personagem curioso, estranho. Ao mesmo tempo que inteiramente individual e com reações próprias, é tão terrivelmente ligado ao escritor que na verdade ele, o leitor, é o escritor.

(Lispector)

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

(LARROSA; KOHAN)

É preciso abrir a janela, mas já sabendo que o que se vê por essa abertura nunca é o que havia pensado, sonhado, nunca é da ordem do “pré-visto”. Ercídia é interessada em compreender. Ercídia, professora de matemática, desenvolve pesquisa de mestrado sobre a história da formação de professores no campo da educação matemática. Grupo de estudos, leituras, discussões (postura de argumentação, não de polêmica), desnaturalizações que incomodam. Eis que surge um incômodo em não se incomodar. Ercídia é (sendo) atravessada e em travessia. Mudança de interesse muda a travessia. Para onde ir quando o que atravessa é, agora, o verbo problematizar? Para o que só pode se indeterminar como um quem sabe, como um talvez.

Rakelly, tal como a Alice do “País das Maravilhas” (que nem sempre é maravilhoso), segue curiosa pelo túnel rumo à toca do coelho misterioso e de repente se vê em queda livre rumo ao desconhecido. Primeiro dia de aula. Não devia ter errado! Castigo! Uma mostra de que a escola real não é exatamente como a de seus sonhos. Sonho compartilhado ou doado? Seu pai dizia sempre: “filha, quando você crescer vai ser professora como a sua prima! Quero que estude e tenha um futuro melhor”.

Acometida do “desconhecido”, um pouco perdida e às vezes se encontrando, Letícia está à procura de um livro para ler. É um livro todo especial, como um rosto sem traços, sem o nome, nem autor. Ela já vislumbra um livro que ela mesma escreveria, compõe esse livro desconhecido e já tão profundamente amado em sua imaginação. Como seria essa invenção? Problematizar sua graduação na pesquisa de mestrado? Talvez. Falar de si, jamais! Pode Letícia mudar de ideia e inventar e se reinventar em seu inusitado livro?

Sonhos que se vão... Será que eles desfalecem como uma uva ao sol? Apodrecem como as carnes? Ou cristalizam e adoçam como mel? Ou vergam como o bambu e não se quebram? São os mesmos sonhos ou são outros? Dominada pela angústia de um sonho adiado Maria Aparecida segue seu devir.

A vendedora de verduras se entristece ao deixar a escola para não causar injustiça aos seus irmãos, que também abandonaram a escola aos 11 anos de idade.

Suzi não sabe mais ensinar. Isso importa? Não saber ensinar talvez seja exatamente o que a salvará. No entanto, o que quer que seja, a toma de assalto, ela ingressa no curso de mestrado como aluna especial. Atravessada por essa experiência, poderá ela se reinventar a partir dessa nova vivência?

Lena, decidida, vai atrás de seu sonho mesmo que pareça impossível, movida pelo desejo de conquistar um futuro melhor, a babá sonha em ser professora como sua patroa, mas o sonho fica no passado... nem estuda mais. Se passado for construção...

A professora Carol, que atua no município de Campo Grande-MS, está convencida da beleza de ensinar enquanto aprende e de aprender enquanto ensina. Seus alunos medem a horta, a quadra, a sala, o consumo de água e de energia da escola, as crianças visitam até o mercadinho próximo à escola. Experiência outros espaços, mas daquele do mestrado ainda estava distante por reprovação ou medo. Insistência de amiga aproxima? Pensando sobre a importância do talvez...

Paula, mulher cozinheira, dona dos quitutes bem feitos. Seu mundo se resume na preparação daqueles alimentos. Trabalha em vários locais, menos em restaurantes, mas aprende o ofício rapidamente. Enquanto aprende conquista, mas a aprendizagem também muda o aprendiz e a conquista não pode mais ser assim chamada se o que se deseja já se alterou na busca, ou pode? Paula cozinha, separa-se, costura roupas e sonhos.

Década de 1990 e Vanessa já havia aprendido a viver e a sonhar mais do que escrever. O supletivo seguido da oportunidade que representava o Curso Modular de Matemática a ajudariam a aprimorar esse último. Receber o “canudo” ao som da música “We¹ are the champions”, jamais será esquecido: Vanessa é a única, entre seus seis irmãos, que fez curso superior.

¹A música "We Are The Champions" criada pela banda britânica de rock Queen, foi lançada em outubro de 1977 e tem sido utilizada comumente nos momentos de vitória por conta de um trecho de sua tradução.

Fernanda cai em seu destino de mulher, feito à sua medida, como se ela mesma o tivesse inventado. A costureira trabalha e estuda, se compara ao senhor de cabelos brancos que assinalava como não tardia sua presença em sala de aula. Do professor, a afirmativa sobre uma certa determinação que levaria à universidade. Determinação Fernanda tinha, mas seria esse um caminho sem desvios ou percalços? As gargalhadas dos colegas de escola frente àquela afirmação mostravam que não, a reação de fúria do professor frente a isso assinalava que sim. Fernanda percebe.

O CURSO MODULAR DE MATEMÁTICA: ALGUMAS VERSÕES DE SEUS AUTORES

Esse exercício de estudo ocorreu no sentido de atender o objetivo de olhar para os registros referentes à constituição da formação de professores de matemática, o Curso Modular, como uma versão das formações emergenciais no Brasil nos anos de 1990, de Campo Grande-MS. Ao problematizar os olhares dos egressos desse curso, inclusive o meu como pesquisadora, considero as diferentes narrativas a que tive acesso, como documentos oficiais, pesquisas relacionadas, textualizações das entrevistas e outros registros fornecidos pelos depoentes colaboradores, como partes desse movimento de pesquisa construído entre esta orientanda e a orientadora desse trabalho.

Apresentamos ao leitor as textualizações dos nossos colaboradores, autores do Curso Modular, na íntegra, tendo em vista que acreditamos que cada pesquisador escolhe alguns pontos em detrimento de outros, de acordo com as verdades que operaram e operam em suas vivências. Além disso, a textualização é fruto de uma negociação entre entrevistado e entrevistador, considerando quem fala e em que direção está falando. Sobre essa mescla entre entrevistado e entrevistador na construção da textualização, Souza (2011, p. 17) explica que,

A narrativa coloca-se como um compartilhamento entre narrador e ouvinte, ambos com papéis fundamentais. Aquele que narra, pois é quem estrutura as ideias para comunicá-las; e aquele que ouve por participar da construção de uma narrativa específica (considerando que quem fala, fala sempre em direção a alguém) e responsabilizar-se pela continuidade dessa narrativa.

Acrescentamos que desde a preparação das entrevistas até o momento de análise e conclusão do trabalho, o pesquisador deixa suas marcas, num processo que está em movimento e assim configura na construção narrativa uma possibilidade entre muitas outras. O lugar onde nos posicionamos como pesquisadores nos permitem essa decisão apostando nas subjetividades de entrevistados e entrevistadores nas tramas desenvolvidas em suas trajetórias de pesquisa. Nessa ótica, essas falas podem disparar outras discussões de novos pesquisadores que podem ter acesso a este material em outros momentos.

Sobre esse modo de pesquisar Ferreira; Araújo (2012) ressalta que as pesquisas em torno da formação de professores de matemática têm passado por mudanças nas

últimas décadas. Essa autora afirma que nos anos de 1970 o foco das pesquisas consistia em moldar o comportamento dos professores com estudos que eram guiados por dados quantitativos, sendo que essa visão também predominava no Brasil sem a preocupação com a visão do professor sobre a sua prática.

Ferreira; Araújo (2012) reconhece as contribuições dessas pesquisas, mas que tais estudos não alcançaram os resultados previstos. Sendo assim, nas décadas seguintes os pesquisadores lançam novos olhares para as pesquisas relacionadas à formação de professores. Nessa nova ótica, os estudos vão além das questões da formação inicial ou continuada, como foram conduzidas anteriormente. Segundo Ferreira; Araújo (2012, p. 201) uma vertente das pesquisas mais recentes consiste em,

Compreender que o processo vivido pelo professor ao longo de sua carreira é algo maior e mais complexo, que envolve tanto a formação inicial quanto a continuada, as experiências enquanto aluno e professor, e que pode ocorrer não apenas a partir de cursos, seminários, e oficinas, mas também no dia a dia, no contato com colegas pais e alunos, nas leituras e reflexões pessoais. [...] envolve todos os aspectos do professor: cognitivo, afetivo e racional e passa a ser considerado o sujeito ativo e responsável por seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido as pesquisas desenvolvidas em torno das narrativas configuram-se como alternativas nesse novo modo de olhar para a formação de professores, considerando que no ato de narrar o professor coloca-se em uma trama que envolve o cognitivo, o afetivo e o relacional.

Podemos relacionar essa observação de Ferreira; Araújo (2012) com a análise de Bruner (2014) sobre a produção de narrativa como uma “construção de si” originada no interior e no exterior de quem narra. Essa reação com o interior traz um universo de coisas que podem ser desconhecidas até mesmo pelo narrador que age de forma inconsciente e naturalizada. No ato de narrar ele coloca em movimento todo esse emaranhado de vivências conscientes ou não, evidenciadas nos momentos da construção narrativa. Sendo assim, em um ato de reflexão o falante relaciona essas convicções com os seus interlocutores, sua cultura e comunidade em que se insere.

Essa perspectiva se assemelha ao pensamento de Garnica (2014, p. 15) quando observa que os professores brasileiros que ensinam matemática na educação básica, como “agentes sociais [...], homens e mulheres vivendo em comunidade em seu tempo”. Nessa reflexão Garnica (2014, p. 16) ressalta a importância dos estudos desenvolvidos

no Grupo GH OEM² que investiga os modos de “atuação dos professores, como eles vêm se apropriando dos materiais didáticos, como vêm seguindo ou subvertendo as orientações legais em vigor.” Garnica ainda observa que os estudos do GH OEM, lançam olhares sobre os relatos em pesquisa com foco nas regiões de atuação, suas características socioculturais, níveis de ensino, nos diferentes momentos históricos em que estão inseridos.

Também Souza (2013), membro do Grupo GH OEM e coordenadora do Grupo HEMEP ressalta sobre o movimento da historiografia mobilizado pelos membros desses grupos considerando o lugar de onde falam os pesquisadores ao construir “fontes e versões históricas no contexto da Educação Matemática.” Souza (2013) ainda alerta para a resistência remanescente da história científica clássica que priorizava os dados escritos sem valorizar as fontes subjetivas.

Segundo Souza (2011), juntamente à abertura de espaço para outras fontes de pesquisa, é importante que se pense em outra postura frente às fontes historiográficas, pois a “ampliação de fontes traz, junto, a necessidade de um repensar metodológico, mas ambos os esforços se estruturam sobre um alicerce de pressupostos teóricos, uma visão de mundo”.

Essa mudança no contexto da historiografia vem ganhando espaço desde a escola dos Annales no início do século XX. Podemos perceber na observação de Marc Bloch membro da Escola dos Annales, em sua obra “Apologia da história, ou, O ofício do historiador” em que reflete sobre a resistência a essa nova ótica sobre o ofício dos historiadores. Bloch (2011, p. 79)

A diversidade dos testemunhos históricos é, quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele. É curioso constatar o quão imperfeitamente as pessoas alheias ao nosso trabalho avaliam a extensão dessas possibilidades. E que continuam a se aferrar a uma ideia obsoleta de nossa ciência: a do tempo em que não se sabia ler senão os testemunhos voluntários.

Cientes dessas resistências e impregnados por vestígios de nossa formação anterior, nos permitimos desenvolver pesquisa em Educação Matemática em um movimento no qual estamos imersos também como pesquisadores em constituição.

² O Grupo “História Oral e Educação Matemática” – GH OEM – foi criado no ano de 2002. Sua intenção inicial foi reunir pesquisadores em Educação Matemática interessados na possibilidade de usar a História Oral como recurso metodológico. Seus estudos tratam de “incorporar discussões sobre outros temas e outras abordagens teórico-metodológicas. Pode-se dizer, hoje, que o interesse central do grupo é o estudo da cultura escolar e o papel da Educação Matemática nessa cultura.”. Fonte: <<http://www2.fc.unesp.br/ghoem/index.php>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

Essa noção de incompletude frente à diversidade de versões históricas nos liberta das amarras relacionadas à apresentação exata de fatos, datas, “tal como ocorreram”. Essa visão não nos dispensa da seriedade e cuidado com as fontes em nossas construções historiográficas.

Procuramos tecer um diálogo em uma trama na qual envolvemos as fontes no sentido de mapear e compreender os processos de formação de professores de matemática. Consideramos - em nossas pesquisas desenvolvidas no Grupo HEMEP, como observa Souza (2011, p. 262) - versões criadas a partir de uma,

Articulação coerente entre procedimentos de pesquisa e fundamentação teórica, que transita, ainda que não se restrinja a isso, pela historiografia com o intuito de repensar, continuamente, o processo de criação de fontes por meio da gravação de entrevistas, da estruturação de narrativas.

O trabalho com pesquisas a partir das narrativas nos fornece uma riqueza de detalhes que marca o diferencial dos trabalhos desenvolvidos na perspectiva da História Oral.

Ao expor as textualizações completas também deixamos claro o lugar de onde falamos: não se trata somente de edição para maior fluência de leitura, mas de um exercício de análise, do registro de uma leitura que deve ser legitimado pelo interlocutor.

Sobre a utilização das narrativas em pesquisa, Bolívar (2002, p. 41-48) mostra em seus estudos que desde o início do século XX as ciências humanas têm avançado um sentido próprio tendo as relações individuais e subjetivas como chave das interpretações. Sendo assim, a pesquisa adquire novo sentido, considerando que, "para compreender algo humano, pessoal ou coletivo é preciso contar uma história".

Bolívar (2002) ainda alerta sobre o problema das pesquisas narrativas na tentativa de se ajustarem aos moldes das pesquisas modernas, baseadas na visão positivista e pragmática. Esse autor ainda considera que as pesquisas qualitativas ganham espaço na contemporaneidade e permitem outros modos de pesquisar diferentes daqueles focados nas grandes narrativas. Nessa visão as pesquisas são desenvolvidas no sentido de interpretar as histórias narradas por seus autores, considerando que esse exercício possibilita, de certa forma, a compreensão de como as pessoas atribuem significados ao que fazem.

Podemos considerar esse olhar de Bolívar nas narrativas dos autores do Curso

Modular refletindo sobre a forma como atribuíram significados às leis e diretrizes educacionais dos anos de 1990 e como as colocaram em movimento naquele contexto social. Nesse aspecto evidenciamos uma das possíveis versões sobre essa formação, a partir dessas narrativas dispostas a seguir.

Vale lembrar que as narrativas escritas passaram pelos processos de gravação, transcrição, textualização e, posteriormente, pela autorização dos entrevistados. Sobre a gravação, procuramos, embora com certa dificuldade, exercitar o cuidado de deixar que o depoente falasse sem interrupção; porém, sabemos da nossa intervenção desde o momento da elaboração das perguntas, uma vez que essas direcionam as falas.

Quanto à transcrição, entendemos, a partir do referencial metodológico adotado, que se trata da escrita da fala dos depoentes. Na textualização, de certa forma, ocorre uma organização dessa fala, incluindo-se uma revisão normativa da língua falada preservando-se as marcas da oralidade do entrevistado. Após esse processo as textualizações retornam aos depoentes para que autorizem o pesquisador a publicar o seu relato, por meio de carta de cessão. Garnica (2006, p.13) toma as palavras de Meihy (1996) e nos ajuda no entendimento dessa trajetória de pesquisador e entrevistado na construção das narrativas, reconhecidas como documentos em nossas pesquisas.

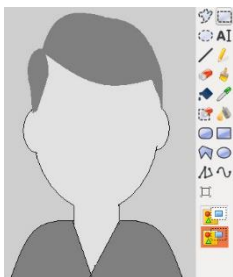
Não entendemos a transcrição como uma primeira etapa da textualização e, sim, como um momento diferente, ou seja, a transcrição sendo a passagem do oral para o escrito; da gravação para o escrito, com todos os vícios da fala oral. Já na textualização, o autor cria, a partir das perguntas e respostas, um texto seu, sendo o depoente um colaborador para a fabricação deste novo documento. Os depoentes têm acesso às textualizações já finalizadas e assinam a chamada “carta de cessão”, dando ao autor direito de uso de cada depoimento para fins acadêmicos.

Dessa forma, faz sentido deixarmos os áudios à disposição de todos para consulta, já que, ao transcrever e textualizar, o pesquisador também deixa suas marcas na escrita das falas de seus colaboradores.

Cabe uma observação sobre as imagens sem rosto que acompanham as narrativas com *links* nomes (em caixa alta) que direcionam para as fotos dos colaboradores. Essa escolha permite ao leitor a liberdade de criar seus personagens enquanto constrói seus próprios textos a partir de sua leitura ou de olhar para as fotos dos autores do Curso Modular de acordo com sua preferência.

Ressaltamos ainda que os áudios e os vídeos que originaram esses escritos também serão disponibilizados pelo acervo de fontes disponível no grupo HEMEP para

que outros pesquisadores possam acessá-los e, a partir, deles empreender novos estudos. Também farão parte desse acervo, todos os documentos escritos doados pelos nossos colaboradores. Esclarecido isso, seguem as textualizações dos nossos entrevistados.



Autor da imagem: Marcos O. Monteiro

ADEMIR MEDEIROS

Meu nome é Ademir Medeiros. Eu sou novinho, tenho só 65 anos. Comecei a fazer o Curso Modular com 50 anos e terminei com 54 anos. No ano de 2005 prestei concurso nas redes estadual e municipal e tomei posse no ano de 2006. Estou atuando na coordenação há dois anos, aqui, na Escola Municipal Professor Antônio Lopes Lins. Moro aqui pertinho, no Bairro Coopavila, de fácil acesso e estamos aqui na luta.

O Curso Modular veio em uma hora muito apropriada porque deu oportunidade para quem estava atuando em sala de aula sem formação pedagógica. Veio para ajudar. Tendo a licenciatura conseguiria, realmente, trabalhar na área específica. Eu acho que foi muito bem aproveitado pelos professores que estavam necessitando de uma formação específica, então o curso veio ao encontro das necessidades da classe.

Na época, eu era formado em administração de empresas, estava trabalhando como convocado³ nas redes estadual e municipal. Eu comecei dando aula de história e geografia na rede estadual, que era uma linha relacionada à história e geografia econômica. Tinha ligação com a administração, uma vez que eu tinha uma visão macro do processo de desenvolvimento do país, ou seja, conseguia ter uma visão mais clara do desenvolvimento da história econômica de cada país. Por essa razão acredito que essas duas áreas têm uma ligação com a administração. Então, o curso surgiu quando eu estava atuando nessas áreas, me identifiquei com a matemática e fiz matemática.

Essa formação veio para os professores que estavam atuando nas séries iniciais, principalmente, assim deu uma formação básica para eles trabalharem. Agora, no fundamental os professores deram continuidade nos estudos, por meio da formação continuada e especializações nas áreas específicas.

Eu estava numa situação um pouco delicada, porque a legislação, a LDB já estava exigindo que o professor tivesse formação específica para continuar trabalhando.

³ Convocado é o professor que trabalha sem concurso público, por meio de contrato temporário.

Surgiu essa oportunidade e eu aproveitei para concluir o curso de habilitação em Matemática.

Sobre a seleção, não foi rigorosa, foi muito mais complementar, porque o pessoal já estava em sala de aula trabalhando na educação. Essa seleção formalizou o processo de formação para aquele conjunto de pessoas que estava participando e deu um respaldo formal para fazer o curso. Então, eu fui à busca da licenciatura, não tinha uma ideia específica de como seria esse curso, porque eu já tinha uma formação superior e precisava da licenciatura.

O primeiro ano foi uma formação básica, eu não tinha ainda muito certo qual matéria eu queria fazer especificamente, só depois do primeiro ano que realmente eu consegui caracterizar que seria uma linha melhor para trabalhar, a linha da matemática... licenciatura em matemática.

Sobre a implantação do curso, eu acho que veio atender à legislação como estava na LDB. Era uma exigência da lei que o professor tivesse a formação específica em sua área. Pelo que deu para entender o curso veio para atender a legislação naquele momento e estava dentro do projeto da legislação que era a formação específica, a licenciatura em cada área de conhecimento.

A estrutura do curso foi voltada para o dia a dia da sala de aula para a necessidade específica do professor. Então, ele era voltado para as séries iniciais e finais, não tinha muito o contexto do ensino médio, do ensino superior. Não tinha bem esse contexto, tinha o contexto do ensino fundamental, então ele era direcionado para o conteúdo do fundamental. Nossos professores trabalharam muito no desenvolvimento das habilidades específicas para o ensino fundamental.

As disciplinas eram específicas. No primeiro módulo foram as disciplinas básicas, os conteúdos básicos, depois nós passamos para o segundo módulo, as matérias específicas. Matemática, ciências e humanas, depois eles dividiram o curso e cada um foi para uma linha de estudo.

Sobre a avaliação, eles faziam avaliação mensal, bimestral durante o semestre e no final do semestre fechavam aquele módulo. Tínhamos as provas mensais bimestrais de fechamento do semestre. Se você não conseguisse a nota, fazia uma recuperação e exame final para fechar o semestre.

Os conteúdos eram direcionados para o ensino fundamental, então não se trabalhou muito a pesquisa, não foi uma coisa científica, foi uma coisa prática, que veio ao encontro da necessidade da sala de aula: a licenciatura realmente. Era um pessoal

que já estava em sala de aula, eram pessoas que já tinham certa experiência de vida, tinham sua vivência com maturidade, nesse sentido. Então, houve uma relação de formação de grupos de estudo muito boa com troca de experiência pessoal, se ajudavam muito no processo de aprendizagem.

Uma das maiores dificuldades dessa formação foi a seguinte: os professores que davam aula para nós atuavam no curso regular de matemática específica daquela universidade que tinha o foco no ensino médio e superior e o nosso curso tinha foco nas séries iniciais e finais. Acredito que essa situação gerava dificuldade, mas não fazia muita diferença na hora de fazer as avaliações. Essas avaliações eram um pouco mais aprofundadas do que os conteúdos que nós estávamos vendo no dia a dia, a dificuldade maior era na hora das avaliações.

Os professores da área de exatas, de matemática, tinham aquele perfil de formação de um pesquisador, que é mais aprofundada. Essa relação foi um pouco difícil, mas os professores tiveram paciência em auxiliar-nos nesse processo de recuperação. O que eles fizeram eu acho que foi fundamental para a gente concluir o curso.

A respeito dos alunos, era um pessoal que já estava atuando na área da educação, vinham de uma formação boa e eram comprometidos com a educação. Então, o pessoal tinha aquele compromisso em desenvolver o conteúdo, trabalhar pela lei de responsabilidade, em fazer as atividades. Eu acho que foi positivo nessa parte. Alguns alunos tinham a formação de ensino médio no curso normal médio, outros estavam dando aula numa outra matéria... tinham certa formação, pois alguns já haviam iniciado cursos de nível superior e por algum motivo não tinham dado continuidade.

Eu acho que o curso regular aprofundava, mas ele tinha a linha da pesquisa científica. Existem cursos que tem um aprofundamento maior, só que quando vai para a sala de aula ele não é utilizado. A pesquisa e o desenvolvimento científico da área não são utilizados na sala de aula. Então, o nosso curso veio mais direcionado para sala de aula. O que nós tínhamos nas séries iniciais e finais, o que acontecia na sala de aula, qual era a formação necessária que precisávamos para esse curso. Teve esse direcionamento para atingir aquela habilidade e aquele desenvolvimento que o professor precisava para atender a clientela das séries iniciais e finais.

Sobre registros e documentos, eu sou bem tranquilo nessa parte, não guardo muitas coisas, eu tinha em casa alguns materiais, alguma coisa guardada lá, mas acho que não vou ter condições de localizar isso não.

Eu acho sim, foi suficiente para trabalhar na sala de aula, não tive muita dificuldade para ir para a sala de aula e trabalhar com os alunos. Eu acho que se houvesse um prejuízo de aprendizado eu não iria conseguir, logo em seguida, passar nos dois concursos que houve do estado e do município. Não tive dificuldade, eu acho que foi o básico, entendemos e deu condições para seguirmos nas formações continuadas nos cursos de pós para complementarmos essa formação que tivemos.

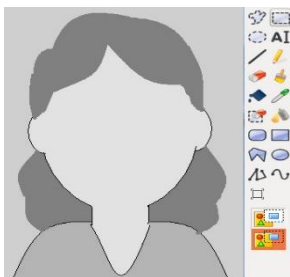
Também tem o meu filho que fez esse curso na área de matemática, o Eric fez também. Está na área de matemática também, Eric Antoniassi Santos.

O meu outro filho, o Ademir Medeiros Junior, também ajudou a gente nas necessidades que a gente tinha. Ele estava fazendo matemática também na UNESP⁴, em São José do Rio Preto, então ele trocava experiência, trocava umas ideias. Assim, realmente ficamos os três (risos) fazendo o curso de matemática, nessa época. Ele estava terminando e nós fazendo aqui. Ele passou lá⁵algumas vezes nas férias, por alguns dias, ele andou dando umas aulas de reforço, ajudando no grupo de estudo na resolução dos exercícios para as provas, mas isso foi voluntário.

Quanto à publicação dessa entrevista, eu autorizo sem restrições.

⁴ Universidade Estadual Paulista (UNESP)

⁵ O Ademir ia na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) nos horários de almoço para tirar dúvidas dos alunos, de forma voluntária.



Autor da imagem: Marcos O. Monteiro

ANDRÉIA SILVA DE SOUZA

Meu nome é Andréia Silva de Souza, nasci em 26 de maio de 1978 (tenho 37 anos), sou professora e moro aqui no distrito de Palmeiras, município de Dois Irmãos do Buriti. Minha graduação é em Matemática, tenho especialização em Mídias na Educação.

Sobre minha experiência com o Curso Modular, vou começar do começo, de quando eu fui me inscrever e tal. Eu trabalhava numa empresa e fiquei sabendo por uma colega que tinha um Curso Modular na UCDB, onde eu tinha que fazer no mês de julho e de janeiro. Na época eu trabalhava, mas estava fazendo, naquele mês, um ano que eu estava naquela empresa. Eu precisava trabalhar para pagar o curso e dependia das minhas férias para frequentá-lo. No mês de julho, fui conversar com o Alessandro, que era encarregado da firma na qual eu trabalhava. Ele me disse assim: “É, você tem que conversar no departamento de pessoal para ver se pode trocar o período de férias”. E então eu fui até o departamento de pessoal, tinha uma amiga, nossa colega, que estaria de férias no mês de julho, a Néia. Ele falou: “Se ela trocar com você as férias, tudo bem para nós, mas ela tem que querer trocar”. Então fui conversar com a Néia, e ela disse: “Se é para você estudar eu topo, está fazendo o que você quer? É isso mesmo?” Uma coisa que eu jamais vou esquecer é a generosidade dela, porque ela também precisava, até mesmo pela questão do dinheiro. Ela passou para mim algo que até hoje eu não esqueço. Desde então tudo começou, foi muito importante o ato dela.

Então eu passei em sua casa e fomos. Onde nós morávamos era muito longe da universidade, nós fomos de ônibus, chegamos ao centro da cidade pegamos uma moto táxi. Você se lembra disso? *É verdade Andréia, ir de moto táxi foi a nossa opção para chegarmos a tempo, pois faltavam poucas horas para encerrarem as inscrições para o ingresso no Curso Modular.* Sim, fomos de moto táxi, chegamos lá no local onde fazia

a inscrição e estava fechado. Então subimos as escadas da UCDB, a janelinha lá de cima ainda estava aberta, e falamos que queríamos fazer a inscrição. Conseguimos, deu certo. Saímos pelo corredor rezando um terço, satisfeitas por ter conseguido fazer a inscrição.

Logo depois, veio a prova. Na redação... bom esse momento eu me recordo bastante. Foi assim, entrar e começar a fazer. Ao iniciar o curso, tivemos o básico e depois que veio a parte mais específica.

O que eu mais me lembro durante o curso foi quando o coordenador me chamou, assim que veio a primeira prova. Ele perguntou se era aquilo que eu realmente queria fazer, a matemática, porque eu tinha me saído muito mal na avaliação. Eu falei para ele que era o que realmente eu queria fazer: matemática. No entanto, eu tinha muita dificuldade, sempre tive muita dificuldade em matemática, entre as outras áreas era a que mais me chamava a atenção. Então comecei a fazer o curso. Os professores eram todos de universidade, teve muito trabalho para fazer, tivemos que estudar bastante.

Foram momentos de muito aprendizado, de evolução, tínhamos que lutar pelo que nós queríamos. Para mim foi uma luta muito grande, mas fazíamos grupos de estudos, estudávamos juntos, e você me explicava o que eu não tinha entendido. Sempre juntas. Não poderia deixar de lembrar também, da minha colega Ana Maria, que me ajudou muito, e sempre me deu uma força. *É Andréia, na verdade nós não tínhamos outra saída para aprendermos e alcançarmos as notas nas provas. Estudávamos em grupos e trabalhávamos em regime de colaboração mesmo. Acredito que o nosso grupo desenvolveu uma espécie de solidariedade específica para aquele momento, pois nos uníamos para que todos aprendessem e conseguissem concluir o curso.* Então, às vezes eu não entendia e você me explicava e me ajudava, não só você como todo o grupo. A Dona Otília, a Josaine... estudávamos juntas, sempre íamos para casa de uma das componentes do grupo para estudar.

Às vezes ficávamos o dia inteiro na universidade, chegávamos à noite e ainda tínhamos que estudar, porque no outro dia tinha avaliação. Era um processo muito rápido, era só aquele tempo de estudo, então tínhamos que nos dedicar ao máximo para aprender. Às vezes tínhamos um dia de aula e no outro dia já éramos avaliados, tínhamos que nos esforçar bastante para tirar nota.

Eu vejo assim, que o curso foi organizado, porque nós tínhamos que estudar bastante e nós tínhamos professores capacitados. Quando eu falo que o coordenador me chamou... eu vejo que a partir do momento que eles deram a prova, que eles avaliaram, eles já sabiam da nossa dificuldade, do nível que nós estávamos.

No caso da matemática, se quiséssemos continuar naquele curso, teríamos que estudar muito, muito mesmo.

Por exemplo, no meu caso, o nível já não estava bom. Cheguei até a ficar de dependência no primeiro semestre, mas eles se preocupavam também conosco, davam o curso. Tive que estudar sozinha, me esforçar bastante, mas eu vejo assim, a universidade também fazia a sua parte, nós nos esforçávamos, e tínhamos educação de qualidade. Vale lembrar que os professores também iniciavam uma nova experiência, assim como nós, pois não havia um curso nessa modalidade antes. Até hoje não me arrependo de ter feito um Curso Modular, porque eu aprendi, também quando eu fui para sala de aula, que realmente eu tinha que estudar mais ainda. Se eu não tivesse tido professores que me inspirassem e até mesmo colegas...

Eu quero ser a melhor professora para os meus alunos, na minha didática, na minha metodologia, sempre pensando o que eu quero oferecer para os meus alunos. Eu não quero que eles sintam tanta dificuldade quanto eu senti na universidade. Às vezes eu converso, no dia a dia, com os alunos, a gente passa isso. Eu falo sempre para eles: “Gente isso aqui vai fazer falta depois para vocês! Vocês têm que aprender isso, porque a matemática é todo um processo! Se você não aprender bem aqui quando chegar ao ensino médio...” Porque, no meu caso, eu dou aula no ensino fundamental, nas séries finais do ensino fundamental, então tento falar para eles desta questão, eles têm que aprender bem o básico, pois é a parte que tive mais dificuldade.

Eu fui aprender as questões do ensino fundamental na universidade, muitas vezes, com a ajuda de colegas. Os professores achavam que nós tínhamos que chegar naquele nível sabendo o básico pelo menos, mas foi através de muito esforço que conseguimos. Nós sabíamos que precisávamos estudar ali. Era assim: ou você estudava, se esforçava bastante por ser um Curso Modular, ou não conseguia.

Vejo que muita gente tem o preconceito, mas eu não vejo assim. Até mesmo em um curso regular, se o aluno não se esforçar, o aluno não aprende. Então, o que era cobrado da gente era isso. Faltaram algumas coisas? Sim, mas acho que para nós professores o básico foi dado. Na prática, no dia a dia, vamos aprendendo cada vez mais. Não importa o jeito que fizemos o curso, se foi modular, se foi regular; o que importa é a dedicação, é esse esforço, é a busca para alcançar o objetivo. Acho que isso interfere na prática pedagógica, essa questão de buscar aquilo que nós queremos.

No início, eu nem pensava em ser professora, nunca imaginei. Minha mãe queria que eu fizesse magistério. Quando terminamos o ensino fundamental, eu e minha irmã

fizemos contabilidade em Campo Grande-MS. Depois eu queria voltar para Palmeiras, no lugar onde eu morava. Lá não tinha ensino médio. Na época eu tive que ir embora, para Campo Grande-MS, para estudar.

Surgiu essa oportunidade, fiquei sabendo que os professores daqui, de onde eu moro, em Palmeiras, estavam fazendo o curso de pedagogia na UCDB, que era de férias, que era modular, então começou... Pensei: “poxa vida, eu quero voltar para lá. Eu vou fazer curso para ficar morando lá? Para quem tem um trabalho, eu tenho condições de ficar lá?” Então pensei em estudar para ser professora em Campo Grande-MS, foi em 2000? Foi 2000, não foi? A data não eu lembro. Era no mês de julho que começamos, no meio do ano.

Tínhamos que estudar bastante, porque na época, não entramos diretamente no curso de matemática. Tivemos aula de psicologia, metodologia, depois fomos para a área que tínhamos escolhido. Foram três semestres eu acho. Fizemos metodologia de ensino, eu me recordo mais ou menos. Depois nós entramos na área específica mesmo. Na época, tivemos língua portuguesa, história, geografia e matemática. Eu escolhi matemática e foi muito mesmo... O que eu poderia dizer? Foi... Fugiram minhas palavras...

Ah! Uma coisa que eu quero deixar registrado também é que depois que eu fiz matemática, fiquei muito esquecida. As férias ficavam comprometidas, tínhamos aquele monte de trabalho para fazer em casa, aqueles exercícios que, às vezes, eu não sabia por onde começar, como fazer. Recorria aos livros. Eu estudei muito. Colocava a bacia com água no pé para não dormir, porque eu trabalhava durante o dia, né? Logo que eu comecei a fazer o curso, vim embora para Palmeiras e comecei a dar aula o dia inteiro. Então, à noite, eu tinha tempo para estudar, eu colocava a bacia com água, colocava os pés dentro para não dormir, para não dar sono, para dar conta.

Eu tinha que estudar muito, às vezes eu estudava com os próprios exercícios que eu estava dando para os alunos, coisas básicas mesmo, para dar conta dos exercícios. Para chegar naquele objetivo, tive que me esforçar bastante mesmo, me dedicar muito.

Eu me lembro de quando eu decidi pela matemática, nossa... Dois professores que eu gostei muito foram o Willi Zuker e a Juliana. O Willi Zuker, que eu tive aqui em Palmeira por seis meses apenas, foi um professor muito bom, dedicado, explicava super bem. Se eu tivesse tido ele na quinta série, naquela época era de quinta à oitava série, né? Foi na oitava série que ele me deu seis meses de aula. Se eu tivesse tido um professor como ele, minha trajetória teria sido um pouquinho melhor na faculdade. Na

faculdade, teve a professora Juliana, uma professora que eu queria ser como ela. A Juliana, o professor Herébia, que me deu aula no segundo e terceiro ano do ensino médio. Ele também foi um bom professor. Também teve a questão de não gostar muito de ler, me enganei um pouco, a gente teve leitura no curso também.

Eu não me arrependo, nunca me arrependi de ter escolhido matemática. Apesar de toda a luta, eu alcancei. Para falar a verdade, quando eu entrei, eu nem tinha conhecimento, não imaginava que seria do jeito que foi, mas não me arrependo.

O momento mais difícil foi quando o coordenador me chamou, aquele dia eu chorei muito. Eu falava assim: “Nossa, é isso que eu quero? O que eu quero agora para mim é ser professora de matemática, então eu vou! Eu não vou desistir! Não vou para outro curso.” Só faltou ele me falar isso, né? “Vai para outro curso, porque aqui você não vai... não vai dar certo você continuar nesse curso.” Mas eu fui persistente, continuei lá, isso me marcou bastante.

Entre os colegas, também houve empenho, às vezes, a gente não saía da sala nem para almoçar direito, nós ficávamos dentro da sala estudando, nos esforçávamos muito. Éramos um grupo de professores, a maioria já era professor, então era um grupo que se esforçava muito, todo mundo estava ali na mesma condição. Tinha aqueles que tiravam nota boa, que já tinha domínio, mas a maioria, eu acredito que uns 70%, tinha que se esforçar muito, muito mesmo. Todos estavam ali no mesmo barco e isso também me marcou.

Nossa! Como foi difícil. Teve a questão financeira também, porque passar o dia inteiro na universidade, levar marmita, o gasto com transporte. Sempre assim, compartilhando juntos. Nessa união, um ajudava o outro.

Ah! Eram pessoas que estavam ali em busca, lutando por um algo melhor, por uma educação melhor, um salário melhor.

Também tinha a questão financeira, todo mundo ali lutando, todo mundo. Quanto ao perfil dos alunos, éramos uma classe pobre, todos íamos de ônibus. Eram poucos que tinham condições financeiras para fazer um curso. A maioria estava ali lutando por dias melhores, para arriscar fazer um concurso depois e passar. Era o que buscávamos nesse ensino superior, que era tão esperado pelos professores na época. Estavam buscando o ensino superior que já era cobrado de cada um deles.

No meu caso foi diferente. Eu só ingressei depois na educação, eu não fiz o magistério, nem nada, eu comecei dando aula de matemática. A maioria já estava na área, não de matemática, estava fazendo o curso ainda, mas na pedagogia, no

magistério. Outros também tinham outros serviços fora da educação e queriam ingressar na educação. Queria ter o nível superior, ir para sala de aula. Eu me recordo que alguns trabalhavam, todos tinham aquela luta.

Eu não lembro muito de como era essa cobrança, mas eu acredito que, na época, os educadores teriam que ter um curso superior. Teriam que ter a formação superior, então abriu essa brecha para que todos fizessem o curso superior, para que os professores tivessem nível superior, não só o magistério. O curso também veio para resolver a questão dos professores que moravam fora, como no caso dos meus professores aqui de Palmeiras. Eu tive professoras de matemática, da quinta à oitava série que tinham o magistério apenas. Davam aula de matemática, não tinham formação na área específica. Os conteúdos eram passados de uma forma muito superficial.

Eu acho que o Brasil precisa de uma política para melhorar a educação do país. Às vezes, os professores de matemática davam aula sem habilitação, até hoje ainda ocorre em lugares pequenos, como aqui. Essa questão do professor não estar habilitado na área e dando aula daquela matéria, naquela disciplina, sendo que ele não era habilitado, não tinha uma formação. A maior questão da formação era de termos professores competentes. Hoje, em todo o mundo se busca isso.

Isso ainda ocorre. Aqui nós temos como exemplo alguns professores que ainda estão em sala de aula e têm apenas pedagogia. É um nível superior, mas falta professor na área, até mesmo de matemática. Não em Palmeiras, mas no município de Dois Irmãos mesmo, na sede, o professor que está dando aula de matemática não tem formação na área de matemática. Aqui sou eu que trabalho com todas as aulas de matemática.

Acho que é porque os professores que davam aula naquela época não tinham tempo para estudar, porque não teriam como ir todos os dias. Como tínhamos professores de vários lugares do estado, eles não teriam como ir todos os dias para participar de um curso regular.

Então, dói pensar num curso em que todos os professores poderiam ser contemplados, se eles morassem a 100, 200 quilômetros, até mais. Como o caso de Caracol: nós tínhamos o Celso, eu acredito que a cidade dele era uns 600 quilômetros, aproximadamente da capital.

Acredito que essa questão foi pensada para que contemplar todos os professores, durante as férias, que foi em julho e janeiro, nas férias dos professores. Tinha professores de Terenos, de Caracol, de Dois Irmãos. No curso de matemática, só tinha

eu de Dois irmãos, e então eu voltei para cá. Depois, ingressaram vários professores de Dois Irmãos do Burití, de Aquidauana, de Anastácio e outros, só que eu não me lembro de mais.

Eu acho que ninguém imaginava que seria daquela forma, porque foi cobrado muito da gente. Não que a faculdade não estaria preparada para nos receber, ela estava preparada. O problema é que muitos de nós que estávamos lá como alunos não estávamos no nível de faculdade, não estávamos prontos para uma faculdade, não estávamos prontos para aquela realidade. Nós ainda teríamos que passar por certa revisão. Então, assim, a universidade buscou mecanismos. Por exemplo, na época do provão⁶, eu lembro que nós tivemos reforço, nós tivemos estudos e nosso grupo era grande. Todo mundo se formou, enquanto que no curso regular falavam que a matemática formava dois, três alunos.

Às vezes, eu até chorava e pensando que não conseguiria que não iria formar junto com a minha turma, que eu iria ficar para trás. No primeiro semestre, eu já peguei uma dependência, eu acho que alguns... talvez todos sentiram medo daquela realidade. Sentimos medo quando chegou a parte específica do curso, na área de matemática, mesmo ali. Enquanto não era área de matemática, a gente tirava até nota boa, buscávamos tirar sempre uma nota boa. Depois, quando foi mesmo para área de matemática, era aquela sala inteira e poucos tiravam notas boas, bem poucos mesmo. Os outros tiravam nota baixa lutando para conseguir ali um “sete”.

Eu acho que eles deveriam ter pensado nessas questões, não só do curso, das disciplinas, dos conteúdos, mas na questão também assim... Hoje eu fico pensando... hoje eu penso nisso. Nós passamos muita dificuldade em relação à alimentação. Se tivesse uma bolsa para gente, se tivesse uma coisa assim como tem hoje, em que muitos têm ajuda financeira, se as próprias prefeituras ajudassem mais, se houvesse uma política pública com o interesse de todos.

Na época, eu não estava dando aula ainda, alguns professores tinham ajuda sim, mas é porque eles estavam lá dentro da sala de aula e nós não. Alguns recebiam ajuda para o transporte, para a alimentação e a estadia; outros pernoitavam nas salas de aula

⁶ Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003. O Provão avaliava os alunos e o Sinaes avalia alunos, cursos e instituições. Atualmente o Ensino Superior é avaliado pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). Instituído em julho do ano passado pela Portaria nº 2.051/2004, o Sinaes substituiu o Provão, que avaliava cursos e Instituições de Ensino Superior (IES) apenas por intermédio do desempenho do aluno”.

das escolas municipais.

Quem entrou, assim como eu, que trabalhava em uma empresa, não tinha benefício nenhum. Eu estava fazendo matemática e a minha função não tinha nada a ver com aquilo. Minha função dentro da empresa não tinha nada a ver com o curso que eu estava fazendo. Então é dessa estrutura que eu falo.

Sobre os professores do curso, alguns professores eram professores de qualidade, tinham paciência. Eu não poderia esquecer o professor Higor Rinaldo Marcelino Tosta, do Coordenador, o professor Elvézio Scampinni Júnior, da forma que eles ensinavam, da forma que eles explicavam. Eu acho que eles nos acolheram. Por mais que era difícil, a gente tinha que passar por aquilo, se não a gente não tinha aprendido. Aprendemos tudo que precisávamos aprender. Mas o que nós aprendemos com o exemplo deles, vamos levar para nossa vida. O professor Elvézio, que era o coordenador do curso, sempre estava junto com a gente. Sobre essa questão dos professores, eu não tenho muito a falar, acho que a falha estava em mim, não neles, eles estavam ali para ensinar tudo, eu que estava totalmente despreparada para estar ali naquele curso, mas eu procurei não ficar para trás.

Foi difícil, na época fazia frio no mês de julho, na universidade era frio, ficávamos dentro da sala. Às vezes, as aulas passavam muito rápido. Era assim, você fazia um dia, dois no máximo, já tinha a avaliação e uma avaliação que você não podia tirar nota vermelha. Às vezes, só tinha uma, a questão era estudar e estudar, porque senão você ficava para trás. Acho que esse processo de avaliação deveria também ser pensado, mas eles fizeram o papel deles, eles tinham que fazer daquela forma, era o nome da universidade que estava ali, eu vejo que eles fizeram o papel deles.

Então, sobre a avaliação, era uma avaliação em que eu tinha que saber mesmo. Não era como hoje, em que você vai avaliar o comportamento do aluno, o interesse dele. No Curso Modular não, era nota ali se você sabia fazer o exercício ou não. A avaliação era diferente da forma de que avaliamos hoje. Somos cobrados na avaliação, uma avaliação somatória. No curso você tirava aquela nota, não tinha meio ponto disso ou um ponto daquilo, era um sistema bem tradicional mesmo, a avaliação deles. Eu não via assim, tinha os trabalhos, que contavam nota, mas o que pesava mesmo ali era a prova. Ou você se esforçava ou não, eu vejo assim. Você se lembra dessa época? O que você acha? Agora eu que vou te fazer perguntas. *Realmente Andréia, nós fomos cobrados de forma severa, eu diria. Porém, hoje vejo que essa cobrança fazia parte de um processo de normatização, uma vez que precisávamos alcançar as notas para*

concluir o curso e atender o artigo 87 da LDB 9394/96, que exigia professores formados até o final da década da educação. Como existiam muitos profissionais sem habilitação atuando nas escolas públicas da época, a única forma que as universidades tinham para atender essas exigências, seria desenvolvendo cursos emergenciais em formatos como o Curso Modular. Essas ações estavam de acordo com o Plano Nacional de Educação que abriu precedentes para que as universidades criassem cursos noturnos e modulares, a fim de facilitar o acesso dos professores que atuavam sem formação. Em nosso caso, foi o Curso Modular, que ocorreu nas férias escolares. Em consequência disso, além dos conteúdos condensados, tínhamos pouco tempo para estudar e muito conteúdo para aprender em um curto espaço de tempo. Esses fatores desencadearam inúmeras dificuldades por parte dos alunos.

Ah! Tinham também os shows. Não lembro se era na quinta ou era na sexta que tinha o show... a dupla. Ai minha nossa! A dupla que ia lá para cantar era uma sensação! Gente do céu! Eram muito animados. Eu lembro que um pedaço da música falava do carro... Ah! Gilson e Júnior, isso mesmo. Nossa, eram os dias mais animados, naqueles dias eu tirava um pouquinho de tempo para ir ao show. Eles faziam isso para gente, a universidade trazia isso para gente “desestressar” um pouco. Na hora do almoço tinha esse show, a gente cantava, quem quisesse dançava, era muito legal.

E também gostava de visitar a capela. Foi o que me ajudou muito mesmo, espiritualmente, quando eu não aguentava mais, fisicamente e mentalmente. Deus nos ajudava espiritualmente, porque todo dia passávamos ali. Fazíamos uma oração na capela de Nossa Senhora.

Apesar da gente não ter muitas condições, no ambiente da universidade, assim, eu me sentia acolhida. Tinha a biblioteca também, podíamos pesquisar. Nossa, eu olhava aquela universidade e a achava a melhor, sei lá, eu me sentia acolhida. Quando eu estava lá, passamos grandes dificuldades, mas se eu tivesse que fazer uma faculdade de novo, eu queria fazer lá, por aquele ambiente...

Foi bom, porque todo mundo ali se apoiava, a gente conviveu aquele tempo de trinta dias e de quinze dias de estarmos juntos dentro daquela sala o dia inteiro, praticamente. Saíamos um pouquinho no intervalo, quinze, vinte minutos de intervalo. Depois do horário de almoço e depois a tarde inteira.

Tinha a questão da convivência, nossa, era um ajudando o outro. Eu me lembro da união do grupo, a gente estava sempre junto, próximos, focados no mesmo objetivo. Todo mundo levava com muita seriedade. Não tinha aquela coisa do professor ficar

chamando muita atenção, não me lembro disso.

Quando chegava matéria nova, conteúdo, todos prestavam muita atenção, buscavam fazer as atividades, ficavam em grupo, discutiam criticando, era muito legal. Hoje não lembro o nome de alguns, mas todos eram próximos. Lógico, sempre tem aquelas coisas, aquele grupinho, mas o que você precisasse do grupo, as pessoas estavam ali para ajudar, principalmente aqueles que conseguiam, que sabiam mais. O Celso mesmo, nossa! Ele ajudava a gente. Você também ajudava.

Ficávamos pouco fora da sala, a gente ficava mais era na sala de aula mesmo, tínhamos que aprender aquilo. Era quadro, giz, lousa, apagador, cadernos e só. Isso quando entramos no específico, de matemática. Antes não, íamos para a biblioteca, ver questões, até mesmo de alfabetização, participávamos de cursos, minicursos que eram dados.

Depois, quando entrou na área de matemática mesmo, nós só tínhamos quinze dias, trinta dias e era muita coisa. O professor só ficava ali explicando, vídeo era muito pouco, eu me lembro dos amarelinhos. Você se lembra dos amarelinhos que vinham trazer a televisão, não se lembra dos amarelinhos? Tinha um que dançava ainda, não lembra? Não acredito... Dançavam e até cantavam, o espaço da universidade, nessa questão, era pouco usado, era mais a sala de aula mesmo.

Lembro sim Andréia, eram os rapazes que trabalhavam no apoio das atividades acadêmicas. Além desse trabalho técnico, os amarelinhos atuavam na questão de manter o controle e a calma dos alunos, considerando o contexto que vivíamos naquele novo formato de curso. Tivemos diversos enfrentamentos, e tanto essas ações quanto os shows que aconteciam nas sextas-feiras contribuíam de certa forma para amenizar o clima de mudança pelo qual passávamos.

Sobre a minha experiência no curso, às vezes eu não sabia nem para onde ir, a professora explicava, falava. Eu pensava: “de onde vem isso, eu não sei nada, não entendi nada”, e no outro dia tinha prova. É isso que era o mais difícil, era você olhar todas aquelas contas e falar como que eu vou aprender isso até amanhã. Isso foi o mais difícil, e aí que vem a ajuda dos colegas. A gente se reunia, estudava, ia dormir meia noite, uma hora, para no outro dia pegar o ônibus. Tínhamos que acordar cedo, porque nós morávamos longe, morávamos no Indubrasil. Eram dois ônibus para chegar lá. Às

vezes íamos de “Tereninho⁷”. Às vezes, o ônibus passava lá e às vezes, não. Também me lembro de uma questão de sair. Fugindo, um pouco do que você perguntou, mas quando nós íamos para rodoviária, você falava assim: “eu morro de medo de ser confundida aqui”, porque às vezes, íamos para a rodoviária para pegar o ônibus, fazíamos uma maratona no caminho para a faculdade. Não esqueço, sempre que eu passo na rodoviária eu me lembro disso. *É mesmo, o espaço da antiga rodoviária, onde pegávamos o ônibus, no retorno para casa, era um ambiente perigoso. Passamos por diversas situações de medo enquanto aguardávamos a chegada do ônibus.*

Já os professores do Curso Modular eram super capacitados. O Elvézio e o Herébia são professores também de escola pública. Eram professores super capacitados, o Elson, o Herébia. Você lembra? O Elvézio e o Higor foram demais, marcou mais o Higor mesmo pelo jeito de explicar, pela forma de passar o conteúdo e eu conseguir pegar, assim com mais dinamismo, com mais alegria, né? O Elvézio também, mas ele era mais tradicional assim, sistemático, era aquela coisa simples, mas o cálculo dele... Ele tentava buscar uma metodologia e outra, nos distrair um pouco, mas o que a gente lembra é desse tradicional. Eu mesma sempre fui muito tensa na sala, porque eu queria aprender, fiquei com muito medo de não conseguir.

Acho que, na formação deles, eles foram capacitados, lógico! Como no curso, porque a gente estava fazendo para ser educador. Talvez também eles não tivessem aquela didática. Eles estavam ali, acostumados a trabalhar no regular, com alunos do regular, todo dia.

Conosco eles ficavam o dia inteiro, para eles também era cansativo. Com a mesma turma dois dias, depois mudava de disciplina e vinha o mesmo professor novamente. Talvez essa questão tivesse que ter sido pensada para não ficar muito cansativo para nós. Mas não tinha jeito, eu vejo isso hoje, a universidade tinha que ser assim, a gente tinha que passar por aquilo ali, não tinha como ser diferente, porque nós só tínhamos aquele tempo para estudar, para ter aula. Quando terminou o curso, a maioria já estava na sala de aula, atuando como professores.

Eu acho que estar ali o tempo todo, todos os dias, tendo mais contato, mais tempo para assimilar o conteúdo. No Curso Modular tudo foi jogado com muita pressão, porque a gente tinha que aprender em dois dias e tinha prova. Dois dias para fazer todo o conteúdo que, às vezes, era para ser trabalhado em seis meses, um semestre. Você

⁷ Terenininho era o ônibus circular fazia o trajeto da cidade de Terenos e passava pelo bairro Indubrasil em Campo Grande-MS.

frequentava dois dias e era avaliado criteriosamente, ainda era avaliado de uma forma... Você tinha que aprender, tinha saber. Essa é a diferença, sim, porque eu queria mais tempo para estudar, mais tempo no semestre.

Até nos próprios trabalhos, íamos para casa sem ter ajuda. Às vezes, levávamos para o professor tirar as dúvidas, era mais difícil... Tínhamos que pegar o trabalho e no outro semestre, que fosse ter as aulas novamente e entregávamos os trabalhos sem tirar dúvidas. Era difícil.

Aqui na escola onde atuo a maioria dos professores é do Curso Modular. Tem alguns que entraram agora, mas tem vários da época que deram aula para mim e hoje são colegas meus. A maioria fez o Curso Modular, porque na época que eles deram aula para mim tinham somente magistério. Então, eu vejo assim, o reflexo: acho que com o curso ficaram aqueles que realmente queriam mesmo estudar, fazer a graduação, fazer o curso superior. Eu acho que o reflexo hoje é bom, é positivo, porque eu vejo a questão de concurso. Vejo, hoje, professores fazendo mestrado, outros que já fizeram, daqui a pouco estarão pensando no doutorado. Então, depende do quê? Do esforço, não é? O curso ajuda sim, como eu já disse antes: se fizéssemos em seis meses o que a gente fez em dois dias, é claro que teríamos aprendido muito mais. Eu acho que a lição foi da gente estudar ali, de lutar por aquilo que a gente queria, de dar mais valor, de buscar mais nossos objetivos. Por exemplo, depois que eu saí de lá ainda fiz outro Curso Modular. Eu fiz pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, que era um curso também organizado em módulos, porém, parcialmente a distância. No início, as aulas aconteciam aos sábados, no último ano tínhamos aulas nas quartas e sextas-feiras. O curso teve duração de três anos e meio, mas foi prorrogado por mais um semestre para que saíssemos habilitados para atuarmos na Educação Infantil.

Passei no concurso quando eu estava no terceiro semestre. Tive sorte, pois as pessoas que fizeram comigo estavam no último ano, no curso regular da Federal⁸. Uma não conseguiu passar e os outros três passaram depois de mim, eu fiquei em primeiro lugar. Hoje um deles está fazendo mestrado. Eu não fiz mestrado ainda, mas ele está fazendo, terminando o mestrado dele em Dourados. Ele pediu afastamento de um período de aulas para cursar o mestrado. Ele está buscando, não passou no concurso ainda, não passou no concurso do estado, em que ele foi professor de sala, não consegue passar. Não é só questão da formação, não sei o porquê. Ele é um ótimo professor, está

⁸ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS.

terminando o mestrado, mas ele não consegue.

Então, assim, isso de ser modular ou regular, depende de cada um, depende de cada pessoa, de você estudar, se dedicar. Eu acho que a gente tem exemplos como o Carlos que saiu no jornal por conta das Olimpíadas de Matemática⁹, ele estava dando o curso. Você vê alguns professores como o Cleiton. Acredito que todos estão na área hoje. Está na área de educação, se apaixonaram mesmo por aquilo que começaram a fazer. Alguns fizeram igual a mim: comecei a fazer por querer um serviço aqui onde morava, mas eu gostei, me apaixonei pela educação, tanto que eu fiz pedagogia. Eu poderia não ter matemática, tinha oportunidade de fazer outro curso, mas não eu não quero sair da educação.

Hoje não só pelo lugar onde eu moro, mas porque eu gosto daquilo que eu faço, eu não me vejo como coordenadora ou como diretora; eu me vejo na sala de aula, sabe?... Tem gente que vem aqui em casa e diz: “Andréia, faz tanto tempo que você mora em Palmeiras, você poderia ser diretora da escola”. Olha ser coordenadora é uma coisa que eu não quero, eu quero ficar dentro da sala de aula, quero me aposentar dentro da sala de aula. Eu gosto do contato com o aluno, mas também não é fácil. De quando entrei para agora é muito diferente: o jeito, a indisciplina dos alunos; mesmo aqui, em um lugar pequeno, ocorre do mesmo jeito. Não tanto como lá em Campo Grande-MS, mas a gente recebe alunos de todo lugar, então a gente tem que conviver. A realidade nossa não é diferente. Fala que é mais calma, mas... Está certo: você conhece alguns pais, você pode conversar ter aquele diálogo, chamar e tudo. Tem aqueles que dão problema... Bom, estou indo para outro caminho.

Eu vejo que a educação hoje, seja do campo ou da cidade, deveria ter uma formação que norteasse o educador para dentro da realidade. Acho que não tem muita diferença.

Atuo aqui na educação do campo, a gente busca a realidade dos alunos, porque os nossos livros didáticos não vieram com o conteúdo da educação do campo. A partir desse ano é que a nossa escola se tornou integrante da educação do campo do MEC.

Por exemplo, tem aluno que acorda três e meia da manhã, três horas para vir para escola, fica um tempão dentro do transporte escolar, o mesmo tempo que eles ficam na sala, na escola, o mesmo tempo no caminho para eles virem e voltarem para

⁹ Essa reportagem foi publicada na Revista Nova Escola, sob o título: “Sem medo de contas e equações”. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/matematica/pratica-pedagogica/medo-contas-equacoes-429852.shtml>>.

casa. Então, você pode trabalhar a questão do tempo que eles gastam as horas. Quanto tempo você gasta para chegar aqui? Quanto tempo?

Tem a questão do transporte, a questão de horta, de trabalhar essa questão nossa, do campo mesmo, com hectares, de levá-los para a realidade deles; mas também nós temos um currículo e esse currículo hoje está muito apertado. Por exemplo, começamos as aulas já no dia vinte e oito de fevereiro e vamos terminar agora, dia trinta de novembro. Então, esse ano foi muito apertado, tem muita coisa para você ensinar. A gente fala assim: “não pode se preocupar, tem que se preocupar com a qualidade do que você está ensinando”; mas, por exemplo, os alunos do 9º ano vão para o ensino médio, temos que levar para o aluno o conhecimento básico mesmo... precisa chegar lá e não ficar perdido.

Então, a gente sempre está buscando levar ele para dentro da realidade. Na escola, buscamos trabalhar de forma diferente. Por exemplo, a medida de corpo, de massa, e tal. Agora, esse último bimestre está bem apertado mesmo, vai encerrar devido à crise.

Também temos aquela realidade: choveu já não encontra aluno, por causa da questão do transporte, porque as ruas, as estradas, ficam acabadas, mas aí a gente tem que se esforçar. À tarde, temos reforço para os alunos com outro professor, mas não é a mesma coisa que você que está na sala, porque não é o professor habilitado, então às vezes, ele traz só o básico.

Sobre a formação dos professores, sim, já tem ensino superior, mas não há professores habilitados em algumas áreas, professor de geografia, história, artes, essas matérias não têm outros professores de ciências. No caso, o professor de matemática do 9º ano vai dar aula de ciências. Como é agora, por exemplo, com essa carga horária para 16 horas, então já não pude lecionar. Assume o professor que não é habilitado naquela área, o professor de geografia, o professor de história. De matemática sou eu, também fiz pedagogia a distância.

Tive muito esforço, também, porque ia duas vezes por semana. Eu já morava aqui, então tinha que ir na quarta-feira. Quando comecei era quarta, sexta à noite e sábado o dia inteiro. Eu e uma amiga, nós duas começamos juntas e terminamos juntas. Sempre junto com alguém, uma vai dando força para a outra. Nesse curso eu vejo diferença, porque no curso de matemática modular tinha aqueles trabalhos.

Eu falo sempre que nos colocaram nas normas, aprendi a pesquisar os livros, nesse curso de pedagogia, eu até fazia trabalhos para os outros colegas. Sabe: essa área

me ajudou bastante, tanto que eu fiz concurso e consegui passar. Eu tive que estudar bastante também, eu não tinha aquela colega, sabe?... Uma ajuda, uma ideia, ela pegava e fazia tudo. Era essa outra colega sim, eram a Ana e Andréia. Entendeu? *Sim eu me lembro dos trabalhos de pesquisa, das listas imensas de exercícios de matemática, algumas já vinha com a resposta final. Tínhamos que resolvê-las e descrever como chegamos àquela resposta. O problema era quando não encontrávamos o caminho para chegar à resposta prevista ou demorávamos muito para compreender e responder as questões. Fora da universidade, estudávamos sozinhos ou em grupos, com os amigos mais próximos, como no nosso caso. Tínhamos que fazer trabalho para complementar a nota obtida nas aulas presenciais.*

Já na minha especialização, também a distância, eu ajudei bastante outros colegas. Era assim: tinha que estudar bastante. Havia a professora orientadora que interagiu pela internet, por e-mail. Eu enviava para ela corrigir e a orientação era a distância. Tive somente dois encontros com ela pessoalmente e depois veio a banca. Ao mesmo tempo em que foi muito gratificante, foi muito trabalhoso, mas eu falei desde o começo que depende de nós, de querermos, se quisermos temos que decidir.

Tivemos cinco professores daqui do município de Dois Irmãos do Buriti que entraram nesse curso de especialização, mas só eu que terminei, os outros todos desistiram. Aqui não tinha internet na época. Eu ia para Aquidauana, minha mãe e meu pai ficavam no carro me esperando, e eu no *cyber*¹⁰, porque aqui não tinha internet. Ficavam lá até meia noite às vezes, porque eu tinha que mandar trabalho, fazer alguma coisa... Eles me levavam e ficavam lá, enquanto eu pesquisava, para eu não vir embora sozinha depois. Foi muita luta em todos os cursos que eu fiz. Participei daqueles cursos pela Federal, aqueles de férias de matemática, para professor de matemática. Agora dei uma parada, mas o ano que vem eu quero voltar e fazer outros cursos, fazer alguma coisa, mas não muito, porque eu tenho que me sentir bem. Tenho que estudar muito. Se for para começar um curso para desistir... Não gosto de desistir. Iniciei esse curso, vou até o final. Então, não posso começar uma coisa que não vou conseguir chegar até ao final. Tem também a questão das Mídias na Educação, fiz a especialização pela Federal.

A respeito do fechamento do Curso Modular, eu só sei que depois que nós terminamos, acho que teve mais uma turma só de matemática, já não abriu mais, uma só

¹⁰ *cybers* café também denominados La houses, são pequenos empreendimentos situados nos bairros e frequentados, na maioria das vezes, por crianças e jovens para o uso de jogos, internet e outros, também é considerado ponto de encontro para essa clientela.

para finalizar. Eu vejo que foi um curso muito criticado. Eu vejo hoje que tiveram professores e educadores que levaram a sério, porque todo mundo está aí dando aula, em outros cursos, fazendo especialização, trabalhando no estado.

Sobre a nossa formação, às vezes a gente se acomoda, mas falta a presença da secretaria. Na época que eu fiz especialização, a coordenadora pedagógica do município era muito atuante. Agora acho que faltam políticas públicas. O próprio prefeito deveria ter um dinamismo, os nossos governantes. Eles nem querem professores mais atualizados. Antes, nós íamos para São Gabriel do Oeste, fazíamos semana pedagógica¹¹. Fomos quatro anos seguidos para São Gabriel do Oeste, participamos daquelas formações que tinham lá. Nossa! Era ótimo para os professores!

Agora já não temos mais ajuda financeira, não temos mais. Eu acho que eles têm que investir mais na educação, investir mais nos professores, se preocupar em oferecer mais formações, porque hoje ainda faltam ferramentas. Tantas coisas que poderíamos estar trabalhando. Não temos espaço físico adequado. Na sala de informática, não temos computadores funcionando, não temos um professor para auxiliar, aqui não têm um professor que desligue as máquinas, nada. O professor não pode ficar na sala de aula, então colocaram uma professora, mas ela não sabe também, ela não sabe formatar. Os computadores não têm internet, não tem nem um jogo, nem isso podemos usar. Por exemplo, os *mouses* ou o teclado não funcionam. Então, acho que os governantes, nosso prefeito, essas pessoas deveriam estar mais voltadas para a educação.

Aqui temos a diretora e a coordenadora, ambas formadas pelo Curso Modular, a outra que fez na segunda turma, a professora Nerci de Oliveira. Temos oito professores dessa formação, mais ou menos, e nós somos doze professores na escola.

No município de Dois Irmãos do Buriti, na época que nós fizemos o curso, era só eu. Depois chegou outro e até hoje somos nós. Abriram outros concursos, mas eu fiz para pedagogia.

Sobre os materiais do curso, eu tinha, eu guardava. Até esses tempos atrás eu tinha, agora eu não sei onde estão. Eu lembro que eu tinha, eu tenho um albunzinho que tinha da sala. Eu vou procurar nas minhas fotos, eu vou dar uma olhada, mas eu tinha da sala e da nossa confraternização com os alunos.

Sobre a importância do curso, ele foi muito importante para mim, para o meu

¹¹ As semanas pedagógicas eram seminários de palestras e cursos destinados aos professores para a discussão de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, desenvolvidos pela prefeitura de São Gabriel do Oeste – MS.

crescimento como pessoa mesmo. Foi muito bom ter feito essa faculdade por muitas coisas. Eu nem pensava em ser professora antes, não queria. Hoje eu vejo assim: eu não me arrependo de ter feito, faria tudo de novo se fosse preciso. Talvez eu me esforçasse mais, ainda assim, iria buscar mais se pudesse voltar no tempo, lá no meu ensino médio, no ensino fundamental. Estudaria mais, levaria mais a sério, porque tudo depende da gente. Não é só porque o professor não era habilitado na área, mas eu também poderia ter buscado mais, eu era aquela aluna que não gostava muito de copiar, não fazia muitas coisas não. A época de que eu falo é do ensino fundamental. No ensino médio já mudou, porque eu tinha professores que eu não conhecia, então eu me esforcei muito também para conseguir. Realmente, não foi boa assim a escola, mas era o que tinha na época e me ajudou. Lógico que aprendi, mas acabou sendo um pouco fraco.

Quando eu fui para o ensino médio, em uma escola boa, a Escola Salesianos Paulo VI, tive o Professor Herébia, que era um professor de faculdade e dava aula lá. Então, tive bastante dificuldade. Na matemática mesmo, eu tinha que estudar bastante. Deixei até de ir ao jogo do Flamengo, sou flamenguista e deixei de ir ao jogo, porque valia um ponto na aula de contabilidade aquele dia. Um ponto na média, então eu fiquei pensando: “e se faltar depois?” Eu sempre pensava muito nessa questão, que não podia reprovar. Eu sempre me preocupei muito com essa questão de não reprovar, já fiquei até de exame, mas, graças a Deus, no ensino médio eu não fiquei de exame. Passei direto, mas com muito esforço. Então, sempre foi assim... foi muito difícil...

Meus pais trabalhavam para gente estudar, confiaram de nos mandar para lá¹². Sempre era uma responsabilidade muito grande. Assim, temos que estudar. Eu comecei a trabalhar bem depois, já tinha terminado, eu só estudava.

Agora na minha prática, começamos a participar das Olimpíadas de Matemática. Eu tive o prazer de ter dois alunos com menção honrosa nas Olimpíadas de Matemática. Não é medalha, mas foi menção honrosa do município. Os meus alunos saíam daqui para receber a premiação no município, os meus alunos ficaram em primeiro lugar entre os que participavam das Olimpíadas do município, aquelas que vinham antes das Olimpíadas de Matemática. Tinha a classificação de cada um, nas Olimpíadas de Matemática e sempre meus alunos ficavam em primeiro lugar aqui no município.

Então, surgiu a oportunidade de participar de uma pesquisa que ganhava bolsa de estudo para o professor dar aula. Fui dar uma olhada na escola, eu e a diretora vimos

¹²Quando a Andréia refere-se ao “lá”, fala de Campo Grande – MS.

uma foto do meu amigo Carlos, que estudou comigo, ele estava dando aula para os alunos. Ele dava aula nas Olimpíadas de Matemática... agora eu esqueci o nome, era um reforço, os alunos que fossem melhores nas provas teriam aquelas aulas. Agora não me lembro... eu só lembro que foi muito bom. Falei: “Olha o Carlos, agora dando exemplo”. Um professor que tinha certo número de medalhas ou de menção honrosa para que o professor pudesse passar por aquele processo, para ele dar aula ali. Não era qualquer um que pegava alunos das Olimpíadas não. Não sei se você tem essa informação? Você foi professora, você sabe. *Sim, eu participei do “Projeto em busca do ouro”,*¹³ *desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, nesse projeto nós ministrávamos aulas para os alunos classificados na primeira fase das OBMEP.* Por isso que eu falo, não é qualquer um não. Foi muito gratificante ver o Carlos na revista, nossa! Foi muito bom.

Tive alunos que tiveram menção honrosa, que sempre estudaram aqui. Teve a Joyce Gomes Barbosa, quando ela foi para o ensino médio no ano passado, ela tirou menção honrosa outra vez. Agora ela está na UCDB, no curso de Direito. Ela ganhou uma bolsa 100% e foi minha aluna, sabe? Então, aqui têm vários alunos que estão fazendo curso na UCDB, têm alguns na Federal. Temos vários alunos daqui da escola que estão hoje cursando o nível superior. Eu me lembro muito da Sabrina, quando ela foi para ensino médio, um dia ela foi lá na escola para agradecer. Ela falou: “Professora, de tudo que a senhora me ensinou no ensino básico, nenhum outro professor ensina de maneira que eu consigo entender. Eu quero agradecer à senhora, porque eu lembro que a senhora falava para gente que se não prestássemos atenção iria fazer falta depois, então eu vim agradecer”. É muito gratificante, não só ela, a Joyce sempre assim junto, sabe? O Nícolas que está fazendo Engenharia...

Você sabe que você contribuiu, porque foi seu aluno desde... Você que contribuiu. Eles são inteligentes, mas a contribuição do professor conta. Não precisa de medalhas, só a menção honrosa para mim já está boa, mas teve uma medalha também. Sempre vou com eles, acompanho até à escola em que realizam as provas. Mas isso

¹³ Segundo Diogrande n. 3.832 - segunda-feira, 19 de agosto de 2013, o Projeto em busca do ouro está ligado ao projeto maior, “Educação em ação: compromisso com o Ensinar e o aprender/CEA, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências oferecer oportunidades de aprendizagem, por meio de uma metodologia diferenciada, com vistas à promoção de avanços escolares aos alunos dos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental.” Ema ação desse projeto é publicação Diogrande, n. 3.882 - quinta-feira, 31 de outubro de 2013, que torna pública a lista de professores convocados para o projeto: Educação em Ação - Projeto em Busca do Ouro.

acabou com esse novo prefeito, acabou essa coisa de premiação, de menção para os primeiros lugares. A Joyce ficou sem nenhum prêmio, ela tirou menção honrosa. Na primeira vez foi o Nicolás, ele ganhou uma bicicleta. Foi aquela coisa na escola, vieram fazer entrega para ele, fizeram homenagem para mim, trouxeram lembrança para mim e para ele. Assim, o professor se sente motivado, quando ele é reconhecido.

Falta muito ainda, mas eu sempre quis ensinar meus alunos da forma que eu sei. Eu sempre tento ensinar para vida deles, é sempre bom lembrar, porque lá na frente, eles dirão: “Olha a professora me deu esse conselho, falou isso”, porque eu converso bastante com eles, sempre busco falar. Falo para eles da marmita que eu levava. Fui “bóia fria” para estudar. Eu falo: vocês, hoje, têm tanta coisa, olha só, o ônibus vai buscar quase na porta da casa de vocês, moram aqui, têm merenda de qualidade, têm os pais que estão trabalhando para vocês aí nesse sol quente, em cima de um cavalo para vocês terem um estudo melhor. Têm que se esforçarem, principalmente aqueles que são mais danados, a gente sempre tenta conversar, levar essa história. Eu falo minha história para eles, eu falo o quanto foi difícil na faculdade, dessa questão financeira, da questão de não saber, de ficar apavorada. Um dia eu falei aqui: “olha, não tem dia, pode vir à tarde eu estou aqui”. Não temos reclamação dos pais nessa questão. Lógico que temos aqueles alunos que a matemática para eles é muito difícil.

Às vezes, do quinto para o sexto ano, no meu caso... eu começo no sexto ano, eles chegam sem saber uma tabuada, sem saber fazer um cálculo, sem saber as quatro operações. O aluno passou por todo o processo e ainda tem grandes dificuldades. Eu tenho que trabalhar com ele e tentar, porque eu não quero que ele passe pelo que eu passei. É muito difícil chegar lá e não saber nada do básico. Pelo menos o básico ele tem e vai levando meio...

Os alunos me ajudaram muito, passei por muitas provas, Deus e eles me ajudaram muito. Tem uma aluna que chegou ao primeiro ano, eu gosto demais... “Professora eu te amo!”. Abraçam-me, sabe? Tem dia que ela não fala. Depois que eu perdi meu pai, isso me fortaleceu. Aquele abraço deles, aquela coisa deles, isso me fortalece. Pensei: “Eu tenho que fazer a diferença aqui, não posso cair, não posso ficar chorando na frente deles, eu não posso, eu tenho que mostrar o lado positivo”. Às vezes, dentro de casa acontece alguma coisa, aqui dentro da escola eu tenho que ser profissional, eu tenho que ser. Lógico, não é que você não vai passar sua emoção, vai passar sim, mas você vai passar de uma forma positiva, não negativa, acho que é isso.

Queria te agradecer, Ana. Lembro-me dessa questão. Ontem mesmo eu estava

comentando com a mãe. Acho que se eu não tivesse você junto, ali, não sei não viu. Nossa! Quantas vezes eu pensei em desistir, mas o fato de não conseguir mesmo a nota, a gente ia, queria lutar, mas não tinha saída. Você me ajudou bastante mesmo, não só lá, mas também pelo fato da gente estar juntas, saber que tinha alguém ali. Já pensou fazer aquele caminho, aquele percurso, sozinha? Pegar dois ônibus, ficar na rodoviária esperando o “Tereninho”. *Olha Andréia acho que nós desenvolvemos uma parceria no curso com um princípio de que ninguém iria ficar de fora, e se alguém estivesse com dificuldades o grupo ajudaria. O legal foi que a maioria conseguiu concluir o curso.*

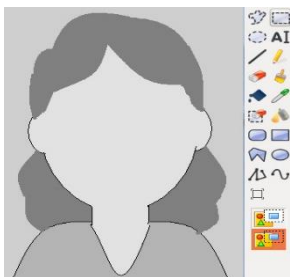
Isso mesmo Ana, alguns até ficavam hospedados ali perto da universidade. O Celso mesmo alugava quitinetes ali perto, porque eles moravam muito longe, não tinham como ir embora. Outros ficavam na casa de parentes. Eu ficava na casa da minha irmã, mas para chegar à universidade era outra luta: pegava dois ônibus, chegava tarde. Na época do frio era mais difícil, era muito frio em julho, a universidade é muito fria.

A gente sofria um pouquinho nessa questão do transporte. Não tinha carro próprio, eram poucos os que tinham. A maioria ia de ônibus mesmo, eu lembro... Mesmo as pessoas daqui de Palmeiras, professoras que fizeram o Curso Modular, elas também ficavam em quartos alugados ou na casa de parentes. Alguns alugavam casas próximas da universidade. É isso que eu me lembro da questão do transporte. Teve uma época que fomos de “Tereninho”, que conseguimos, íamos cedo e voltávamos à tarde; teve outra época que a gente tinha que ir de ônibus, ia à rodoviária e pegava ônibus.

Eu peço desculpas pela casa, mas tive que reformar. Para mim é um prazer... Nossa, você vir aqui relembrar tudo isso.

Quanto à divulgação da minha entrevista, sim, eu autorizo.

Bom trabalho. Vai ser um ótimo trabalho. É um prazer estar nele, fazer parte, poder te ajudar da forma que eu puder.



Autor da imagem: Marcos O. Monteiro

APARECIDA BATISTA ROSA

Boa tarde, eu sou Aparecida Batista Rosa, licenciada em matemática no Curso Modular pela Universidade Católica Dom Bosco, moro no Assentamento Capão Bonito II e sou professora desde que me formei em 2003.

Falar do Curso Modular... Para mim, foi o curso que fez a diferença em minha vida, fez com que eu visualizasse novos horizontes e pudesse contribuir na minha comunidade enquanto educadora, enquanto professora. Porém, o curso assim... priorizou a questão da responsabilidade com a comunidade, com os planejamentos em nossa ação como educadores. Então, esse curso de formação de professores fez a diferença. Quando saíamos da universidade sabíamos que todas as atividades deveriam ser enviadas para a universidade em tempo hábil. Então, esse curso fez toda a diferença na minha vida.

Quem procura um Curso Modular seria uma pessoa que realmente gostaria de estudar. Eu percebia que na minha turma eles eram muito interessados pelo que era proposto pela faculdade naquela formação de professores. Então, era assim, uma turma bastante interessada, tínhamos grupo de estudo, tínhamos agenda de estudo, em que nos reuníamos, mesmo eu que morava no assentamento. Reuníamos para estudar, para buscar aprender realmente o que estava proposto para nós.

Sobre o curso, eu fiquei sabendo por que eu já trabalhava na escola na época e os professores da escola iam participar dessa formação. Eu trabalhava no administrativo e fui convidada, porque precisava de professores. O assentamento estava sendo aberto e precisava de professores. Eu tinha o ensino médio, mas não tinha formação ainda.

Eu não tinha uma sala de aula minha, mas substituía, eu estava substituindo, mas não tinha formação. A diretora da escola também fazia o Curso Modular. A gente morava longe. No caso, eu fiz aqui em Campo Grande-MS, 140 quilômetros, então para

mim compensava porquê eu vinha no período de férias, já ficava alojada e só retornava para minha comunidade após o término do curso.

Antes, minha formação era ensino médio. Quando eu ingressei no Curso Modular, eu entendi: estaria indo para um curso de formação de professor. Eu esperava que realmente o curso cobrasse, nos chamasse para a responsabilidade de educador, de fazer a diferença e contribuir na comunidade a participar, no caso ali, das missas, na minha comunidade, a participar assim com o grupo de jovens. Então, o curso em si para mim chamou muito para essa responsabilidade. Inclusive, até hoje, eu atuo no grupo de jovens, a gente faz reunião e procura fazer essa parte social na comunidade, além de ser professora. Uma coisa que me chamou a atenção na universidade foi isso: tinha essa proposta de fazer a diferença na comunidade, não só em sala de aula.

O curso contribuiu nessa parte social também. A gente participava das missas, tínhamos reflexões, principalmente naquela parte pedagógica, porque nós fazíamos trabalhos e os trabalhos pediam que fôssemos às escolas participar das atividades. Então, você acabava se envolvendo, tomando gosto. Para mim, foi interessante o meu curso, porque eu tinha que interagir na escola, na comunidade: participar, observar, escrever, entendeu?... Geralmente, interagíamos mesmo, nossa!... A escola de assentamento tem muito disso: ela é um todo. Você entendeu? Vai além. Por exemplo, se tiver uma atividade ecumênica, você participa. Ah! Vai ter uma festinha lá. Você acaba indo. Então, você acaba se envolvendo, você dá ideia, ajuda a planejar. Eu acho que isso fez a diferença para mim.

Sobre o fechamento do curso, eu entendo assim: após o curso, eu fui analisar, fui fazer uma reflexão por conta da demanda. Tinha a demanda, no caso, tinha a área de ensino, mas não tinha pessoas habilitadas para atuar nessas áreas. No meu caso, vinham professores da cidade para trabalhar.

Quando eu já estava na metade do curso para o final, eu já assumi as aulas e inclusive estou até hoje. Eu já estou há quinze anos lá nas aulas que eu assumi antes de me formar, por conta que já teria que está atuando, mas não tinha formação. Então, eu acredito assim que o curso foi feito a partir de uma necessidade. Eu lembro que, na época, nossa!... vinha ônibus até de Minas. Você lembra que vinha bastante aluno de Minas?... *Sim Aparecida, eu me lembro daqueles ônibus lotados, que vinham das cidades de Mato Grosso do Sul e de outros estados como os de Minas Gerais, Mato Grosso e outros. Esse curso muitos professores que atuavam na década de 1990 sem habilitação específica. Vinham de Mato Grosso, porque a UCDB oferecia esse Curso*

Modular e para quem morava longe era interessante que vinha e ficava, fazia as aulas e retornava para as suas comunidades.

Quanto à divulgação, na época foi mandado até via e-mail e panfleto que chegou à Secretaria de Educação do Município de Sidrolândia. A comunicação pela internet era pouca, mas foi informando aos professores que tinham interesse em habilitar-se nas seguintes áreas: língua Portuguesa, matemática, história, geografia... Que seriam as áreas mais específicas, que não tinha atuação de professores. O convite foi para os professores que atuavam e não tinham formação ou os que atuavam na comunidade escolar e teriam interesse de fazer um curso superior. Então, o convite foi via Secretaria.

A nossa turma foi a primeira em matemática específica. Eu não sei se você lembra: nem os professores acreditavam muito que daria tão certo, você lembra? *Aparecida eu me lembro da tentativa dos professores de acrescentar um módulo ao final do curso, com outras disciplinas para reforçar os conteúdos que estávamos aprendendo. Porém, nós acadêmicos não aceitamos, mais por questões financeiras, pois já estava difícil pagaras mensalidades daqueles três anos de formação. Embora os valores do Curso Modular não fossem tão altos, era muito difícil para nós mantermos as mensalidades em dia, pois nosso rendimento na época, no meu caso, já como professora leiga eram limitados.* Então, um curso como esse, no caso de matemática, modular... Mas, no final... Da metade do curso para o fim, eles começaram a ver que realmente nós estávamos “pé no chão¹⁴” e queríamos mesmo estudar e fazer grupo de estudos. Eles já cogitavam possibilidades de ter outros, implantar novos cursos, assim, em regime modular.

Na organização das aulas, eram três aulas, tinha três aulas seguidas, enquanto professora, eu também vejo essa questão de ter que realmente puxar. Eu entendo assim: não era tanta tecnologia quanto é hoje, nós utilizávamos caneta mesmo, não sei se era por conta do curso de cálculo. Era cálculo mesmo, era reflexão, raciocínio; era café com cálculo, almoço com cálculo, mas era legal, a gente aprendia a correr atrás, a descobrir.

Tínhamos avaliações, nossa! Eram bem... Era bem rígida, realmente você teria que tirar nota, tinha que estudar. Era feita uma agenda, uma escala das provas e dos dias dessas provas e você teria que ir preparado, era bem rígido. Como é que fala?... Rígido, seria bem rígido mesmo. A gente teria que realmente... Eles procuravam não deixar a gente colar do colega, eles eram bem corretos em relação às provas, era... Provas, bem,

¹⁴“Pé no chão” é uma expressão popular utilizada para representar a ação realizada com vontade, confiança, quando está determinado a realizar algo.

eu acredito assim que eram bem elaboradas, contextualizadas e bem coerentes as provas.

Eu me lembro de que tínhamos pouco intervalo, porque a gente tinha bastante coisa para resolver, tinha atividades para resolver. Era um cafezinho ali e já retornava. Realmente a gente tinha pouco intervalo. Nossa turma mesmo saía pouco. Éramos quinze alunos ou menos. Para mim que era quinze. Era bem... O pessoal bem dedicado mesmo, fomos uma turma bastante unida.

Eu acredito que somando 90% da turma, eles eram bem... Como é que fala? Eram bem amigos, procuravam observar, um ao outro. “E aí, como é que você está? Você fez? Não fez? O que foi? Que nota você tirou nessa resposta?” Então, a turma era bem... Só que a maioria deles também já tinha um curso superior, mas não na educação. Ali era administrador, engenheiro... A metade da nossa turma já tinha uma graduação e a metade não tinha. Eles já atuavam na educação, mas não tinham formação em licenciatura.

A minha maior dificuldade foi geometria analítica e um pouquinho da espacial. Tivemos que fazer grupo de estudos, correr atrás mesmo, eu tinha muita dificuldade nessa área. O maior enfrentamento para mim foi a distância. Eu morava longe, na época a gente tinha dificuldade financeira também, porque eu era nova, só tinha 20 anos. Minhas dificuldades foram essas, financeira e com essas duas disciplinas.

A respeito do perfil dos alunos, eram de classe média baixa, você entendeu? Já tinham formação, mas era classe média baixa. A maioria estava procurando uma formação para poder atuar, para se profissionalizar, né? Vinha muitos alunos de fora, ficavam alojados na casa de parentes e tal, mas eram de classe média baixa.

Comparando o Curso Modular e o regular, olha... o modular realmente é para quem quer estudar, você tem que correr atrás, você tem que pesquisar, você tem que ter grupo de estudo. Por mais que ele é modular, você tem que tirar um período de estudo de umas duas, três horas por dia, porque, se não... você não acompanha, porque o “vai e vem” das aulas era muito dinâmico, muita coisa ao mesmo tempo. Eu vejo assim, realmente quem vai para um Curso Modular é quem realmente quer estudar, almeja, tem um sonho, tem um objetivo específico para ele. Um curso de todos os dias é interessante, pois é mais tranquilo, é mais *light*. Mas os próprios professores do curso falavam: “O pessoal do modular sabe o que quer e o pessoal do curso regular, que vai todo dia e tal não levam muito a sério. Às vezes, faltam”. O pessoal do modular tinha mais garra.

Eu agradeço por essa oportunidade no sentido de que eu tive que estudar. Os professores, quando tinham oportunidade de falar com a gente, eles jogavam muita responsabilidade para nós, enquanto educadores na área de educação matemática, porque não é matemática pura, porque educação matemática faz parte da educação é disciplina de levar a sério, de compromisso, de realmente sabermos o que está se passando, de se ter a responsabilidade de educar corretamente. De pesquisar, de ler, de procurar, não simplesmente deixar as coisas correrem soltas, mas de atuar assim com muita responsabilidade.

Agora, sobre o fechamento do curso, eu me lembro de que tinha uma meta, até eu vou citar, porque eu perguntei... minha irmã tinha interesse de fazer o curso e nós estávamos terminando. Ele falou: “nós tínhamos uma meta e a meta era 10 mil e nós atingimos a meta, então, atingindo a meta, o projeto se encerra. Foram dez mil formados.” O coordenador do curso falou que eles tinham uma meta de dez mil. Ele disse que o projeto era o seguinte: tinha início, meio e fim, então era para dez mil professores, era a meta, a gente atingiu a meta.

Tenho algumas fotos do curso, de uma confraternização no sétimo semestre de 2003. As apostilas, eu tinha, mas como eu dava aula num outro Curso Modular. Por conta dessa experiência que eu tive, eu fui convidada a trabalhar no magistério do campo, que era outro Curso Modular de nível médio. No magistério do campo, eu tive essa experiência de 2005 a 2008 e foi muita apostila, muita apostila mesmo. Eu tive que me desfazer, mas a foto eu tenho.

Agora, lembrando um pouquinho mais sobre o curso, eu vejo que até hoje, procuro ser correta com o horário, porque os professores do Curso Modular eram muito certos com o horário. 7h25 estavam na sala, entendeu?... Horário! Eles tinham um cronograma para os intervalos e seguiam à risca esse cronograma. Eu acho que isso foi um ponto positivo. É o que falta às vezes, no nosso dia a dia.

Continuando, para falar um pouquinho da minha formação, da minha experiência, terminamos o curso em 2003: o curso de formação de professores, a licenciatura em matemática pela Universidade Católica Dom Bosco, no dia 13 de fevereiro de 2004, às 21h. Bom, após essa formação, fiz uma especialização em “Metodologia do ensino da matemática” na Universidade de Cuiabá - UNIC, que possui uma extensão aqui em Campo Grande-MS. Também fiz o mestrado em “Ciência da Educação” em Ponta Porã, cujo tema de pesquisa foi geometria espacial por conta da grande dificuldade que eu tive na minha formação. Dei continuidade nesse tema

também no doutorado, que só faltam três disciplinas para eu terminar. Estou fazendo uma especialização em Física *online* pela Faculdade FAVENI.

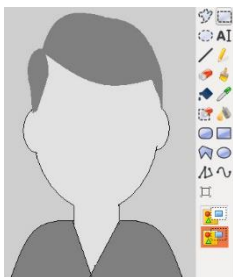
Bom, há 16 que eu dou aula de matemática no ensino fundamental e 11 anos que eu dou aula no ensino médio de Física e matemática. Logo após a minha formatura, desde 2004, abriu o ensino médio no meu assentamento e eu ministro aulas de matemática, física e raciocínio lógico, também nesse curso.

Então, para mim, o curso de formação de professores ampliou, abriu novos horizontes. Fez com que através daquele processo de pesquisa, de estudar, de conceitos, de grupo de estudos, eu conseguisse ser coerente como educadora e como professora. Fez com que eu assumisse as aulas de Física e “desse conta”. Inclusive hoje não é minha formação em física, mas eu trabalho física desde 2004 no ensino médio.

Então, para mim, falar do curso de formação de professor faz toda a diferença na minha vida, no sentido de buscar, de aprender. Na verdade, quando se reúne um grupo de professores se aprende tanto a disciplina quanto no convívio deles, nas experiências, nos relatos. Porque, vêm professores de vários lugares. Como vêm professores de vários lugares, você tem experiências diferentes, você se alimenta diferente, faz com que você também repense a sua prática pedagógica e outras coisas mais.

Nós não temos mais professores leigos no assentamento, mas o que temos são professores de uma área que atuam em outra. Por exemplo: linguagem, ciências da natureza e suas tecnologias, são três. Por exemplo, física e matemática e raciocínio lógico, e biologia e química: vão atuar nessas áreas. Não temos mais professores sem formação, todos são formados. A maioria tem especialização, tem duas, três formações, eu acredito, por ser mais fácil, também porque estarmos próximos da capital, termos o transporte e tal. Ajuda bastante, no caso da minha realidade.

Para finalizar, eu gostaria de agradecer, pois esse trabalho fez com que a gente se encontrasse. Foi uma oportunidade que tive de me colocar à disposição. Espero que eu tenha conseguido ser clara nas minhas colocações, porque às vezes, a gente fala bastante e acaba sendo um pouco incoerente. Agradeço a Deus por essa oportunidade e é isso: eu autorizo sim a divulgação da minha entrevista e dos materiais que eu forneci para a sua pesquisa.



Autor da imagem: Marcos O. Monteiro

CARLOS ALBERTO CATALANI

Bom meu nome é Carlos Alberto Catalani, tenho 48 anos, sou formado na Universidade Católica Dom Bosco pelo Curso Modular de formação de professores para a educação infantil, que se transformou depois num curso de especialista em educação infantil e matemática. Ao final do curso, eu consegui a premiação para especialista em programação de *software*, em que trabalhamos com a construção de *softwares* para computadores. Tive a oportunidade, durante o curso, através do nosso mestre Elvêzio, de fazer também junto à Universidade Católica Dom Bosco, na parte social, um cursinho. A gente tinha um cursinho dentro da universidade, que era um curso preparatório para o curso de matemática. O Curso Modular, que acontecia de 6 em 6 meses, foi uma grande oportunidade para minha carreira, foi uma promoção no meu currículo. Eu era professor, regente, sem especialização, sem nenhuma habilitação para o ensino médio. Então eu passei a ter a formação do professor de matemática e a construir um novo currículo de formação profissional. Pude trabalhar nos órgãos públicos, como a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria Municipal da Educação. Também pude vivenciar essa construção de novos saberes, participei de provas de avaliações internas e externas, prova de avaliação funcional, banco nacional de itens¹⁵ (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb) e depois fiz a especialização, através da formação continuada da Rede Municipal. Também participei de cursos de capacitação para professor de sala de tecnologias. Fui premiado como formador de professores da própria Rede Municipal. Então, eu participei de capacitações, de encontros; participei do programa Brasil Alfabetizado. Fiz dois manuais de alfabetização e, durante dois anos seguidos, fui para Brasília. Por 4 vezes,

¹⁵ Segundo Carlos Catalani, os documentos referentes ao banco de itens são sigilosos e por essa razão ele não poderia fornecer esses registros.

participei do banco nacional de itens da UNEJA¹⁶; depois, da UNEEJA Avaliação Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Fui promovido a participar do banco nacional de itens do ensino médio para o ENEM. Em seguida, voltei para Campo Grande-MS, onde continuei trabalhando até os dias atuais com o ensino médio. Atuei no ensino médio e também de 1º ao 3º ano, na Educação Infantil, e com a EJA. Esse é o meu currículo atual. Eu fiz um curso de pós-graduação pela Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS, que era um curso de organização do trabalho pedagógico, em educação matemática, do professor das séries iniciais do ensino fundamental/UNIDERP. Depois, eu fiz também vários cursos de extensão sobre a prevenção de drogas. Fiz também o curso de extensão na área de informática, tenho formação de especialista em educação sobre a organização e metodologia científica para a pesquisa. Tenho três premiações em Olimpíada de Matemática e três premiações de feiras e congressos. Publiquei quatro artigos científicos e três monografias aprovadas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com trabalho aplicado aqui na escola, onde hoje eu atuo no laboratório de tecnologias para educação infantil e no laboratório de matemática. Se precisar mais informações, tem o currículo *Lattes* também.

O Curso Modular promoveu uma oportunidade na minha carreira junto à Universidade Católica Dom Bosco de trabalhar a cada 6 meses e aprimorar os conhecimentos. Então, foi uma formação continuada voltada para a área de humanas, inicialmente. Então, a formação humanística e filosófica, na área de ciências biológicas que foi a base do meu currículo de formação. Essa formação nos proporcionou o atendimento às crianças e aos adolescentes, e nos permitiu socializar e proporcionar esse meio de aprendizagem. Foi um curso intenso, um intensivão... durante trinta dias em janeiro, dezembro. Em dezembro começava outro módulo e terminava em janeiro, em julho tinha outro módulo. Era janeiro, julho e dezembro. A gente ficava lá trabalhando os conhecimentos e dentro da nossa situação de trabalho da sala de aula. Às vezes, avançava uma semana de trabalho, então, a gente tinha aquela situação de

¹⁶ De acordo com informações disponíveis no site do O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “O Banco Nacional de Itens foi criado pelo INEP para fornecer insumos para as diversas avaliações que desenvolve, assegurando acesso a itens de qualidade, elaborados e revisados para cada instrumento de medição, seja prova ou questionário. O Inep realiza chamadas públicas para a construção de uma rede de colaboradores interessados em elaborar e revisar itens.” Segundo informações dessa página, esses itens são direcionados para diversos processos de avaliação, inclusive o “Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA”.

promover o conhecimento, através da formação continuada. Era muito interessante, eu gostei muito desse curso, acrescentou muito ao meu currículo, foi muito bom.

Teve a parte básica do curso¹⁷, os dois primeiros anos eram ciclos comuns. Então, no ciclo comum, nós tínhamos filosofia, ciências humanas, ciência biológica, tinha a parte de ciências exatas e também a parte da pedagogia. Como era um curso de 3.200 horas, o restante da carga obrigatória do curso foi para a especificidade que a gente participou. Eu escolhi a matemática. Alguns colegas escolheram a educação infantil, outros foram para a área de pedagogia e outros ficaram até dentro da universidade trabalhando até os dias atuais. Eu fui até as filas da educação infantil e pedagogia convidando os colegas para cursarem matemática, pois haviam poucos alunos matriculados e havia a necessidade de formar uma turma com o mínimo de 25 alunos e o máximo de 45. Ao final do dia, conseguimos formar a turma. No segundo ano que houve aquela situação da sala que tinha aproximadamente 185 alunos, que se dividiu em quatro turmas de 40 alunos e uma de 25, que foi a nossa turma de matemática. Os sobreviventes da tribo.

Acho que a formação foi excelente... excelente porque oportunizou a prática do conteúdo em sala de aula. O que nós aprendemos no curso era uma formação continuada que nós aplicávamos durante o semestre letivo; nós devolvíamos para a universidade essa pesquisa de campo. Nós fazíamos as provas, os trabalhos, inclusive muitos dos projetos que surgiram durante o processo, foram projetos que alcançaram essa promoção profissional que eu citei no início da conversa.

Bom, eu descobri o curso, porque eu tinha a professora Aparecida Campos Feitosa que trabalhava na SEMED¹⁸ na época e ela me deu um telefonema, como amiga... até hoje eu tenho amizade com ela, ela era uma pessoa que me auxiliava muito nos momentos difíceis da carreira. Ela me deu um telefonema e disse: “apresente-se na Universidade Católica Dom Bosco com uma carta em mãos, porque nós estamos fazendo a capacitação de alguns professores selecionados para fazer um Curso

¹⁷Os três primeiros semestres do curso foram organizados com conteúdos e disciplinas que tratavam de questões relacionadas, direta e indiretamente ao ensino e a aprendizagem. Como mostram os itens 20 e 21 dos objetivos e metas do PNE de 2001. “20. Incluir em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social. 21. Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira.” Brasil, (2001, p. 81)

¹⁸ Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande–MS.

Modular.” Ao entrar na universidade, me direcionei ao bloco B, a coordenadora do curso, a Marta Regina Brostolin, acreditou em mim lá. Ela pediu que eu redigisse uma redação de 30 linhas, apresentando um currículo profissional. Foi através de uma carta de apresentação e o currículo profissional que eu ingressei no curso. A partir daí começaram as aulas no sábado com o ensalamento das turmas, palestra de apresentação do curso com a reitoria e a coordenação do curso.

Eu era professor leigo, mas já tinha estudado engenharia durante quatro anos. Então faltou apenas um ano para concluir o curso de engenharia. Eu já tinha conhecimento na área de administração, comércio e comércio exterior. Eu entrei mais pelo conhecimento e amizade que eu tinha com esses professores.

Sobre o processo seletivo do curso, foi uma carta que nós fizemos de próprio punho, uma carta de apresentação profissional. Nessa carta, eu escrevi... eu lembro muito bem o conteúdo dela... sobre a minha jornada da educação como professor leigo, das dificuldades que nos encontrávamos na questão de fazer cursos, o que favoreceu muito também o fato de que eu estava trabalhando na Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS, o que na época subsidiou o preço da mensalidade, pois os cursos eram mais baratos para os professores regentes e leigos. Na época, um curso de pedagogia, eu lembro muito bem, que custava por volta de R\$ 700, 00 reais, mas nós pagávamos R\$ 188,00 com muita dificuldade. Tínhamos gastos com gasolina, tinham as dificuldades do processo, mas conseguimos conquistar. Eu morava em Campo Grande-MS, no Monte Castelo, bem próximo da universidade. Eu ingressei no curso em 2001. Olha, digamos assim... que grande parte do alcance profissional que eu tive foi por causa da formação com os professores que nós tivemos na época. Nossos formadores eram professores doutores, vou tentar lembrar, na área de biologia a doutora, eu lembro até o nome de alguns: Ivanilde Errera Saad, doutora Ivanilde Errera Saad, da Universidade Federal; a nossa amiga também, que hoje é diretora, professora da universidade, Conceição Aparecida Butera, é diretora lá, ter esses doutores na nossa formação foi muito importante.

A implantação do curso partiu de uma necessidade de uma formação voltada para trabalho. No início, a UCDB se identificou na época. Depois, outras instituições de ensino foram atrás, tinha uma concorrência com a UNIDERP. Alguns colegas estudavam à distância na UNIDERP; outros foram fazer e estavam inscritos na Universidade Federal, então, eles saíram também da Universidade Federal. Então, foi

assim: eles perceberam que havia a necessidade pelo Plano Nacional de Educação¹⁹. Naquele momento, teriam que capacitar professores que estavam atuando na rede, não só em rede municipal, como na rede estadual e também em outras redes públicas e privadas. Muitos professores eram de cursos diversificados. Vinham professores de outros estados: Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e daqui do estado do Mato Grosso do Sul. Então, essa diversidade cultural, essa diversidade que ocorreu naquele momento... eu acredito que tenha sido também pela questão do Plano Nacional de Educação, que em uma das 20 metas, constava que teria que capacitar os profissionais que atuavam em sala de aula.

Olha, o curso foi excelente, não tenho do que reclamar. A formação foi completa: salas de tecnologias com fácil acesso, programas de computadores atualizados, tudo o que você precisava para o curso tínhamos em mãos. Muita xerox e infraestrutura nota A. Tudo fantástico!

Quanto à organização das aulas, teve alguns imprevistos, como a morte do professor Airton (psicólogo), que era uma pessoa muito querida. Isso atrapalhou um pouco o currículo. Também tivemos algumas desistências de mestres, regentes que desistiram de última hora e a universidade teve que contratar e colocar pessoas até com um melhor currículo, melhor proficiência para ensinar. Então, nós tínhamos esses enfrentamentos com a universidade. Tivemos alguns colegas também que, por questões pessoais dentro do curso, não se identificaram com a grade curricular, não se identificaram com a proposta de ensino da universidade e abandonaram, foram para outras instituições e depois se arrependeram. Toda vez que a gente se encontra, falam: “me arrependi”. A gente tinha liberdade de expressão. Acredito que os alunos desistentes pensaram num sistema com conteúdo, metodologia fechada, que permitisse a discussão em grupo, a participação em grupos de estudo, a elaboração de projetos, a elaboração de uma pesquisa mais aprofundada, de socializar as informações.

Tivemos a avaliação no final do curso, uma avaliação pessoal, uma autoavaliação que alguns profissionais faziam com os professores e uma avaliação da instituição e dos regentes. Eram três avaliações que nós fazíamos, inclusive eram *on-line*. Preenchíamos um questionário na sala de informática e entregávamos; depois, vinha a nota com uma avaliação deles mesmos. Ao final do curso, tivemos o provão,

¹⁹ Art. 87.[...] § 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. Lei 9394/96 de dezembro de 1996. Brasil (1996).

fomos a primeira turma a fazer provão no Brasil. Sem ter preparo, sem nada, foi assim... na cara e na coragem. No mês de julho, no último módulo, a Universidade, na acolhida, emitiu uma nota com a proposta de fazermos aos sábados em período integral um curso para o provão com professores doutores e especialistas em educação durante o mês de outubro.

Após as aulas, nós tínhamos a oportunidade de conhecer os espaços da universidade. Estudávamos em grupo, íamos para biblioteca, ficávamos próximos à cantina ou até mesmo na própria sala de aula. Fazíamos debates pessoais, expondo nossas questões pessoais profissionais, dificuldades que nos encontrávamos em relação à carreira de professor e várias outras situações também, em relação aos conteúdos e às disciplinas. Organizávamos grupos de estudos, porque, no início, eu, por exemplo, não tinha nenhum conhecimento da área da pedagogia e tinha excelentes professoras lá com as quais eu pude trocar diversas experiências do conteúdo, da experiência profissional.

Como era uma formação, toda a base curricular em pedagogia foi completa. Quanto ao conteúdo, como era apostilado, cada doutor, cada mestre trazia sua apostila e conteúdo e aplicava em sala de aula. Nós tínhamos que apresentar trabalhos semanalmente, quinzenalmente, era praticamente um “Tcczinho²⁰” que a gente falava no final do curso. Um trabalho manuscrito, não podia ser algo copiado da internet. Era uma coisa meio que investigativa que nós tínhamos que apresentar no foco da educação. Por isso que eu digo que foi uma complementação da nossa carreira profissional.

Como a gente diz, os professores e os acadêmicos eram pessoas, assim... culturalmente bem informadas, bem inteiradas com as questões sociais, devido à diversidade de pessoas, de municípios e de áreas geográficas que o curso abrangeu, inicialmente.

Nós estudávamos com pessoas de outros estados e de outros municípios e nessa integração, geralmente havia os conflitos dentro do curso. Conflitos interpessoais, por exemplo, vou lembrar-me de pessoas politicamente corretas, os professores mestres que tinham algumas intervenções pessoais nas discussões de âmbito pessoal e profissional, de conteúdo, no gerenciamento de crises que a gente teve que aprender na convivência entre pares e trabalhar essas questões. Às vezes, os colegas tinham aqueles entreveros profissionais e tentavam demonstrar essas situações; outras vezes, era aquela formação crítica e social do conteúdo. A gente tentava provocar, talvez seja um dos momentos

²⁰ O professor Carlos Catalani se referiu aos trabalhos de conclusão dos módulos como “Tcczinho”, como uma versão menor de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

mais intensos do curso, que era um provocando o outro no sentido de melhorar. Claro, você faz isso quando você tem um planejamento de ensino. Se o aluno não te obedece, você tem que construir tal situação. Mas para fazer isso, tem que saber, mas alguns saberes em salas do Mato Grosso do Sul são complicados. Porque, aqui, nós temos uma cultura que envolve o gado, a soja e os fazendeiros. Então, quando entra nas questões da educação, nenhum desses três ajudam, só atrapalham. Então, esse tripé educacional que existe na sociedade sul-mato-grossense afluía dentro de sala de aula, porque nós tínhamos diferentes níveis sociais, diferentes níveis socioeconômicos, diferentes culturas e diferentes formações. Éramos as pessoas mais educadas, alguns às vezes se expressavam de uma forma mais expansiva e provocavam situações de conflitos só pelo prazer de ver a coisa “pegar fogo”, depois terminava dentro da sala. Era uma conversa de portas fechadas para tentar coordenar pelo menos o conflito que surgiu. Tivemos a oportunidade de estudar com professores pesquisadores de outros estados, do Rio de Janeiro, de Brasília.

Além disso, tínhamos palestras com professores que vinham apresentar planos de ensino, planejamento de aulas. Toda essa metodologia foi enriquecimento que nós tivemos em nosso currículo. Não foi um curso fácil, isso é fato.

Meu maior enfrentamento no curso foi lidar com o ser humano: os professores colegas de turma, de sala de formação. Tivemos vários conflitos, vários enfrentamentos e algumas situações que a gente via aqui fora e que determinavam situações de comportamento lá dentro. Nós tivemos um caso de briga com os colegas, eu lembro muito bem... Um do Sul do estado e outro daqui da capital, quase se pegaram na sala de aula, no final do curso. Um queria bater no outro e a gente viu isso assim direto, situações que, hoje, acontecem dentro do próprio ambiente de trabalho. Então, a formação... acho que foi uma coisa mágica. Não era uma mágica, mas era uma realidade que nós teríamos que enfrentar, foi meio difícil. Tivemos que oferecer apoio para alguns colegas... isso era difícil para alguns e a gente tinha que apoiar, principalmente o pessoal do interior, da zona rural.

Pensando no Curso Modular e no regular, eu tive a oportunidade de, no último ano, fazer junto com o pessoal do curso regular um curso de programação de computadores, dentro da própria universidade. O curso foi oportunizado pelo Roberto Belarmino Herébia, a convite do professor José Carlos Taveira. Nesse curso tivemos que fazer um programa educacional para o banco de dados. Estudei um pouco sobre a programação de computadores, tive contato com esse pessoal do regular. Havia uma

discriminação dentro da universidade. O pessoal do regular tinha mensalidade mais cara, eles tinham que frequentar todos os dias a universidade, de manhã ou de tarde, ou aos sábados. Eles perceberam que eu pertencia a esse Curso Modular e eu fiquei praticamente isolado do grupo, tinha que dar conta do conteúdo, dar conta do trabalho, dar conta de entregar, mas não havia assim... uma interação entre os pares. Por incrível que pareça no final do curso, eles acabaram fazendo a formatura junto conosco. Eles não tinham nem número suficiente para fazer uma formatura, porém a colação foi realizada separada. Então, eles descobriram que iam fazer formatura, junto com nosso grupo. No final, eles perceberam que a gente era o pessoal que trabalhava duro mesmo, era o pessoal que estava no chão da sala de aula, lutando, e muitos deles passaram a ver a nossa realidade de professores. Eles tinham certa mordomia, tinham pai que levava e buscava na escola, tinham um carro, alguns nem trabalhavam, viviam, mas tinham uma vida confortável. Nós não, nós tínhamos que lutar. Quando, no final, eles perceberam que estavam lidando com professores de verdade, que estavam ao lado deles como acadêmicos, aí começou a surgir uma relação de respeito, principalmente na hora que precisavam procurar estágio nas escolas. Surgiu aquela situação: “você conhece uma escola professor, que possa me ajudar?” Mas para conquistar isso foi ao longo de muito suor, sacrifício e lágrimas.

Tudo isso por ser aluno do Curso Modular, porque eles não aceitavam a questão de que a nossa carga horária era mais intensa. Nós pagávamos menos e apresentávamos o mesmo conteúdo; os trabalhos, às vezes, até com comprovação científica e um nível até melhor que os deles, que eram do curso regular. Eu tenho até exemplos de pessoas aí que apontavam o dedo e falavam: “Ah! Esse cara é do modular, vida boa, só vem uma vez aqui na faculdade e tá tirando diploma igual ao meu.” Só que hoje a gente vê que muitos deles desistiram da carreira de professor e estão atuando em outras áreas. Não têm habilidade nenhuma para a sala de aula, quer dizer: a nossa formação acadêmica dentro do Curso Modular foi exatamente o preparo para o chão de sala de aula, regente de ensino em sala de aula. Quero dizer: a nossa formação era para a sala de aula, ficava bem claro isso; os professores que estavam trabalhando com a gente.

Quanto aos registros do curso, eu tenho disponível *online*, caso você precise, eu posso autorizar você a utilizar, desde que você coloque lá, em sua pesquisa, a referência ao órgão de trabalho, prefeitura e tal. Nós temos uma questão de materialidade, temos planejamentos de aula, do Curso Modular, que eu aprendi em sala de aula; cópias de ofícios, que nos tínhamos aula com uma professora de informática, a Ana Fernanda

Gomes Ascêncio, ela ensinou, durante o curso, a trabalhar ofício, plano de ensino, plano de aula, tudo *online*. Ao final do curso eu, junto com um dos professores regentes, construí o diário de classe *online*, que foi testado em duas escolas estaduais e duas municipais, que hoje é utilizado em grande parte da rede estadual de ensino. Na rede municipal ainda não atingiu um pouquinho por causa de situações de problemas sociais, conflitos de dados e informações, mas na rede estadual de ensino, o programa é utilizado, o diário de classe *online*. A gente fez essa implementação dentro do governo do estado do MS. Surgiu do curso regular, da sala de programação de informática do qual eu participei como cursista. A gente tem o programa, as planilhas eletrônicas, eu tenho planilhas de Excel. Você lança a nota do aluno já sai caminho completo, já sai o diário de classe com foto.

Já em sala de aula, eu tinha um programa do PALM, hoje tem o *smartphone*... Brincadeira isso, *online* a foto, imitia o relatório impresso na sala da diretora, a secretária já liga para o pai e para mãe, dá devolutiva para a coordenação escolar sobre essa criança, tudo prontinho, isso existe e é físico. E isso eu aprendi dentro do Curso Modular.

Sobre as apostilas de matemática, eu vou ter que procurar. Eu tenho a caixa lá em casa, eu guardei com certo carinho, mas vou ter que procurar provas, alguma coisa assim dos mestres que eu tenho muito carinho por eles, eu tenho guardado lá... Trabalhos manuscritos da época do curso também tenho.

Alguns dos trabalhos eu utilizei em sala de aula, na época que eu era regente do ensino médio. Nós passamos para um nível mais superior da educação e nós tínhamos que apresentar trabalhos de formação nas partes de estágio. Eu acho que guardei até a pasta de estágio. Pasta de estágio mesmo... com todos os documentos oficiais. Eu posso disponibilizar cópias desses documentos, os originais eu tenho cópia, só pedir.

A gente tem documentos em um site, a gente disponibiliza todas essas fontes, para outras instituições, até por isso que tem que ser autorizado. Tem o site da Universidade Católica também, da Universidade Católica Dom Bosco, tem a pasta de estágio completa, os programas, tudo perfeito! É só me mandar uma mensagem que eu te devolvo tudo.

Olha, para finalizar eu vou deixar um depoimento. Por felicidade, o nosso curso

ficou com a nota C no provão que foi uma surpresa para nós, julho de 2004²¹. Por felicidade, nós fomos o primeiro curso avaliado com letra C e fomos pegos de surpresa. Não tivemos oportunidade de nos preparar para essa prova, não sabíamos nem o conteúdo, não sabíamos nem como seria essa prova. Não tinha nem ideia na época, foi o primeiro ano. Nosso curso foi avaliado, deu continuidade no próximo semestre por mais dois anos. Então, diante da demanda de mercado, eles resolveram encerrar o curso.

Eu me lembro muito bem de um momento que eu gostaria de deixar registrado. É no último dia de aula, o professor mestre Roberto procurou-me, é com muito carinho que eu me lembro dele. Depois, eu fui até o Departamento de Matemática, conversar, em busca de uma oportunidade de emprego dentro da universidade, porque era muito difícil, na época, nós passamos por um período muito difícil no Brasil em 2004, muito difícil e eu estava com obra, mulher grávida. A vida estava... tinha que dar duro e professor nunca ganhou bem nesse país, né? O Roberto foi lá, me procurou no estacionamento e falou assim: “Carlos, eu tenho que tirar o chapéu para vocês. Vocês foram professores guerreiros, vocês começaram o curso num grupo muito diversificado culturalmente, eu tenho admiração por você. Pela integração que você fez com seus colegas. A gente soube que você ajudou muitos colegas dentro da universidade, para alcançar o papel de professor. Eu soube de muitas ações sociais que você realizou durante, deu auxílio aos colegas. Isso é muito importante, leva no seu coração essas oportunidades de ensinar. Desejo para você muito sucesso na carreira.” Em seguida, fui ao departamento procurar o mestre Elvézio. Ele abriu um armário de aço, tirou um livro de matemática, que era uma coleção volume único da matemática, em seguida, ele disse: “cara, você começa, aqui, sábado, na universidade, nosso curso de formação para a educação matemática”. Eu devo agradecimento a essas pessoas e muito mais aos colegas de curso com os quais eu tive troca de experiências, troca de valores que até hoje me recordo algumas situações. Algumas vezes eu paro assim... e começo a dar risada, diante do que nós temos passado, diante das atitudes que tivemos lá dentro. Infelizmente, quando a gente se depara com o mercado de trabalho, a gente tem uma

²¹ O Carlos doou a sua prova referente ao Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), datada no ano 2003. As informações Microdados do Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) mostram que o “Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003. Provavelmente o provão do Curso Modular foi o último. Atualmente foi substituído pelo Sinaes, conforme texto publicado no site do MEC, o Provão avaliava os alunos e o Sinaes avalia alunos, cursos e instituições. “Os participantes do evento também conhecerão o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes)”. Instituído em julho do ano passado pela Portaria nº 2.051/2004, o Sinaes substituiu o Provão, que avaliava cursos e Instituições de Ensino Superior (IES) apenas por intermédio do desempenho do aluno.”

situação de tempo, de serviço, nós temos pessoas que são mais voltadas para essa questão profissional de currículo.

Em 2007, quando eu fui premiado na Olimpíada de Matemática, eu dei entrevista, também para Revista Nova Escola, sobre o currículo de formação de professor. O Curso Modular oportunizou uma boa formação curricular, aliada à questão profissional do chão de sala de aula. Ressalto que para ter experiência em sala de aula, tem que ter uma boa formação curricular acadêmica dentro de uma boa universidade, com uma boa infraestrutura.

Não foi fácil, teve recurso, teve produtividade, teve gente que pagou bem mais do que deveria por questões pessoais. O currículo dessa formação foi muito importante, me abriu uma visão para vários campos. Recentemente, encontrei na SEMED o professor... que foi nosso professor, Dr. Paulo Goulart, de Ciências, na grade. Ele ficou até admirado ao saber que eu ainda estava em sala de aula: “Poxa justamente você que eu não esperava que fosse estar em sala de aula, está bem lá.” Nem tudo na vida é fácil eu estou meio cansado... estou avançado da idade, mas ainda luto para conquistar o meu espaço, isso foi mais uma experiência, foi muito bom... e ainda atender você aqui nessa parceria. Eu também trabalhei nas turmas seguintes do Curso Modular e na formação de acadêmicos, dentro do curso de informática computacional em 2003, 2004 e 2005.

É... tenho esses, eu, o Alcilei..., tinha o... vixi! Agora não me lembro de muita gente, muita gente... Teve muita gente, teve também durante o estado que eu fiz a formação de professores no estado, eu fiz a questão da área de alfabetização, durante o programa Brasil Alfabetizado. Nós dávamos formações profissionais para eles, os alfabetizadores, das áreas indígenas e que tinham a sala do programa Paulo Freire, o Brasil Mova Mais alfabetizado, baseado nos trabalhos de Paulo Freire.

Eu tenho o manual de alfabetização que foi publicado, e teve também os outros artigos que eu posso proporcionar a você, caso queira, pois é da área de formação de professores. Aqui, nesse espaço, onde eu trabalho hoje, a gente tem também essa formação continuada, de matemática para os pedagogos e com os alunos. Aqui eu fiz uma coisa assim, meio misturada. Então, a Renata Forte Braga, por exemplo, que está em sala de aula, que foi nossa colega de faculdade, às vezes, quando ela vem com a turma dela aqui, a gente ensina uma forma diferente de trabalhar e depois a gente confere se dá certo trabalhar em sala de aula e tem essa conferência, só que isso aí é documentação da escola, não tem nem como ter acesso.

A Renata foi aluna do curso, agora é minha colega e trabalha aqui na escola. Ela

não foi para a turma da matemática, desistiu, pulou para pedagogia. Lembra que tinha a fila do bloco administrativo? Tinha fila enorme e nós estávamos com pressa de ir embora, vamos entrar nessa aqui, entramos na de matemática, outros foram para educação infantil, língua portuguesa, geografia e outras áreas. A Renata não entrou na turma de matemática, quem era da matemática e que deu continuidade no processo, foi o Eric Toniuzzi, o pai dele, o Sr. Ademir, o irmão dele, o Ademir Filho ²²que foram para a matemática. Então, tinha o Ademir Filho, que era colaborador com aulas complementares, o Ademir pai e o Eric Toniuzzi. A gente fazia a piada do curso: Poxa! E esse curso de matemática deve ser difícil, pois o pai tá de cabelo branco, o filho mais velho e mais novo. Ninguém passa aqui (risos), a gente fala, esse curso é difícil (risos), era o trio parada dura. Ele era de Rio Preto, fez até mestrado na USP depois e tudo... o guri é muito bom, o Ademir Filho. O Eric está com a gente aí.

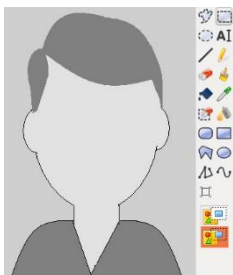
Sobre a publicação da minha fala nessa entrevista, eu autorizo desde que você não coloque o nome da escola, porque está uma confusão também com a diretora. Mas... você é de minha consideração, esses dias eu estava até lembrando de você. Falei: poxa, estava no distrito industrial e fui dar uma carona para ela, conheci esse seu lado pessoal fantástico, conheci sua casa, fico muito feliz com isso.

Eu fico muito agradecido de participar do seu trabalho. Quando você precisar de qualquer material, qualquer publicação, eu posso disponibilizar para você. Dados, revistas, publicação do MOVA²³, que foi publicação nacional e internacional em países de língua portuguesa, conhecimento mundial por causa do Partido dos Trabalhadores, da situação política nossa e da diversidade dos países do Mercosul.

Sobre o material, é só marcar um horário e eu já te entrego em mãos. É só falar dia e o horário e estará na mão.

²² O Ademir filho esteve presente em alguns momentos do curso, porém segundo informações do seu pai, Ademir Medeiros, aluno egresso e colaborador desta pesquisa, o filho Ademir Junior, às vezes atuava como um voluntário para tirar as dúvidas sobre os conteúdos matemáticos dos alunos do Curso Modular, pois na época das aulas o Júnior estava de férias do seu curso de graduação.

²³ Segundo informações do site do Ministério da Educação – MEC, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova-Brasil Petrobrás) é um projeto que “integra o Programa Petrobrás Fome Zero (Programa Nacional de Alimentação Escolar no Programa Fome Zero) e tem a meta de atender 40 mil pessoas e capacitar 1.600 alfabetizadores até 2006.”



Autor da imagem: Marcos O. Monteiro

CELSO SERENA

Bom, meu nome é Celso Serena, nasci em 28 de agosto de 1973, vim do Paraná para cá e entramos nesse curso de formação de professores modular, que na época até o pessoal não gostava muito²⁴. Falavam assim: “Ah, estão fazendo curso a distância.” Quando começou esta questão do curso a distância a gente começou a fazer. Nós já estávamos na educação. Eu já trabalhava com matemática na minha escola e viemos... Já tinha um grupo que estava fazendo e nós aproveitamos e viemos fazer para trabalhar. Eu, na realidade, queria fazer odonto²⁵. Queria fazer odonto. Prestei dois anos concurso na Federal, cheguei a ficar bem classificado, mas não chegou ao limite de me chamarem, e daí optamos por fazer como todo mundo faz: fazer um curso de Biologia para fazer matemática para depois eu fazer odonto. E até hoje eu estou aí formado e graças a Deus muito contente.

O curso, para mim, foi uma coisa muito boa que aconteceu na época. Hoje, se tivessem cursos naquela amplitude seria excepcional, porque eu estava dentro da sala de aula, estava dando aula e estava fazendo a faculdade. Então, se eu tinha problemas dentro da sala de aula, eu levava para a faculdade e a faculdade tinha que me dar aquele retorno. Eu conseguia ver isso na faculdade, a faculdade me retornava no que eu precisava. Às vezes, estamos em uma faculdade, mas nunca entramos em uma sala de aula... não sabemos o que é uma sala de aula. Já nós, pelo menos para mim, foi o contrário: eu estava dentro da sala de aula e fui para faculdade. Quando eu cheguei lá, eu sabia qual era o problema dos meus alunos, então ficou mais fácil para a gente que estava trabalhando tanto a parte psicológica, para que servia a psicologia como também a parte da história da educação, onde a gente trabalhava. Para mim foi muito educativo

²⁴ Havia críticas na sociedade a respeito do Curso Modular, “o pessoal” mencionado por Celso, são pessoas da sociedade que teciam comentários sobre essa formação na época do curso.

²⁵ Curso Superior em Odontologia.

fazer essa disciplina.

Eu escolhi esse curso, a princípio, porque eu comecei a trabalhar e precisava fazer uma faculdade. Precisava fazer uma faculdade e eu comecei, digamos, a gostar do dar aula. Eu comecei a entrar na sala de aula, passava aquilo, os alunos aprendiam e eu falei: “isso é muito bom!” Falei: “eu preciso melhorar isso.” Tinha que melhorar de alguma forma, não sabia como. Naquela época, a gente ficava a 400 km de Campo Grande-MS, lá em Caracol. O que eu ia fazer? Eu preciso fazer alguma coisa e surgiu essa oportunidade da gente fazer a faculdade modular. Como o MEC já tinha falado deu um prazo para todas as escolas se adequarem com professores formados.²⁶ Nós tínhamos 10 anos para adequação e eu já estava trabalhando, eu precisava de alguma coisa que me desse uma abertura, uma vontade melhor para trabalhar. Quando comecei na educação, eu me encaixei demais, ainda mais porque eu gosto de falar bastante, eu gosto de conversar muito... dedicar-me. Eu sempre costumo gesticular muito no meu trabalho e isso, na educação, foi excepcional! Então, esse foi um dos motivos, por ver o que eu posso fazer em relação aos alunos. Surgiu essa oportunidade para a gente trabalhar junto com a UCDB, que foi o curso maravilhoso para mim.

Soube, por meio dos colegas que já estavam fazendo, quatro pessoas de lá que tinham participado da primeira turma que abriu: eles vieram, fizeram a prova e entraram no curso. Por meio deles, que já estava uma turma na frente, decidi fazer o curso. Na primeira turma que surgiu... parece que só havia pedagogia. Quando entramos na segunda turma, já ia abrir nas áreas de história, letras, química, biologia e matemática.

Eu não lembro bem como foi a implantação do curso. Pelo que eu possa lembrar, eles colocaram o curso à disposição, porque nós tínhamos vários professores leigos,²⁷ na época, que estavam trabalhando na educação e precisavam suprir essa necessidade

²⁶ Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Vetado pela Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013 [...] § 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Revogado pela Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Fonte: Lei 9394/96 de dezembro de 1996. Brasil (1996).

²⁷ A situação dos professores leigos está prevista nos itens 5 e 6 da meta 10.3 do Plano Nacional de Educação de 2001, “5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87. Número de professores leigos, identificar e mapear, já no primeiro ano deste PNE, portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério, que se encontrem fora do sistema de ensino, com vistas a seu possível aproveitamento.”

dentro da sala de aula, precisavam ter professores qualificados. Acredito que deve ser isso que levou à implantação do curso.

Eu ingressei no curso acho que foi em 1999.

Sobre a organização do curso, lembro que nós começamos trabalhando e fizemos um período da parte... digamos... geral, que era composta por português, matemática básica, história voltada para história da educação, psicologia (e nesta, nós tínhamos três linhas de psicologia que era a psicologia geral, de aprendizagem e de desenvolvimento). Esta última foi uma das partes boas, que eu gostei bastante no curso, que me fez crescer pessoalmente e profissionalmente para trabalhar com as crianças. E teve, parece... filosofia; nós tivemos filosofia dentro da grade. Que eu lembro mais ou menos acho que era isso aí.

Sobre os momentos do intervalo, ah... isso não esqueço. Era a parte boa. Se não me engano nós entrávamos às 7h25, nosso intervalo iniciava às 9h30, saíamos para o almoço às 11h25; voltávamos às 13h, tínhamos outro intervalo, às 15h20 nós saíamos da sala, até as 17h, 17h10. Alguns professores davam aula até as 17h20.

Tinham as avaliações. O gostoso das avaliações para mim, pelo menos que eu gosto, gostei bastante e gosto muito, era a matemática. Era conteúdo de manhã, meio período do dia com conteúdo, de tarde outro professor com outro conteúdo. Nós tínhamos três, quatro períodos desses, de meio dia, e depois nós tínhamos uma avaliação em cima disso. Essa avaliação era problemática, porque alguns tinham dificuldades de assimilar o conteúdo rapidamente. Aqueles que tinham facilidade, iam embora, mas para quem tinha um pouquinho de dificuldade, era problemático. Ao mesmo tempo em que essa estrutura era problemática, ela forçava você a ser uma pessoa rápida na assimilação, como a gente tem que ser dentro da sala de aula, porque às vezes, o professor tem que passar o conteúdo,

Programar a aula e tem pouco tempo para programação. Eu achei que a avaliação veio para trazer uma aceleração no nosso planejamento interno, o que foi bom.

A nossa convivência era gostosa. Nós tínhamos aquele encontro de todos ali, de várias turmas, várias etapas. Nós estávamos fazendo uma etapa enquanto tinha turma que tinha entrado e ia fazer aquela etapa, vinham perguntar para a gente como é que era no próximo semestre. “Como é que vai ser em julho?”, perguntavam: “e em janeiro, como é que vai ser?” A gente comentava, discutia. Uma das coisas que eu lembro que nós fazíamos na sala de aula: o professor passava aula de manhã cedo, dava aula das 7h

30 até 11h25 ali. Nós saíamos... eu lembro que eu tinha acabado de casar, e aí nós íamos com minha esposa no bloco C, comprávamos uma pizza e lanchávamos ali. Aí quando era 12h estávamos de volta²⁸, e aquilo que nós víamos de manhã, eu tentava recordar com o pessoal até uma hora. O professor chegava e nós tentávamos, no quadro lá, falávamos do que tínhamos que fazer, do que não lembrávamos e tínhamos que estudar. Às vezes, era algo lá do oitavo ou sétimo ano: “pessoal, pega um livro lá para nós fazermos este pedacinho aqui”. Então a gente tentava fazer. O gostoso ali era essa interação, parecia uma interação de família, porque era tão gostoso, a gente ficava junto, era um ajudando o outro sempre. Vamos lá pessoal! Vamos fazer um grupo aqui, outro ali e dava certo, graças a Deus. Foi muito bom!

Eu não tive muitas dificuldades, enfrentamentos. Na realidade, foi gostoso. Todo o curso para mim foi bom, desde que eu comecei. No começo até eu achei que iria ser complicado para mim... a questão do português, da história, que iria pesar, mas não, era gostoso: os professores estavam lá, eles ministravam aula para a gente, eles explicavam. Nós íamos aos seminários, apresentávamos, fazíamos as atividades. Tínhamos um período para realizar a apresentação. Nós tínhamos o grupo que trabalhava, era gostoso, porque a maioria era homogêneo, os grupos. Todos trabalhavam, todos apresentavam. Então, eram pessoas voltadas ali para educação, foi muito bom. Eu não tive entraves para dizer: olha o curso, em tal momento, estava ruim. Não! Mesmo na matemática, que apertou, que gerou dificuldades e na qual tínhamos colegas sofrendo ali. Teve a Ildamar, que juntou os cadernos e partiu da sala de aula chorando, dizendo que não entendia mais nada dali, do que estava passando na matemática. Mas ali a gente tentava, na união, fazer o que a gente podia fazer. Então, graças a Deus, eu falo que não tive nenhum entrave dentro do curso.

Todos os professores ali, a maioria com especialização, mestrado, alguns lutando para fazer um doutorado, alguns com doutorado... que eram poucos, mas tinha bastante com mestrado e especialização. Leigo, assim digamos, só com nível superior, nós tivemos, acho que uns dois professores ou três. Eram bem poucos os que me lembro, que eram mais tranquilos, digamos de currículo, eram mais fracos, mas o restante era professores bons, qualificados. Foi muito bom!

Quanto aos alunos, olha... aí tem diversidade! Porque nós tínhamos alunos lá, na

²⁸ O Celso era professor de cursinho pré-vestibular e tinha facilidade com os conteúdos, ele sempre aproveitava os horários de almoço para fazer uma revisão com alguns colegas que tinham dúvidas sobre os conteúdos estudados.

época, com vinte e poucos anos, nós tínhamos um quadro de professores, de pessoas fazendo o curso, que oscilava muito. Alguns alunos que estavam aproveitando a ocasião para fazer o curso ao sair do ensino médio - nesse quadro eram poucos. A maioria era composta por profissionais que estavam dentro da sala de aula mesmo já há muitos anos, como o caso da dona Otília. Ela tinha, na época, 53 anos, acho que uma coisa assim. O Ademir também era um colega que já tinha um filho estudando um módulo depois que nós entramos. Quase não tinha pessoas que estavam ali praticamente para tirar o diploma, a maioria eram pessoas que estavam dentro do trabalho, lutando para trabalhar e lutando para fazer as coisas. Eles tinham que conciliar o trabalho fora e o trabalho ali dentro. Tinham alguns, eu lembro que saíam dali correndo, porque tinham que trabalhar, tinham que "fazer não sei o que lá", porque ia começar a aula ali, no início de fevereiro, final de janeiro, não sei o quê... Eles estavam batalhando ali para voltar.

E nós éramos assim também, nós voltávamos de lá, saíamos daqui de Campo Grande-MS dia 29 de janeiro, chegávamos lá no comecinho de fevereiro e já éramos chamados para trabalhar. Não parávamos, não tínhamos férias. Nós éramos várias categorias de pessoas fazendo o curso, isso foi uma das coisas que deu uma mudada um pouco no curso, porque não era assim, por exemplo, você hoje pega uma faculdade, todos estudam para entrar naquela faculdade. A faculdade é excepcional, então, todo mundo tem que ter um padrão, porque tinha que aprender. Lá, nós sabíamos fazer... uma boa parte das pessoas que estavam ali sabiam fazer dentro da sala de aula. Nós precisávamos de um aprimoramento, melhorar o que nós tínhamos dentro da sala de aula e precisávamos de um respaldo de papel, que seria o diploma.

Em um curso regular você intensifica a aprendizagem, explana o conteúdo para aprender e o tempo maior do que o que você tem no modular. No modular, você vai mais direcionado, digamos, é um pouco mais focado em cima daquilo que você precisa dentro de sala de aula. Eu acredito que o curso normal vai focar você mais no ensino de pesquisa, de você buscar muito mais a fundo. Então eu acho que vai melhorar bastante, digo, se tivesse hoje, porque acho que ele terminou. Acho que fecharam aquele sistema. Se tivesse hoje aquele sistema, se tivesse continuado do jeito que estavam fazendo, acho que seria bom para os profissionais que poderiam fazer esse paralelo dentro e fora da sala de aula, porque hoje o pessoal fala: "eu vou fazer *on-line*", tudo bem, eu adoro. *On-line*, é muito bom, você pode ficar em casa e fazer, mas às vezes, tu tens uma dúvida e o professor não entende tua dúvida. Até você mostrar no papel para ele ou ele tentar

mostrar de outra forma, às vezes não... Esse é o tipo de situação em que você precisaria ver, sentar e conversar. Pegar o aluno, ensinar fazer alguma coisa e dizer assim: “olha, isso aqui você vai fazer por causa disso, disso e disso”. Então, é este o diferencial que eu acho, um curso pode fazer mais: é trabalhar com o que a gente faz dentro da sala de aula. Os professores faziam isso com a gente lá. Isso seria gratificante para a gente.

Eu não tenho informação sobre o fechamento do curso. Eu e minha esposa nos afastamos da universidade após terminarmos o curso. Eu voltei depois, dei aula na UCDB para o curso de matemática, outra turma do Curso Modular. Também ministrei aula para o pessoal que ficou devendo matérias no curso de administração, mas não fiquei sabendo sobre o fechamento do curso.

Uma das pessoas que me marcou muito foi o professor Elvécio. Eu gostava de ver a sensação dele, até mesmo ao assistir um vídeo de matemática. Ele tinha uma paixão por ensinar matemática, ele era fascinado. O cara estava explicando lá e ele olhando aquilo que era o certo, mas ele ficava esperando o cara falar aquilo e quando o cara falava ele dizia: “é assim mesmo”. Ele pensava, ele vivia aquele momento. Aquilo foi uma das coisas que me motivou muito e eu me espelhei nele nesse ponto, temos que viver a intensidade da matemática. A matemática é fundamental!

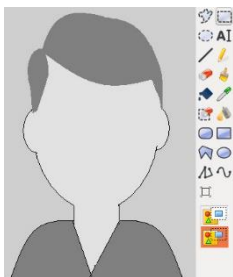
Não tenho muitos registros sobre o curso para te oferecer, mas eu vou olhar nos meus arquivos. Eu tenho fotos, eu devo ter ainda, vou dar uma olhada, eu devo ter alguma coisa bem útil para a gente abordar aqui na sua pesquisa.

Uma das coisas que eu lembro também, que são coisas extras do curso, uma das aventuras que a gente fez até chegar ao curso de lá. Na época, era gostoso, era prazeroso, nós viemos em dois carros de lá²⁹ e para nos instalarmos aqui, foi o maior sacrifício. Primeiro, porque a gente não conhecia Campo Grande-MS, os colegas tentaram locar uma casa daqui pelo telefone. Locamos uma casa, mas quando chegamos, a mulher não tinha colchão para a gente dormir. Quando fomos olhar na cama que íamos dormir, tinha até um cachorro em cima da cama. Fizemos uma reunião no grupo em caráter de urgência. Falamos assim: “olha, vamos dar um jeito, vamos arrumar algum lugar”. Isso aconteceu à noite, no outro dia cedo nós tínhamos que estar no curso às 7 horas. Então, são coisas que a gente fala assim: “Nossa Senhora! E agora? Nós ali e dois carros cheios, com dez pessoas mais as malas? Cheios de mala e coisas. Vamos para onde?” Nós tivemos que sair como doidos. Eu lembro que nós viemos para

²⁹ A cidade de Caracol-MS.

baixo da rodoviária, que era na rodoviária velha ainda. Chegamos ali e tinha uma pousada, conseguimos uma pousada. Então, vamos dormir? Vamos. Dormimos ali, fomos na faculdade e falamos para o cara: “olha, meio dia nós voltamos e tiramos nossas coisas daqui para arrumarmos outro lugar.” Nós saímos 11 horas da faculdade e... olha... sem almoçar. Viemos, ajeitamos todas as coisas e fomos procurar! Saiu uma turma para um lado, uma turma para o outro e conseguimos uma pousada bem em frente à igreja Santo Antônio, no centro da cidade, na Avenida Calógeras. Enfim, conseguimos. Fechamos um pacote com o cara, todo mundo ali. Dividimos o pessoal em quartos e voltamos. Chegamos à faculdade duas e pouco da tarde, sem almoço e fomos para sala de aula. Voltamos ao final da tarde para casa, tomamos banho de noite e sentamos na frente da pousada. Bom: “agora sim. Agora estamos estacionados, uma beleza! Vamos começar a faculdade.” Ficamos ali todos os nossos módulos. Quando nós vínhamos, já ligávamos e fechávamos com ele: “olha, vão tantas pessoas, arruma quarto para nós.” Ele já fechava. Era o Seu Medeiros, eu me lembro dessa época. Era muito bom, sempre junto comigo o pessoal, os colegas, minha cunhada também fez comigo. São coisas assim que eu lembro, foi muito bom para mim.

Nós conversamos agora aqui, foi um curso muito bom, um pessoal todo maravilhoso. A nossa turma foi uma turma bacana, gostei. Nós tivemos, digamos uns contatos ali. Eu me lembro do Carlos. O Carlos era um alemão bem louco da cabeça e até depois se ele ver o vídeo da minha entrevista, ele vai dar risada. Uma vez, nós fizemos uma apresentação. Ele trouxe uma melancia para apresentar. Só que ele falava muito, ele ganhava de mim para falar. Ele falava muito e não deu tempo de cortar a melancia, ele queria cortar a melancia e a professora cortou o trabalho dele e ele ficou com a melancia sem cortar, não pode terminar de apresentar o seu trabalho. São as histórias, se a gente sentar e buscar tem tanta coisa gostosa do curso, foi maravilhoso!



Autor da imagem: Marcos O. Monteiro

CLEITON BEZERRA VEIGA

Bom, eu, Cleiton Bezerra Veiga, atuante há 16 anos na área da educação, sou professor de matemática, tenho 35 anos, nasci no dia 12 de março de 1980. Ingressei no Curso Modular no ano de 2000. Como era por módulos, cinco módulos, no sexto foi o encerramento, porque tivemos a conclusão. O curso foi bom, aprendi coisas novas na área de pesquisa, adquiri novos conhecimentos. Essa formação foi muito rica, pois quando a gente trabalha dentro da sala de aula e vê o que a universidade ensina a gente não acha suporte dentro de sala de aula, porque o que a gente aprende é um nível mais elevado do que aquilo que a gente trabalha na sala de aula. Você tem que ensinar e aprender ao mesmo tempo, então foram as duas coisas, um atrapalhando o lado do outro. Eu já estava na sala de aula no assentamento Campo Verde, onde eu moro até hoje.

O Curso Modular foi uma formação calorosa, porque eram muitos alunos, vinha gente de qualquer lado. Era ônibus que vinha de Minas Gerais, de Sidrolândia, tínhamos colegas que vinham de municípios distantes, da fronteira do estado. Então era aquele fervor, aquela mistura de gente, de línguas, de conhecimentos... Todos contribuíram ao mesmo tempo com isso, essa formação. Foi uma formação que teve perdas, sim: tinham os colegas que queriam desistir, achavam que era um curso, achavam que era um negócio assim: “Poxa, eu vou lá para aprender”, mas nós não aprendemos realmente. Quando o negócio começou a fechar, ficar mais arrochado sabe?... Muitos desistiram, tivemos colegas que desistiram. Por exemplo, da minha turma, da sala de aula mesmo, entrou com 85 e terminou com 22. O curso foi bom, eu gostei.

Eu soube do curso, na verdade, na época, teve um cadastro e passava por uma psicóloga e na mesma época também prestei vestibular na UNIDERP e eu passei na UNIDERP e na UCDB. Fui chamado nas duas, só que eu tinha que optar por uma ou

outra. Como a maioria dos professores do município de onde eu moro ia estudar na UCDB, então seria inviável eu estudar em uma universidade separada, porque nós dependíamos do transporte do município. O Curso Modular não foi assim no período regular. Foi no período de férias, nas férias de julho e no começo do ano. Esse foi o período que a gente estudou, sempre integral, às vezes, não coincidiam as férias nossas, das escolas municipais e estaduais com as férias da universidade. Às vezes, a gente tinha que estar na universidade, mas ao mesmo tempo tinha que trabalhar, ou o transporte escolar estava à noite, sendo utilizado para transportar os alunos do noturno e aí a gente tinha que vir de ônibus particular, pagar alguém para poder trazer, pagar táxi ou vinha de carro particular. Tinha gasto de qualquer maneira, mas não podíamos deixar de vir.

Como naquela época ainda se contratavam professores que estavam cursando faculdade, eu já estava trabalhando naquela época. Quando eu estava fazendo o segundo grau não tinha magistério. Eu queria fazer, procurei em todo lugar, mas não tinha. Quando eu iniciei, eu pensei: “poxa, agora eu vou para a universidade, eu vou aprender tudo da área de matemática, vou ficar sabendo de tudo, tem muita coisa que eu preciso saber”, mas não consegui realizar esse sonho. Veja bem, eu tenho seis anos no magistério, você nunca sabe tudo, cada dia, cada ano que passa, a gente aprende uma coisa nova.

Quando iniciou o curso, houve um comentário dos grandes, teve um grande movimento de acadêmicos, mas nem todos cursaram, alguns foram reprovados na seleção, na entrevista ou na psicóloga. Tinha também a dificuldade da distância e outros que desistiram no meio ou quase no final do curso. Eu só tenho conhecimento da primeira seleção que eu participei e foi dessa maneira, não tenho conhecimento das outras.

O curso era organizado da seguinte maneira: a gente chegava lá, tinha a acolhida calorosa em todas as turmas. Vinha o cronograma das aulas que nós participaríamos... a quantidade de aulas, falavam sobre os desafios. O curso era bem organizado, o sistema foi bem diferente mesmo, sabe?... Tinha o apoio da coordenação, cada módulo do curso teve um coordenador responsável. O Elvécio sempre foi o de matemática. No começo foram todas as turmas juntas, tinha da língua portuguesa, da matemática, tinha da psicologia, da biologia. Depois que passavam todos juntos pela formação básica, o chamado curso básico, aí foi separado por disciplinas. Aí eu resolvi fazer matemática. Então, fomos lá para equipe de matemática, quem era da língua portuguesa, só fazia

português. Como eu falei, foi bem organizado.

Em nossas vivências no curso, tínhamos aquela expectativa: “Poxa, o curso vai começar a semana que vem.” Para uma pessoa casada que tem o marido, tem os filhos ou tem o pai ou a mãe que cuida. Na primeira semana, o primeiro, o segundo, até o terceiro dia era fantástico na universidade. Você tinha que ficar, porque você tinha que ficar... não tinha jeito. Dependendo da distância voltávamos para casa.

Muita gente pousava por lá ou tinha que sair de madrugada e chegar tarde da noite todos os dias. Rapaz do céu, após o terceiro dia, quarto, quinto dia, já se tornava cansativo. Então essa formação tinha que ser assim: ou a turma era unida ou não era.

O curso era organizado assim: vamos supor que o professor de física, ele ministrava a aula dele todinha lá. Vamos supor que demorava dois dias para ministrar tudo que ele tinha que ministrar, no final do dia era marcada a avaliação e ao término de cada avaliação já começava outra disciplina.

Tínhamos intervalos, eram três intervalos: um antes do almoço, outro para o almoço e o intervalo da tarde e depois nós íamos embora.

Um dos maiores enfrentamentos que tive foi a distância. No começo foi até bom. A prefeitura falou assim: “nós vamos oferecer o ônibus para levá-los.” Levou no primeiro semestre, no segundo levou pela metade, no terceiro já não tinha ônibus. E o que a gente fez? A gente formou grupinhos de quatro ou cinco pessoas e pagávamos pessoas para poder nos levar. Às vezes, era em um mês que tínhamos dinheiro... A nossa sorte é que o município era pequeno e é até hoje. Todo mundo conhecia todo mundo. Então, a pessoa nos levava para receber no final do mês. Eu, muitas vezes, muitas vezes mesmo, fui “bóia-fria”: a mãe acordava de madrugada, fazia o arroz, o feijão, o bife e colocava lá, eu amarrava aquela marmita em um pano de prato, colocava numa sacolinha de mercado e ia faceiro para a universidade.

Sobre os professores, nós tivemos professores bons... bons mesmo. O coordenador, o professor Elvézio Scampini; o professor Herébia, que é Alberto Belarmino Herébia; o professor Fernando; a professora Maria Helena Junqueira e outras que vieram de fora. Tinham os professores ruins também. Quem conhecia o curso, quem sabe do que eu estou falando, entende melhor. Tem gente que é inteligente, inteligente mesmo, só que a inteligência dele é tão grande que ele não consegue transmitir ou então não percebe que as pessoas não estão entendendo aquilo, nós tínhamos professores assim, no caso, as professoras que vieram de fora.

Como eu disse no início, os acadêmicos eram professores de todas as regiões.

Uns que falavam um pouco a língua meio castelhana, outros falavam com sotaque nordestino, outros já tinham o sotaque mineiro, tinham os gaúchos. Então, foi uma grande miscigenação. Os alunos eram colegas de trabalho, uns já aposentados, a meia fase também, outros no início da carreira. Então, eram pessoas assim. Nós queríamos saber como que ia ser aquele curso, o que a gente aprenderia com ele, se era bom o curso?...

Se formos relacionar esse curso com o curso regular, pelo que eu vi e ouvi dos colegas que fizeram também, não só na área da matemática, mas sim relacionados à matemática, tipo engenharia civil, engenharia mecânica, elétrica, era puxado demais, muito cálculo, muito cálculo mesmo, mas, ao mesmo tempo em que é muito cálculo, aprendemos também a parte teórica. Nessa parte, tínhamos que ir lá, conduzir, transformar, um espaço que você já não encontra na universidade. Não tem como: a teoria com a prática não combina, você só vai combinar a partir do momento que você estudar e ao mesmo tempo praticar, que foi o nosso caso. Nós estudávamos e ao mesmo tempo fazíamos na prática dentro de sala de aula, a gente conseguia ter esse paralelo.

Agora no curso regular é diferente, uma pessoa que só estuda, só tem contato com a parte teórica, o cálculo, aquela parte de pegar firme nos livros. Eu acho que o Curso Modular, foi rico, porque nós vimos os dois lados. Eu vi e conheço pessoas que fizeram o curso regular e até hoje estão fora do mercado de trabalho, porque, a partir do momento que ele foi enfrentar aquela área, ele viu que não era aquilo que ele queria. Se eu fosse pensar nos dois cursos, no regular e no modular, eu preferiria o modular. No regular não tem como fazer esse paralelo: ou você estuda, ou você trabalha.

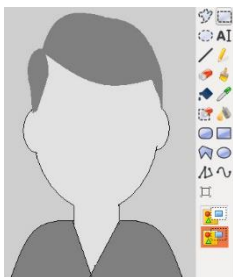
Acho que o reflexo desse curso na formação de professores foi bom, de acordo com os colegas de onde eu trabalho. Foi um curso que teve um avanço muito grande, não só na prefeitura de Terenos, mas outras prefeituras abriram novos cursos. Houve um avanço dos professores, querer buscar outros cursos, ou seja, eu já tenho um, gostei, foi bom. Aprendi muito, agora vou fazer outro, pois eu tenho colegas que têm quatro faculdades, fora a pós-graduação. A prefeitura incentivou e a partir disso a maioria dos professores começou a fazer a formação. A prefeitura começou a abrir cursos e mostrar novos caminhos, novas orientações. Então foi muito bom.

A respeito do fechamento do curso. Pois é! Eu também gostaria de saber, por que foram, se não me engano três etapas. Eu acho que foram três etapas. A primeira, que eu ingressei e o número de alunos da primeira para a segunda e para a terceira foi reduzido, não foi a mesma quantia. Agora... porque foi extinto o curso eu não sei.

Até que então, o que eu sei, até o ponto onde eu sei, a universidade, na época, explicou para gente que uma universidade e uma faculdade são duas coisas separadas, diferentes. A universidade tem autonomia suficiente para criar novos cursos e na criação desses cursos ela teria que passar por ele (o curso) para depois vir a aprovação. Nós fizemos todos os quatro anos de curso, tanto a primeira, como a segunda, a terceira etapa: foram aprovados todos... foram aprovados todos os alunos. Por que não teve continuidade? Eu não sei. Não sei se a universidade teve algum prejuízo ou se não foi o grupo grande que eles esperavam, não sei qual foi o motivo.

Sobre o Curso Modular, o que eu ainda gostaria de deixar registrado é que eles deveriam voltar a fazer esses cursos, não só no superior, mas também pensar lá na frente, porque os professores que fizeram a formação naquela época, a maioria, hoje, já tem duas pós. No meu caso, por exemplo, eu já tenho duas pós. Eu vou fazer outra pós para quê? Eu estou pensando lá em cima, fazer o mestrado, mas não posso fazer esse mestrado, porque eu tenho que deixar de trabalhar. E se eu deixar de trabalhar, como é que eu vou sobreviver? Então eu peço, imploro que eles criem novos cursos pensando no mestrado. Tem muitos professores querendo fazer, só falta como fazer.

Mas, quanto a minha entrevista, sobre o que eu falei e os materiais que eu ofereci sobre o curso você pode divulgar em sua pesquisa.



Autor da imagem: Marcos O. Monteiro

ELVÉZIOSCAMPINNI JUNIOR

Eu sou o professor Elvêzio Scampinni Júnior. Eu nasci no dia 26 de fevereiro de 1975 e trabalho na área de educação desde 1998. Moro aqui próximo à UCDB, em Campo Grande-MS mesmo e trabalho na instituição desde 1998.

Eu comecei a lecionar em 1998 e alguns anos depois fui convidado para ser o coordenador do curso. Esse convite partiu em paralelo com o curso de matemática que havia na época, do regular, durante o período letivo normal, então eu acabei aceitando.

Passei a coordenar ambos os cursos em paralelo: era um curso que acontecia em janeiro e julho, e eu me lembro de que a primeira turma foi de menor número de semestres em matemática, o ciclo básico era muito maior (outras disciplinas, outras áreas).

Conforme as turmas foram ingressando, mais alunos, a parte de matemática foi ficando cada vez maior. Se eu não me engano, a primeira turma teve três semestres de matemática; a segunda turma, quatro semestres; a terceira, cinco semestres; até que a última turma teve seis semestres. Nessa última turma foi um ano só de básica e os outros três anos de matemática, que era o que eu imaginava como o ideal.

Eu não participei da formulação da grade curricular do curso básico, porque eu não coordenava o curso na época. O convite só partiu quando essa primeira turma entrou na parte específica da escolha, porque até então, os acadêmicos conviviam todos juntos, seja da história, das letras, da geografia, da matemática ou da biologia. Quando eles terminavam esse ciclo básico, era feita a escolha de qual área a pessoa queria fazer e, a partir do momento em que foi feita a escolha da área de matemática, iam para o curso de matemática.

Foi quando eu recebi o convite e sentei junto com alguns professores para elaborar a grade curricular do curso, que variou muito de uma turma para a outra,

porque a quantidade de horas, como eu disse inicialmente, foi mudando de turma para turma. A última turma foi a ideal, no sentido que teve mais semestres, mais disciplinas para poder distribuir essa carga horária e o que a gente imaginava essencial para a formação do aluno.

Então, a primeira turma foi uma formação mais generalizada, pontuamos mais aquilo que imaginamos que faria a diferença para eles. Então, dentro desse grande programa, eu lembro que tivemos muitas disciplinas voltadas aos conteúdos do ensino médio que era a nossa principal preocupação, que era a formação de professores. Queríamos ensinar a dar aula e, para ensinar a dar aula, também queríamos ensinar o conteúdo para que eles saíssem daqui com o domínio do conteúdo, tivessem condições plenas de ingressar na sala de aula com segurança.

Eram vistas disciplinas na área do curso superior específicas de matemática, como álgebra linear, o cálculo diferencial e integral, entre outras. Na área pedagógica, também, conforme foi mudando as turmas, também teve mais disciplinas na área pedagógica para a formação do professor mais voltado para a área específica de matemática.

Pela minha experiência, foi uma boa formação, porque eu trabalhei em cada turma umas duas ou três disciplinas no mínimo e depois eu pegava uma turma quase que todos os semestres, fora os cursos especiais para atender alunos que não conseguiam atingir a média dentro das disciplinas normais.

Foi muito bom, foi muito positivo, porque eu percebia um grande crescimento por parte dos alunos. Nós pegamos alunos... é até meio forte essa expressão, um pouco até semianalfabetos no sentido de que vinham de localidades completamente diferentes. Havia alunos, na sua grande maioria, do interior de Minas, do estado Mato Grosso, muita gente aqui de Mato Grosso do Sul, mas o forte mesmo era... Era o pessoal de Minas e dali havia uma carência muito grande.

Era bonito, porque nós tínhamos aula em janeiro durante quatro semanas e em julho durante três semanas e, nessas quatro, três semanas, a grande maioria se desvinculava até mesmo da sua família para poder se entregar completamente a sua formação, principalmente os que vinham de fora. Então, eram feitas grandes repúblicas próximas daqui da UCDB, e aí eles passavam o dia inteiro estudando. Tínhamos aulas de manhã e à tarde todos os dias e, inclusive, tinha aula no sábado de manhã. Eles estudavam bastante. Chegavam cansados em casa, dava para perceber que muitos estudavam à noite, deu para perceber bem esse crescimento que houve.

Claro que, como um Curso Modular, com tudo concentrado em um mês ou em três semanas, tivemos pessoas a favor e pessoas contra. Eu acho que o mais importante, independentemente disso, foi a dedicação dos alunos, se foi bom o curso entrar ou se não foi. O mais importante era a entrega que eu observava por parte dos alunos.

Podemos observar nos cursos regulares desde 98 que muitos alunos que têm muito tempo de sobra utilizam muito pouco a sua formação fora da sala de aula para poder estudar aquilo que está sendo trabalhado na sala de aula. No Curso Modular dava para perceber isso. Não dá para generalizar dizendo que todos saíram com a formação ideal, porque tem aquele aluno também que passa pelo curso, como tem em qualquer outro curso e não se dedicava tanto; que estava mais preocupado em responder presença do que em aprender o conteúdo e participar das aulas, das discussões. Mas aquele aluno que se interessou que levou a sério saiu com uma boa bagagem.

São muitas histórias que a gente acaba escutando de ex-alunos que estão trabalhando e que são bons professores. Na minha proposta, uma das minhas correntes principais era imaginar que esses professores que estavam se formando, no curso, fossem professores dos nossos filhos: que formação a gente queria para eles? Eu sempre acreditei nisso. Era evidente isso na escolha das disciplinas, na escolha dos professores para ministrar as disciplinas. É nesse sentido que a gente imagina como formação ideal, pensando se fossem os nossos filhos sendo alunos deles, pois a gente não deseja nada de mal para quem está próximo da gente, então...

Em relação aos professores, não era fácil conseguir professores para dar aula no período das férias. Era sempre um desafio. Tanto que muitos professores não eram daqui da instituição, eram professores de fora. Na época era permitido que isso acontecesse. Não se tinha esse vínculo com a instituição, apenas com o Curso Modular. Você citou, por exemplo, o professor Higor, um professor que nunca ministrou aulas aqui nos cursos regulares e, em compensação, tinha uma bagagem para o ensino fundamental e Médio muito grande nessas disciplinas mais voltadas para essa complementação. Vamos dizer assim: eram professores que foram escolhidos “a dedo”, nesse sentido, professores que trabalhavam no cursinho há muito tempo e tinham uma grande bagagem.

Já na área específica que era voltada para o Ensino Superior, aí sim foram mais professores da própria UCDB que trabalhavam. A gente nunca permitiu que professores que não tivessem uma formação, que não tivessem atuando naquela área, trabalhassem. Isso fez com que, no caso, alguns professores ficassem repetindo semestre a semestre.

No caso do professor Roberto Belarmino Herébia e da professora Claudete de Freitas Bezerra Herébia, por exemplo, que acabaram pegando várias disciplinas em semestres consecutivos, porque tinham essa formação para poder dar essas disciplinas em nível superior.

Também tinham as disciplinas especiais: na verdade, o aluno que era reprovado, quando não atingia média sete para ser aprovado direto e média cinco, os alunos que ficavam de exame. Tinham alguns que não conseguiam. Como eu falei, eram oferecidas disciplinas especiais para esses alunos também no período de férias, à noite. Para quem fazia essas disciplinas, a carga ficava muito mais pesada, porque tinha aula o dia inteiro e à noite para poder fazer essas disciplinas.

Não sei se você vai perguntar, mas sobre o índice de desistência do curso. Como eu não acompanhei o ciclo básico, eu não tinha uma noção exata: entravam assim muitos alunos divididos em três salas e aí depois faziam escolha (por áreas), e a matemática era uma das escolhas muito fortes. É uma coisa que surpreendeu muito, teve turmas que entrou e não formou uma turma só, que tinha turma A, turma B, acho que chegou a ter turma C, e isso surpreendeu. Quando a gente tinha umas reuniões gerais, a coordenadora geral do curso, a Marta Regina Brostolin, ficava impressionada, porque a grande opção era matemática e biologia, e isso surpreendeu!

Então, sem ter essa visão do ciclo básico, mas a partir do momento que a pessoa ingressava no curso de matemática, a desistência era muito pequena. Às vezes, até a gente imaginava: alunos que chegavam a reprovar em várias disciplinas, vinham no outro semestre e nos procuravam, formavam uma turma para fazer essas disciplinas especiais, mas não desistiam. Tiveram algumas desistências?... Tiveram, mas perto do que a gente convive dentro dos cursos regulares foi uma coisa até com um índice percentual menor. Até porque muitos eram já professores e trabalhavam em cargas exaustivas nas suas cidades, nas escolas onde atuavam e sabiam que não teriam outra oportunidade em outras grandes universidades para fazer um curso concentrado, apenas nas férias, sem atrapalhar suas atividades normais. Era uma coisa também que gerava admiração, porque a pessoa trabalhava um ano inteiro e nas férias que podia descansar dormir, estava estudando. Tinham pessoas, que muitas vezes, trabalhavam de manhã, à tarde e à noite e que quando precisavam de um tempo para descansar vinham para cá e vinham felizes. Vinham caravanas e ônibus, de Minas, muitos ônibus, e os alunos estavam sempre muito animados. A gente percebia em alguns o cansaço, mas a grande maioria não tinha muito pesar, não tinha muita reclamação, era uma coisa assim

positiva. Isso nos motivava, porque para nós professores que estávamos lecionando, também não era fácil, pois a gente trabalha o ano inteiro também. Às vezes, tirávamos uma semana de férias, uma semana de dezembro para trabalhar as quatro semanas de janeiro. Outros tiravam a última semana de janeiro para trabalhar nas três primeiras semanas de aula, e em julho a mesma coisa.

No meu caso, em especial, foi exaustivo, porque eu era coordenador, então a minha presença era muito importante: eu tirava uma semana, no máximo, antes de iniciarem as aulas, ou 23 dias depois que iniciavam, mas boa parte do período eu estava aqui.

Sobre a forma como atingimos os professores que vieram de fora, como aqueles de Minas, por exemplo, eu não tenho grande conhecimento para falar, porque essa divulgação ocorreu mais por conta dos coordenadores do básico. Mas eu me lembro de que foi feito um convênio, eu acho que com Estado de Minas Gerais, alguma coisa assim não me lembro bem, talvez eles que tenham feito essa divulgação, porque eles vinham de muitas cidades diferentes, mas sempre do interior de Minas, de Belo Horizonte, por exemplo.

Eu me lembro que tinham alunos que eram de longe, de Belo Horizonte, talvez do sertão de Minas. A gente ouvia comentário nesse sentido, mas eu não participei disso, nunca viajei para essa cidade, eu nunca fui lá. A Marta foi lá, talvez seja uma pessoa boa para te informar e ela ainda está na Instituição, ela trabalha aqui ainda, na UCDB. Nenhum dos professores específicos da área de matemática fez isso. O aluno já estava na instituição, então nós professores daqui da UCDB trabalhamos na área da matemática. Imagina: quase todas as áreas, a gente não tinha preocupação de como captar esse aluno, como correr atrás desse aluno, a nossa preocupação era quando eles entravam na parte específica.

Sobre o meu interesse por essa formação, bom... alguém precisava coordenar, os professores mais antigos não aceitaram, não queriam assumir essa responsabilidade. Eu estava na instituição há cinco anos, mais ou menos, quatro anos. Foi feito esse convite, mas esse convite na verdade foi feito para mais de um professor, e eu aceitei pela experiência nova, eu queria viver essa experiência.

Por incrível que pareça, eu não tinha nenhum conhecimento em relação ao Curso Modular. Como abriu a primeira turma, não sei se eles tiveram quatro ou cinco semestres dentro do ciclo básico. Eu não estava aqui nas férias, então a gente não havia conversado muito sobre o curso. Quando faltava um semestre para as turmas

escolherem as áreas específicas, houve as reuniões e a seleção de coordenadores que iriam coordenar cada uma das licenciaturas.

Então, eu tomei conhecimento de causa por um lado meu e de muitos professores que atuavam no curso. Não era um lado no sentido “puxa mais um semestre, mais uma turma que vem, mais umas férias que eu não vou sair”, esse é um ponto negativo. O lado positivo era quando a gente via nesses alunos, assim como eu já disse, aquela vontade de aprender. Isso nos motivava muito, superava muito aquele cansaço, aquele desgaste que vinha, principalmente mental. Nesse trabalho, o tempo todo com a mente. Descansávamos poucos dias e já voltávamos novamente e atuávamos com uma carga grande de trabalho.

Mas então, não foi eu que busquei a formação, tipo: “vou dar aula no Curso Modular, porque eu amo dar aula, eu quero trabalhar nas férias, quero ganhar um pouco mais”. Não, não foi nesse sentido. Tínhamos os professores que trabalhavam no curso regular, procuramos todos os professores para trabalhar, porque sempre a metodologia da UCDB foi primeiro premiar os professores da casa, no sentido de dar as oportunidades para os professores da casa. Aqueles que não queriam ou não podiam trabalhar, ou que aceitavam no máximo trabalhar uma disciplina, havia a necessidade de muito mais professores. Eu diria que foi um convite que surgiu, não foi buscado. Não me arrependo, foi muito bom, passou por aqui na área de matemática mais de 500 pessoas, e saber que a gente conseguiu mudar a vida de muitas dessas pessoas de uma forma positiva foi muito bacana.

Sobre a minha formação, eu já era mestre, lembro que me formei em matemática, fiz mestrado na PUC³⁰ do Rio de Janeiro na área de matemática pura, na área da álgebra. Durante o Curso Modular, interessei na especialização em educação matemática, porque eu achei que poderia contribuir para o meu melhor entendimento na atuação como coordenador do curso. Minha formação é voltada para a matemática mesmo, muitos que trabalhavam aqui eram da área educacional, formados em matemática com mestrado em educação. Pelo menos eu e mais uns tínhamos mestrado na área mesmo, específica.

Então é isso: eu dou aula de álgebra linear, é o meu ramo, onde eu atuei no mestrado. Atualmente, dou aula de cálculo, quer dizer, antes mesmo de trabalhar no Curso Modular eu já dava aula dessas duas disciplinas e de estatística aqui na

³⁰ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

instituição.

Há muitos anos eu trabalho com a formação em nível superior, trabalhei muito pouco fora da UCDB. Há quatro anos que eu dou aula numa escola de ensino médio, um cursinho, mas vou uma vez por semana, porque eu sou professor com dedicação exclusiva da instituição, trabalho 40 horas aqui, então praticamente a minha vida toda é dentro da UCDB.

Sobre a divulgação, lembro que um pouco foi uma imposição por parte do governo de que muitos professores que lecionavam no município e no estado não tinham uma formação específica. Eram alunos que cursaram engenharia e outras áreas, outros fizeram apenas o magistério, não tinham a formação ideal. Baixou-se uma portaria que teria até um determinado ano para essas pessoas se especializarem na área, deveriam ter um diploma na área, isso que motivou UCDB como um todo a criar o Curso Modular.

Quanto a minha expectativa sobre essa formação, eu acho que foi até mais positiva do que eu imaginava: quando eu falei que muitos vieram extremamente motivados para aprender. Tomávamos como ponto de partida o nosso próprio desgaste, vínhamos trabalhando o ano inteiro e ainda trabalhávamos em julho e janeiro. Tínhamos ressalvas, muito medo nesse sentido, se seria uma formação boa, uma formação ideal, se estaríamos bem para poder dar essas aulas.

Foi surpreende, foi muito bom. Não foi a formação ideal, a melhor de todas, e isso é muito questionável porque, se pensarmos nas universidades renomadas, será que todas as pessoas que passam por essas universidades saem com uma boa formação?

Na formação, eu penso, o maior percentual dos alunos da instituição ou dos professores são os grandes motivadores, mas se não tiver essa motivação, vamos dizer assim... se os alunos não comprarem essa ideia, de que vale a pena investir em si? De que vale a pena aprender? Vale a pena se dedicar a isso que foi uma formação bonita? A pessoa sabe que é uma profissão dela, então não adianta se ela não quiser, se ela não comprar essa ideia, vai ser impossível.

Eu penso que, mediante todas as dificuldades que ocorriam, as pessoas se alimentavam mal, ficavam meio apertadas; às vezes, eram muitas pessoas no mesmo quarto. Se formos levar em conta as questões externas também, saudade da família, poxa... Muitos eram casados, com filhos, mulheres casadas com filhos, pessoas que tinham seus namorados e ficavam um mês longe da família, não é fácil. Se pararmos para contextualizar em torno de tudo isso, em todas essas questões...

Foi uma formação muito positiva, participamos de muitas reuniões. Nem sempre antes de receber os alunos, porque, quando vocês estavam aqui, era quase impossível de fazer reunião, porque era muito trabalho. Comentávamos muito isso, era normal isso, uma percepção não só na área da matemática, mas nas outras licenciaturas também.

Quanto à estrutura do curso, de acordo com as regras do MEC, nós tínhamos que atingir uma carga horária mínima, vamos dizer assim, o ciclo básico de entrada com determinado percentual, o restante era dado para matemática.³¹

Como falei cada turma teve uma quantidade diferente de semestres voltados para matemática. Então, dentro das horas que eram disponibilizadas, nós fazíamos essa distribuição das disciplinas. Independente das turmas que ingressavam, os primeiros semestres do curso na área específica de matemática sempre foi destinada à formação de professores, para dar aula no ensino fundamental e Médio. Então teve disciplinas de fundamentos da matemática, complementos da matemática, tópicos elementares da matemática... Os nomes diferenciavam, mas todas trabalhavam na mesma linha no sentido de resgatar conteúdos do ensino médio. Isso foi muito útil porque muitos deles nunca tinham visto determinados conteúdos do ensino médio, mesmo aqueles que já haviam dado aula.

Foi muito bom termos feito essa escolha porque trabalhávamos também com demonstrações em sala de aula. Não ficou só no básico, imitando o que eles deveriam fazer na sala de aula, da forma que eles iriam fazer. Ah! Vocês têm que dar aula, imaginar que daríamos alguns conteúdos que eles realmente iriam utilizar. Aprofundamo-nos em cada um dos conteúdos, mesmo voltados para ensino médio. Aprofundávamos na análise matemática, como é considerada no ensino regular, nos aspectos que fundamentam mesmo a essência da matemática e suas demonstrações.

As primeiras disciplinas foram sempre assim. Então chegava um ponto que começavam os estágios supervisionados. Acho que a melhor pessoa para falar disso é

³¹ Podemos perceber uma calorosa discussão, tanto no que se refere à organização curricular como ao tempo destinado ao tempo de distribuição dos conteúdos. Essas evidências estão presentes no Plano Nacional de Educação que ressalta a importância da diversificação dos conteúdos e da flexibilização nas modalidades de cursos quanto às suas estruturas. Já a nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, apresenta um panorama sobre a distribuição curricular e a carga horária dos cursos de Formação de Professores desde a década de 40 até o ano de elaboração desse documento. O documento mostra: “a complexidade e a diferenciação da duração nos modos de se fazer as licenciaturas através de um longo período de nossa história.” Segundo esse mesmo documento a LDB 9384/96 propõe um novo paradigma para os cursos de Licenciatura com a autonomia de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.”

quem era professora coordenadora de estágio, a professora Maria Helena. Então, não quero entrar no mérito, acho que merecia uma entrevista em relação a isso.

Tivemos 4 estágios supervisionados, que eram feitos durante o período letivo deles, não eram feitos nas férias. Tinha uma carga horária fora da UCDB, muito grande, então teve uma disciplina na área pedagógica formada pela educação matemática com praticamente uma disciplina por semestre.

Conforme o curso avançava, nos últimos semestres, os conteúdos ficavam mais pesados. Eram direcionados para o nível superior, o cálculo, a geometria, a álgebra linear, a análise matemática e outras matérias que também eram exigidas em uma formação mínima de um professor. Nós atendemos tudo que o MEC exigia.

Foi uma boa formação? Sim, foi uma boa formação porque atingíamos o que era exigido dentro da sala de aula. Não perdíamos tempo, não havia enrolasses. Não que haja no curso regular ou em outras instituições, mas sabíamos que o tempo era curto para trabalhar muita coisa, então aproveitávamos muito bem esse espaço esse tempo.

Quanto ao processo de seleção, foi por meio de vestibular, como era em qualquer curso superior: tem que passar pelo vestibular. Eles faziam o vestibular, eu não lembro se o vestibular era na localidade ou se eles tinham que vir a Campo Grande-MS para fazer. Também a Marta é a pessoa ideal para responder sobre esse ingresso.

A respeito da nossa convivência, como eu estava presente muito tempo aqui na instituição, eu me lembro de que em janeiro e julho, por conta da coordenação do curso, ou eu estava na sala de aula ou na coordenação. Então, eu recebi muitos alunos para conversar, fazia até um pouco o papel de psicólogo, não só eu, mas os coordenadores em geral. Era briga com o namorado por telefone, era saudade... Então, acompanhávamos um pouco desse processo, era nas dificuldades para estudar, de organização para fazer esse estudo etc.

Foi um trabalho muito bonito que nós realizamos nesse sentido. A Maria Helena também colaborou muito, porque ela dava poucas matérias, então tinha um tempo maior para esse acompanhamento. Minha lembrança maior é dos alunos de fora. Os alunos de Campo Grande-MS eram mais bem acomodados: tinham suas casas, suas famílias, conseguiam ir para casa todos os dias. Alguns até corriam em casa para almoçar e voltar. A lembrança maior era do pessoal de fora, principalmente das últimas turmas, cerca de 70 a 80% dos alunos eram alunos de fora, era uma quantidade muito grande de pessoas. Era bonito quando eles contavam as histórias da evolução que eles tiveram dentro da sua realidade, ou seja, muitos afirmavam que tinham medo de pegar aula no

ensino médio, que nunca haviam trabalhado nesse nível, diziam que depois que fizeram o curso aqui, depois de uns 2 semestres de aula, passaram a ter coragem de pegar aulas no ensino médio também. Tivemos muitos relatos nesse sentido.

Eles foram assumindo responsabilidades maiores, disciplinas que eles nunca tinham trabalhado até então. Muitos vinham compartilhar dessa experiência de uma forma muito agradecida, no sentido de que valeu a pena o esforço para fazer esse curso. Foi uma situação bonita, porque eles se envolviam onde trabalhavam, tinham novas ideias. Por exemplo, em nosso curso, tinham dias que eram voltados para uma formação comum, geral. Eu lembro que, em algumas vezes, tivemos teatro, também sugerimos outras modalidades de ensino, formas de abordar o aluno fora da sala de aula. Então, o que sabíamos de experiências dividia com os alunos. Tivemos matérias no laboratório da matemática com a professora Ângela Gardner, que atualmente não está mais na instituição. Oferecemos uma formação não só para sala de aula como professor conteudista, mas também como professor para utilizar as novas tecnologias no ensino, tínhamos essa matéria.

O professor Luciano Ferraz Cervantes também foi um professor que lecionou várias disciplinas na área da educação matemática. Então, eu lembro que participávamos de congressos, trazíamos muitas ideias. Quando tínhamos possibilidade de uma nova turma, aumentávamos a carga horária voltada para a matemática. Não só para a matemática, redistribuíamos isso também para a área da educação matemática. Foi muito bacana nesse sentido, de construção e de evolução dos professores. Eu acho que, como ser humano, foi muito importante, vamos dizer assim... todo aquele desgaste fez com que eles amadurecessem. Já casando com a pergunta que você fez anteriormente, é o que nos motivava dar aula: esse crescimento. A Maria Helena falava: “poxa, Elvécio, é novo semestre, vamos ter que trabalhar novamente no modular”. Então, eu a encontrava durante o período de aulas do Curso Modular e ela falava: “tudo bem, é tão bacana ver o que esses alunos estão nos trazendo, muitos alunos extremamente responsáveis, com pastas de estágios maravilhosas”. Ela falava sobre os alunos, nós tínhamos alunos nota dez, sabe, que gabaritavam as provas, que tinham uma facilidade incrível para aprender.

Tínhamos alunos também com extremas dificuldades, mas que lutavam para permanecer na média. Aquele esforço grande sabe?... Realmente tinham pessoas que estavam vinculadas, isso acontecia com a maioria dos alunos. A grande maioria trabalhava na área da educação, tinha muita gente ali que trabalhava em secretarias e

não tinham coragem de assumir a sala de aula, durante o curso passaram a ter coragem de assumir. Alguns continuaram fora da sala de aula, mas com mais subsídios para acompanhar os professores da sala, uma vez que eram coordenadores desses professores. Eles tiveram essa construção do conhecimento no processo de amadurecimento, melhoraram como indivíduos e como professores.

Sobre meus enfrentamentos. Um dos enfrentamentos era a lotação dos professores, que não era uma coisa muito simples. Convidamos muita gente fora da UCDB, não convidamos nenhuma vez professores que não conhecíamos. Muitos desses professores foram ex-alunos da UCDB e davam aula fora da instituição, mas que quando passaram pela UCDB deixaram uma marca muito positiva, sabe? Deixaram uma imagem extremamente positiva e isso colaborou para que os chamássemos.

Outra grande dificuldade era questão da alimentação, porque todos ralavam aqui na UCDB. Tínhamos que... sabe... ter mobilidade para atendê-los. Na questão de ônibus, não era fácil. Tivemos dificuldades internas, eram mais em relação à lotação, tínhamos que nos preparar bem, porque até a questão de secretaria, almoxarifado, tudo isso tínhamos que verificar.

Durante o processo de aula do Curso Modular, acontecia também o processo de matrícula dos alunos regulares. Então, tinha uma movimentação muito grande durante essas quatro semanas de aula em janeiro e três semanas em julho: uma semana era muito movimentada e eu tinha até que fazer o papel de coordenador também do regular. Eu era procurado por muitos alunos do regular para resolver questões do regular. Então, a lotação foi o maior desafio que enfrentamos.

Também tivemos desafios externos, como eu comentei: de alimentação, de condução, questão de saúde... Porque se algum aluno tivesse algum problema de saúde, isso quem socorria éramos nós, professores, ou alunos daqui de Campo Grande-MS que tinham carro, para levar em postos de saúde para que fossem atendidos. Foram assim muitas vezes, porque, não tínhamos, assim... a mesma estrutura que tinha o curso regular, mas nem nisso eu ouvi muitas queixas, os alunos não ficavam se queixando. Diziam: “ah, professor aqui não tem nada!”. Não, eles eram muito agradecidos pela oportunidade que tinham para estudar aqui.

Sobre o reflexo dessa formação, eu também respondi de forma até categórica, falei sobre o quanto eles foram crescendo como alunos e como professores. Eu comentei casos de alunos que assumiram novas turmas, mas teve também muitos relatos de alunos que trabalhavam, vamos supor sexto ano, sétimo ano e disseram: “professor,

agora lá na escola tem a feira de ciências. Eu nunca trabalhei, mas depois que passamos por aqui e levamos tantas ideias eu me movimento também nessa área de feira de ciências”. Eles contavam experiências que tiveram e relatos que os alunos deles fizeram. Sabe, então... o impacto que teve na escola, o impacto que teve nas cidades onde eles atuavam foi muito grande.

Aqui, em Campo Grande-MS, como era a capital, a gente tinha uma percepção menor sobre esse impacto. Agora, esses alunos que eram de Minas, que eram de fora, esse impacto era mais evidente, porque eram poucas escolas e a maioria atuava nessas escolas. Então, vamos dizer assim: os nossos alunos daqui eram os professores de quase todas as escolas da localidade deles. Tínhamos uma percepção maior sobre o crescimento que eles tiveram e o impacto que eles geraram dentro da cidade. Os relatos deles nos levavam a crer que foi um crescimento que contribuiu muito.

De vez em quando, não acontece sempre, mas de vez em quando eu recebo e-mail de muito tempo atrás comentando ainda, sabe?... Agradecendo ou dividindo até coisas novas que faziam e que estão ainda surgindo. Como no seu caso, fazendo o mestrado, tem outros alunos também que fizeram mestrado fora, especialização fora e comentavam sobre isso: “oh, professor, conseguimos uma formação boa, tivemos que aprender a escrever artigo, até reclamávamos um pouco, mas isso foi muito bom para nossa formação” etc.

Sobre os professores que atuaram no Curso Modular, como a professora Claudete e seu esposo, o professor Roberto Herébia, a Maria Helena Junqueira Caldeira, o professor Orlando Prado, na área de física, foi um professor que ajudou muito. Fora da instituição, o professor Fernando contribuiu bastante, o professor Taveira contribuiu muito, ele já não trabalhava na instituição, foi convidado como o professor Higor, que também foi convidado. O Taveira trabalha na prefeitura e na UCDB. Ele ministra algumas disciplinas, também não saberei exatamente como localizá-lo, mas é José Carlos Taveira o nome completo dele. Um professor também importante foi o Orlando da Silva Prado, foi muito importante também, trabalhou na área de Física. Outra professora também que eu não posso esquecer o nome dela, todos os semestres ela trabalhou, seja na matemática, seja na física, me ajudou muito: ela, a Janina Rubi Falco, e se você a procurar no bloco C irá encontrá-la. Ela deve dar aula todos os dias lá, só que, hoje, ela é formada em Física, mas me ajudou tanto na Física como na matemática, então é uma professora que eu me lembro de que deu muitas disciplinas.

Destacaram-se pela quantidade de disciplinas e pelo apoio que eu recebia: a

Janina, o professor Orlando, a professora Maria Helena, o professor Roberto Herébia, a professora Ivanilde Errera Saad, que deu uma disciplina por turma e também tinha uma experiência muito grande. Até hoje trabalha na instituição. Ajudou-me bastante a professora Ângela Gardner, que atualmente não está mais na instituição. De fora, também tem o professor Higor, o Fernando, o professor Luciano Ferraz Cervantes, que eu acho que talvez seja interessante fazer uma entrevista: ele trabalhou boa parte das disciplinas na área da educação, educação matemática. A Marta Regina Brostolin, que era coordenadora geral dos cursos modulares. Então, se a gente tinha uma carga de responsabilidade e de *stress*, ela muito mais, porque ela respondia por todos os cursos, a Marta Brostolin, que eu me lembro são esses.

A Marta Brostolin está na área da pedagogia, acho que trabalha também no mestrado ou doutorado, não vou saber dizer com exatidão, mas se procurar à noite aqui, nas pedagógicas, vão saber informar, tem como encontrar.

A respeito de registros relacionados ao curso, foto, eu tenho alguma coisa em casa. Tenho sim, não é muito, mas tenho. Merecia uma foto, eu não sei se ainda tem no bloco A, tinha uma placa de uma das turmas que se formou no Curso Modular, ou duas placas de duas turmas que se formaram. Eu disse fotos, agora documentos eu não tenho. Quem talvez tenha documentos seja a Marta. Por mais que tem a área específica, a parte documental não ficou conosco, até porque eu deixei também assim o curso a uns... Acho que em 2005 eu saí da coordenação, do curso regular, então eu guardava tudo junto, o Curso Modular com o curso regular, e não ficou então comigo. Eu deixei a cargo da instituição. Então não sei, documentação não sei. Se tiver é apostilas, as apostilas eram o nosso suporte didático. Eu não sei se ainda tenho, mas eu tinha. Eu tinha muitas cópias, mas as pessoas me pediam e eu acabava dando, eu tinha muita coisa na coordenação. Quando eu saí, fiz uma grande limpa, mas eu posso dar uma olhada e ver o que eu tenho, eu mudei, construí minha casa, muita coisa eu não trouxe para minha casa, eu posso dar uma olhada.

Sobre o fechamento do curso. Bom, primeiro porque nós atingimos a demanda. Como tinha um prazo dado pelo MEC e como já estávamos próximos a atingir esse prazo, não tinha por que novas turmas, e outra coisa também: tinham questões complicadas que eram questões trabalhistas que eu me lembro. Como o professor podia dar aula o semestre inteiro e ainda dar aula nas férias? E isso com o andamento do curso foi se tornando cada vez mais difícil, lidar com esta questão legal. Eu não sei como que era feito isso. Mas em relação ao encerramento, de não termos novas turmas, a melhor

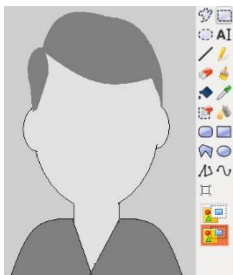
pessoa para responder também é a Marta Brostolin. Da mesma forma que ela que captava os alunos, ela que vai ter a melhor resposta sobre isso, porque ela é que conversava diretamente com a reitoria sobre os oferecimentos ou não. Então, por que parou de oferecer, eu me lembro disso, as dificuldades de logística que a gente tinha, que eram grandes. Eu me lembro também que atingimos a demanda que a universidade tinha se programado. Tínhamos uma demanda maior do que poderíamos imaginar, eu me lembro disso. Mas o porquê teve um único motivo, se esse foi o único motivo, isso eu não saberia dizer, mas a Marta, eu confio nela para dizer.

Sobre a minha autorização para a divulgação dessa entrevista, sim, mas eu gostaria realmente de ler antes, porque algumas respostas que eu dei, dei mencionando a instituição, eu preciso ver, porque é uma responsabilidade muito grande da minha parte, principalmente como eu era o coordenador do curso. Então, a própria instituição, a UCDB, eu só tenho que agradecer e elogiar, porque ela disponibilizou uma secretária para o período de férias para cada coordenador. A nossa carga horária, durante o ano letivo era um pouco aliviada, era como se antecipássemos a carga horária, porque trabalhávamos no período letivo e no curso de férias. Então, os professores que eram da instituição recebiam, tinham esse benefício, era bacana. Continuávamos com 40 horas, mas dependendo do que a pessoa atuava no Curso Modular, duas horas aulas, quatro, seis, eram diminuídas. Trabalhávamos um pouquinho menos durante o semestre letivo para compensar. A instituição foi muito bacana nesse sentido, os suportes todos didáticos, uma encadernação muito boa, essa questão das provas, essa logística de impressão de provas... Não éramos nós que imprimíamos, a própria instituição imprimia, então tivemos um respaldo muito grande nas questões legais, sabe?

Em relação a isso, eu não sei se eu respondi alguma coisa assim, mas se respondi, nesse sentido, é importante que eu leia. Mas as minhas falas, e principalmente em relação aos relatos dos alunos, o que eu ouvi das experiências, como as que eu comentei algumas curiosidades que fizemos, a formação na área também de educação matemática... Isso eu estou autorizado a falar, tudo que é em relação ao meu nome não há problema nenhum.

Eu reforço que é fundamental para a sua pesquisa a entrevista de três professores: a Marta, que fez todo o projeto de construção do curso com o básico e que era a coordenadora de todos os coordenadores; e dois professores que me acompanharam muito e que, se eu não me engano, deram aula em todas as turmas, todos os semestres. Eram, entre aspas, meus grandes braços direitos na área da matemática: a

professora Maria Helena Junqueira e a professora Janina Rubi Falco, eu me lembro de que estavam sempre dispostas.



Autor da imagem: Marcos O. Monteiro

HIGOR TOSTA RINALDO

Bom, eu sou o professor Higor Rinaldo Tosta, sou professor de matemática. Hoje estou atuando como diretor escolar. A minha formação é em matemática aplicada e computacional em um curso regular de quatro anos. O começo da minha prática foi no ensino médio e também trabalhando junto à universidade em um Curso Modular de formação de professores. Esse foi um projeto super diferente, acho que eu trabalhei como professor por três anos consecutivos.

Sobre a minha experiência no Curso Modular, eu me lembro que o curso fazia parte de uma estatística muito séria da época. No município de Campo Grande-MS, 75% dos professores que lecionavam matemática naqueles anos (época do curso) não tinham habilitação. Eu lembro que o motivo da formação do curso tinha alguma coisa a ver com isso, para erradicar isso. Acho que pegava até o período de férias, você tinha vários professores, tinha uma que eu conheci com mais de 20 anos de sala de aula, mas que não tinha uma formação em matemática. Tinham formações um pouco genéricas, mais antigas e foram atrás da habilitação específica para poder trabalhar com matemática dentro da rede. O projeto era muito grande, porque eu lembro que de Minas Gerais tinha muita gente, acho que vinham dois ou três ônibus de estudantes que ficavam ali durante aqueles 45 dias de curso. Sobre a forma que eu fui convidado para o curso. Bom, na época eu estava já no último ano acadêmico do Curso Modular, mas sempre fui destaque. É... É... Dando aulas propriamente ditas dentro e fora da universidade. Eu já trabalhava em muitas escolas, então nesse período do Curso Modular, que era o período de janeiro, professores meus que trabalhavam nesse curso me convidaram para compor a equipe com eles assumindo algumas disciplinas. Na

verdade, não foi uma questão de currículo, foi porque eles me conheciam como um bom acadêmico, porque eu já tinha bastante prática de sala de aula e conhecia todos os professores que estavam à frente disso: eu respirava UCDB nessa época, estava lá dentro o tempo inteiro. Então... É... Eu fiz parte dessa equipe. Eu estava no primeiro ano da sua turma [do Curso Modular]. Era o meu último ano como acadêmico no curso regular.³² No outro ano, eu já estava formado e continuei participando como professor do Curso Modular.

Sobre a minha expectativa... A expectativa inicial que eu tinha era de um curso de formação específica, que buscasse trazer com muita profundidade a matemática. Na época, eu adorava essa parte, quanto mais aprofundado melhor. Mas aí houve um choque, porque quando você conhecia o público, que eram professores, que na verdade já eram professores, teriam que ser professores nas suas regiões, principalmente os alunos de Minas, que vinham da região mais pobre do Brasil. Na verdade, precisávamos formar ali educadores. Embora tivéssemos que focar a especialidade em matemática, era mais importante a discussão sobre educação matemática, sobre o ensino da matemática do que propriamente a ciência matemática. Do ponto de vista técnico, entre o que eu planejei e a prática, houve essa transformação. Na hora do trabalho, de ir para sala de aula onde a gente estava formando mais professores, era uma aula de professores para professores, para formar mais professores.

Sobre a criação do curso eu não, não sei a origem dentro da UCDB. Eu sei da necessidade como eu comentei a pouco, do momento da carência de profissionais de profissionais com habilitação necessária para atuar naquelas disciplinas. Na verdade, o que acontecia: as leis se aperfeiçoavam, as leis pediam formações mais específicas e as formações mais específicas não atendiam a essa realidade. Era no sentido mais genérico e o curso ofereceu essa oportunidade. Eu não conheço as parcerias que a universidade criou para trazer tanta gente de fora. Isso eu não conheço. Também não eram pessoas que gozavam de um poder aquisitivo alto. Havia toda uma adaptação em termos de valores de curso para ser uma coisa acessível. Eu não conheço as parcerias que aconteceram para que uma universidade particular conseguisse oferecer uma coisa que foi muito mais social do que propriamente com a finalidade de lucro.

Sobre a estrutura do curso. Bom, a organização dele era na verdade pegar uma disciplina que você... com duas aulas por semana levaria seis meses e concentrar isso

³² O professor Higor era acadêmico do último ano no curso regular e ministrava aulas no primeiro ano do Curso Modular.

em quatro, seis ou oito aulas em um dia. Com duas semanas, você praticamente atingia a carga horária que levaria seis meses. Era como o que acontece também na UNICAMP, na USP. Nos cursos de verão você tem um curso concentrado, você evolui muito rapidamente. Então, em cada unidade que essas turmas vinham, tinha um currículo montado para eles. Eu não... Não participei da formação do currículo, mas tínhamos matérias necessárias para você formar professor para essa habilitação em matemática. O que seria visto em seis meses era visto em duas semanas. Era bastante intenso, eram dois períodos.

As avaliações, elas tinham nível, e... Do ponto de vista técnico, matemático, não tinha. Não era nada que pedisse uma profundidade muito grande, mas, de outro lado, na revisão dos fundamentos da matemática, que era uma disciplina que chamava muita atenção, fazia com que muita gente aprendesse, até mesmo os professores que estavam em sala redescobrissem, encontrassem demonstrações, justificativas. O que eles mesmos falavam na época é que a aula deles iria ficar totalmente diferente, porque agora finalmente tinham entendido. Foi algo que mesmo para os que já davam aula... nunca ninguém tinha explicado para eles. Eles nunca tinham tido na vida deles aquela oportunidade, e isso era muito comum.

Sobre os alunos... O perfil dos alunos que estavam ali era muito diferente, era uma diferença que começava pela relação professor/aluno e depois virava professor/professores. Eles estavam ali, buscando melhorar para poder alcançar, talvez até um emprego na cidade deles, passar num concurso, nessa área, esse formato. Essa formação de professores dava uma dinâmica diferente de qualquer outro curso que eu já tivesse participado: era uma relação muito próxima, não eu, mas eu me lembro do professor Mário Celso, ele recebia ligações depois, porque, tinham os trabalhos no período regular, ele recebia ligações dos alunos do Mato Grosso pedindo alguma coisa, alguma ajuda, alguma coisa do gênero sobre os trabalhos que tinham que fazer, esses alunos eram indígenas da aldeia Xavantes, lá de São Marcos³³. Eu também trabalhei lá, fiz um estágio de 40 dias. Eles já tinham sido meus alunos no ensino médio. Então, tivemos várias experiências interessantes e depois, quando nós voltamos para o mercado de trabalho, a gente acabava conhecendo, vendo que vários desses estão aí, na prática, até hoje.

³³ Aldeia Nossa Senhora de Guadalupe - São Marcos-MT.

Bom, na verdade, o que me marcou bastante foi essa parte de comunicação, porque, enquanto você está só como acadêmico de matemática, é um aluno, digamos, especialista, técnico; mas quando você passa a explicar aquilo que você só tinha tirado dez em todas as aulas quando você era aluno e você passa a ser professor daquela disciplina que você era aluno, você precisa estudar mais, você precisa ter um conhecimento além, aí você volta para transmitir aquilo. Pessoalmente, você tem assim um monte de coisas que você aprende de novo.

Digamos assim. Para mim, como eu era muito novo, eu tinha 21 anos só, quando eu lecionava lá, toda a sala, toda a sala era mais velha que eu (risos). Então, para mim foi uma situação totalmente diferente e mais: foi bastante impactante. Talvez seja o que traz mais maturidade para depois você ter um bom desempenho na sua vida depois como professor. O curso regular leva mais tempo, porque realmente as pessoas entram muito imaturas, e esse tempo tanto serve para passar a formação, o conteúdo técnico, como para a pessoa amadurecer.

Todos que saem da universidade percebem que não aproveitaram os primeiros anos de universidade. Agora, esse Curso Modular, que tinha esse público diferente, pessoas que estavam ali buscando formação de professores, que já atuavam de alguma maneira em alguma escola, só faltava a parte da informação mais técnica, então eu acho complicado achar que esse curso substitui uma formação de quatro anos, principalmente se esse curso receber pessoas tão jovens assim, porque não vai ter aquele amadurecimento para aproveitar essa oportunidade. Agora, para a finalidade do Curso Modular, pelo público que lá estava, ele fazia muito sentido, porque eram pessoas que trabalhavam o ano inteiro e ainda tiravam o janeiro inteiro para buscar uma formação que eles não tinham para atuar nessa área.

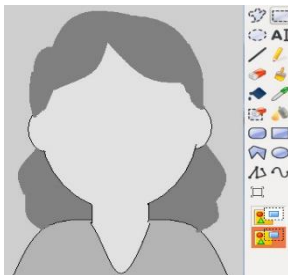
Se o curso teve reflexo?... Eu tenho certeza que todos saíram de lá melhores professores. Talvez não com a formação ideal, talvez não uma formação que parasse ali ..., mas todos saíram melhores do que entraram. Não dá, eu não tenho esse conhecimento de saber o quanto isso impactou para cada escola, para cada resultado de cada escola, mas com certeza foi mais positivo que negativo, foi uma alternativa que remediava uma situação que a gente hoje, como diretor. Por exemplo, eu, que preciso contratar bons profissionais, a carência que existe de bons profissionais quando eu trabalho na escola com escolha profissional, eu vejo o quanto os alunos não querem a opção de se formar como professores e trabalharem na área de educação.

Talvez esses tipos de medidas num futuro próximo vão ser mais emergenciais ainda para corrigir essa falta de atrativos que exige essa área de formação, toda essa área de formação de prática pedagógica para área de educação, do professor, assim por diante.

Com respeito aos documentos, é interessante você achar as apostilas. Eu não tenho comigo: as que nós construímos para esse curso, eu fui autor de umas matérias, o professor Elvézio também. Eu acredito que essas apostilas estão na biblioteca da UCDB. Eu lembro que elas tinham ido para lá, tinham uma capa amarela com preto. Tinha fundamentos da matemática, a parte de cálculo. Então, para os alunos terem uma referência, nós tivemos que improvisar, e ficou um material muito legal, muito rico. Foi feito esse material até porque a coordenação do professor Elvézio era diferenciada, ele também era muito... É... Enérgico, colocava toda a força que ele tinha dentro desse curso.

Quando você é liderado por uma pessoa motivada, as coisas acontecem em uma medida bem legal. Mas eu acho que você vai achar esse material na biblioteca da UCDB, eu não tenho. Eu lembro que o meu computador dessa época... Eu fiz já assim, foi há muito tempo. Esse material todo eu não tenho mais. Veio criança, mudança de casa, isso tudo foi se perdendo, mas a biblioteca da UCDB vai ter esse material.

Sobre a divulgação dessa entrevista, eu autorizo, autorizo sim. Acho que deu para contar a história legal, já virou história na verdade. Tem alguns pais de alunos que estudam com os meus filhos e que foram meus alunos lá no Curso Modular. Hoje, tem algumas pessoas que a gente se vê, então todo mundo virou professor e está trabalhando em vários locais, em várias posições, e eu acho que foi, para mim, muito interessante, porque eu estava no começo da minha carreira e foi um divisor de águas para mim, foi bem legal!



Autor da imagem: Marcos O. Monteiro

LUCIANE COELHO

Eu sou Luciane Coelho, na época, eu era acadêmica do penúltimo semestre do curso de matemática do ensino regular. Eu trabalhava como bolsista dentro do laboratório de matemática, que era também de letras. Eu não me lembro muito bem o nome dele, não sei se era Labinter. Acho que era Labinter, não lembro exatamente o nome dele. Então, eu era encarregada, juntamente com a professora Ângela, de tabular todos os jogos que eram desenvolvidos naquele lugar, aqueles jogos pedagógicos, essa era a minha função. Então, eu tabulava e trabalhava com a construção de jogos naquele laboratório.

Eu tive poucos contatos com o Curso Modular: nós éramos solicitados pela professora Ângela a trabalhar nas férias e atender os acadêmicos nesse período. A gente geralmente desenvolvia atividades e oficinas. Eu lembro que trabalhávamos com o Tangran, com as oficinas, com as barras de Cuisenaire³⁴, que era um objeto de pesquisa na época. A professora até pediu para que eu passasse para algumas pessoas que quisessem fazer esse curso e era mais ou menos assim.

Eu achava que aquele Curso Modular era muito similar, não tinha nenhuma diferença do curso regular, porque as disciplinas eram as mesmas, os trabalhos eram os mesmos. Eu acredito que o Curso Modular talvez desse um pouco mais de trabalho do que o aluno regular, no caso. Esse trabalho seria em virtude de muitas atividades, os alunos chagavam com umas listas que eles faziam sozinhos... É, tinham que fazer sozinhos. A diferença seria que a gente ainda tinha os outros colegas ali por perto, a gente tinha o professor para nos orientar, isso no curso normal. Agora, no Curso

³⁴As barrinhas coloridas foram confeccionadas e criadas pelo professor belga Emile-Georges Cuisenaire (1891-1980). O material tem como objetivo ajudar a criança a construir conceitos básicos de matemática. Pode-se trabalhar sucessão numérica, comparação e inclusão, as quatro operações, o dobro e a metade de uma quantidade, frações. Disponível em: <http://goo.gl/jT6mbC>. Acesso em: 20 fev. 2016.

Modular, eu acho que eles teriam um pouco mais de trabalho na época. Então, eu não fui aluna desse curso, eu morava aqui em Campo Grande-MS e era aluna do curso regular.

Eu não lembro com exatidão do surgimento do curso, mas lembro de algumas coisas muito interessantes que marcaram muito: eram os ônibus chegando, aquele monte de ônibus chegando e as pessoas muito felizes para fazer aquele curso. Muitos eram de fora e eu os via carregando as malinhas no meio do corredor. Era muito interessante: eles traziam aquelas malinhas no meio do corredor. Eu lembro da alegria desse pessoal chegando. Agora, como aconteceu o curso, como surgiu, eu não lembro, não sei se tinha algum prazo para todo mundo estar formado. Eu realmente não lembro qual era o motivo da abertura do curso.

Eu não lembro exatamente qual era a estrutura. Algumas vezes eu aplicava alguma atividade para a professora Ângela, poucas, algumas atividades eu aplicava, só as avaliações. Então, não tive muito contato como que eram as disciplinas.

Eu achava assim interessante, não sei se todos vinham no mesmo ônibus, não sei como que surgiram as amizades ali, mas eu vi um grupo até realmente unido, tanto é que quando eles iam ao laboratório não entrava só um. Eu tinha muito contato nesse sentido, quando eles iam lá para o laboratório. Eles não entravam sós, de um, entrava muita gente. Uma coisa que eu achava muito interessante: tinha muitas mulheres, muita mulher, eu vi pouquíssimos meninos estudando.

Eu acho que talvez o esforço, não que eu queira me posicionar a respeito disso, mas pelo esforço desse Curso Modular na época de férias, geralmente as pessoas que estavam fazendo esse curso trabalhavam durante o ano todo. Seria assim: “hum, como a mulher pode fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo!” Acredito que foi essa camisa que elas vestiram com mais frequência.

Eu acho que não tive nenhuma questão de confronto no curso, não me lembro de ter tido nenhuma mesmo, mas era mais a questão de eu ter que ficar o tempo todo lá na universidade. No caso, a gente ficava em duas, então a gente realmente tinha que ficar lá todo o tempo de férias. Vocês não tinham férias, mas a gente também não, então tínhamos que ficar à disposição de vocês todo o tempo, o laboratório não podia ficar fechado.

A respeito do perfil dos professores do curso, era o mesmo perfil do curso regular, não tinha nenhuma diferença do que eles eram dentro da sala de aula do curso regular. Eu não via nenhuma diferença, não via mesmo. Realmente eu achava que a

professora deles era a mesma, a situação era a mesma, talvez tivessem que correr um pouco mais com o conteúdo, porque tinham poucos dias para trabalhar um módulo inteiro. Então, acho que eu via a mesma postura que dos meus professores, geralmente os mesmos professores do curso.

Já o perfil dos alunos, o que vi é que eram na minha faixa etária. Tenho hoje 42 anos. Então, era mais ou menos dessa faixa etária que eu tenho agora, não tinha muitos adolescentes. Adolescente não, assim de 23, 24 anos, eu não me lembro de ter visto muitas meninas dessas idades. Essa era a característica do pessoal desse curso, com pessoas mais maduras. Eu não vejo diferença, só na questão de tempo, de carga horária; realmente não via nenhuma diferença. Eu não acredito que os alunos que fizeram o Curso Modular eram mais fracos do que os alunos regulares. Não consigo ver diferença em relação a isso. Eu acho que os dois são o mesmo, a questão é mesmo de carga horária.

Nós conseguimos muitos colegas na época. Já diminuiu bastante, eu não tenho dados, mas acredito que só a UNIDERP³⁵ e a Universidade Federal que ofereceram o curso disponível de matemática. Então, eu acho que para o estado teve um bom impacto na época, pelo menos a gente conseguiu profissionais qualificados para trabalhar na área.

Não tenho informação sobre o fechamento do curso, porque quando fechou eu tinha concluído a minha graduação. Então, eu não posso realmente te informar o que aconteceu depois.

Eu indicaria uma pessoa pela qual eu tenho um grande carinho, acho que ela participou ativamente desse processo, que foi a professora Ângela, eu acho. Não me lembro do sobrenome dela, da professora Ângela, eu sei que ela realmente trabalhou muito ali e também coordenava o laboratório, ela era a minha chefe. Vamos dizer assim: ela era chefe do laboratório na época e ela que passava, ela que fazia todas as partes das oficinas. Por exemplo, vai abrir tal oficina para gente montar; você vai fazer tal oficina; vai abrir tal oficina. Então essas oficinas eram organizadas pela professora Ângela. Ela tinha todo o cuidado, todo o amparo, sempre deixava o laboratório, como te falei, disponível para todos da graduação.

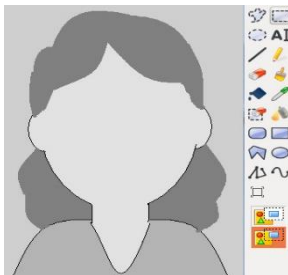
Eu não tenho o contato dela. A última vez que eu fiquei sabendo, ela estava fora de Campo Grande-MS. Não tenho certeza absoluta, mas eu acredito que o professor

Evézio deve ter algum contato, alguma coisa relacionada à professora Ângela.

Eu também não tenho registros desse curso, realmente não tenho. Não tenho, porque o laboratório era somente o meu objeto de trabalho. Era como se fosse a bolsa, nada poderia sair dali. Então, de registros e os nossos materiais que a gente confeccionava lá, que ficavam lá expostos, eu não tive essa preocupação na época. Eu não tive essa ideia na época, de fazer esse registro.

Não era um laboratório da matemática, era da graduação: tinha materiais concretos; tinha jogos, tanto de português, de matemática, de ciências. As oficinas eram dispostas para se criar os jogos que facilitassem o ensino e a aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas. Ele era da graduação, mas quem usava mais era a pedagogia e a matemática. Agora, os alunos do curso de ciências somente elaboravam algumas atividades; os do curso de inglês tinham alguns, mas eram de inglês básico. Era mais ou menos assim, mas quem usava bastante era o pessoal da matemática e da pedagogia, do Curso Modular.

Quanto à divulgação da minha fala, eu autorizo sim. Fique à vontade, eu vou tentar me lembrar de alguns fatores que possam contribuir para a sua pesquisa. Vou fazer um esforço maior agora. Vou tentar lembrar mesmo de alguém que trabalhou no laboratório e que poderia nos ajudar.



Autor da imagem: Marcos O. Monteiro

MARCIA BALIONI ARNALDO

Eu sou a Márcia Balioni Arnaldo, moro no Bairro Coophamat, aqui em Campo Grande-MS. Tenho 38 anos e fiz o Curso Modular que foi bom. É... Não sei... (risos)

Essa experiência foi boa, porque às vezes, a gente não tem como ficar todo dia indo na faculdade, todo dia enfrentando um ônibus ou ficando até tarde, trabalhar o dia inteiro. Por isso, o Curso Modular é bom, porque você sai de férias do seu serviço, vai lá, fica o dia inteiro envolvida com isso, só para isso. Então, é um curso que você acaba aprendendo até mais, porque você não está cansada, você está se preparando naquele momento para isso, só para isso. Não fica como uma louca, trabalhando o dia inteiro e à noite chega cansada, está com fome, porque ainda não comeu, é aquele transtorno! No modular não, você ficava lá, fica o dia inteiro com as pessoas, a gente se conhecia, mas na hora do almoço a gente brincava, a gente se divertia, criávamos uma amizade... Foi muito bom esse Curso Modular. Não devia ter acabado, devia ter continuado.

Eu avalio assim, quando a gente fala que se formou em Curso Modular, às vezes, as pessoas acham que não aprendemos nada, mas não é verdade. O Curso Modular é igual a um curso que você ficou todo dia sentada na cadeira da faculdade. As pessoas acham que porque você fica o dia inteiro, é cansativo. Não é porque, tem muitas atividades diferentes que você aprende muita coisa, é igual. Se você tivesse todo dia, às vezes, aprenderia mais do que se fosse todo dia para faculdade; porque a gente vai todo dia e, às vezes, nem entra na aula ou nem vai, não tem que se envolver o mês inteiro para você conseguir terminar. Eu acho que ele é um curso excelente, não tenho do que se queixar do curso, foi muito bom!

Como eu fiquei sabendo do curso? Eu fiquei sabendo quando abriu o módulo, abriu a inscrição na faculdade para o curso, o vestibular. Falaram-me que era assim, eu já não gostava muito de ficar estudando todo dia (risos) e eu achei uma boa para mim, porque como eu trabalhava o dia inteiro, eu tirava as férias naquele período. Era só

estudar. Para mim foi ótimo o curso. Fiquei sabendo assim: divulgaram e eu fui lá, me escrevi, passei na prova e aí entrei para o curso de matemática.

Na época eu estudava e trabalhava no setor que cuidava de toda a vida escolar do aluno do município. Depois, quando eu estava estudando na faculdade, também passei a cuidar da central de matrículas do município ao mesmo tempo. Tinha dia que eu saía lá da faculdade no intervalo para vir atender no serviço. Às vezes, dava algum problema, então eu voltava e dava para conciliar tudo.

Na época, eu não tinha curso superior, só o ensino médio, o magistério, e essa foi a minha faculdade. Foi a única faculdade que eu fiz, não fiz mais outra não, estava bom (risos).

Eu ingressei na turma de 2000. Eu esperava um curso que me ensinasse para que eu conseguisse dar aula depois. Realmente, os professores ensinavam o que você tinha que dar de aula: você poderia sair dali e ir para uma sala de aula tranquilamente que você daria conta.

Sobre a implantação do curso, na época, eu me lembro do professor que fez o projeto, ele teve a ideia para poder fazer. Nossa! A nossa turma foi a primeira das turmas para a experiência, mas não sei muitos detalhes dele não, não sei muito não...

Já a estrutura do curso, como que ele acontecia? As aulas aconteciam assim: no primeiro ano, foram as matérias básicas de todos os cursos, aquelas básicas que aprendemos. Depois entrou, no outro ano, as específicas, de álgebra, lógica aplicada, os cálculos e tudo. Quem pegava DP (dependência de matérias)... Porque você podia pegar DP. Quem pegava DP tinha que fazer logo em seguida para poder passar para outro módulo, então fazia uma prova. Já quem passava naquela prova podia seguir para o módulo da frente, não podia deixar acumular. Você pegava uma DP, já fazia, porque senão você podia perder o curso. Então, era bem puxado nessa parte da DP: você pagava uma taxa para fazer e não era barata essa taxa (risos). Eu peguei uma DP por falta, porque eu comecei a faltar muito na aula do professor Elvécio. Eu faltei umas aulas lá e ele me deu DP por falta. Eu tive que pagar, acho que eu paguei caro, paguei uns trezentos e poucos naquele negócio lá... na DP. Mas, eu fiz a prova e passei, porque meu problema era só as faltas. Continuei o curso... Tanto que na época foi até a secretaria que pagou, eu peguei DP, porque eu fiquei atendendo eles. Mas foi tranquilo.

As avaliações, eles montavam, a gente fazia. Eles faziam as atividades. Tinham uns trabalhos que eles passavam para a gente fazer o trabalho em casa e valia ponto. Valia um, dois pontos e eles aplicavam duas, três provas e somavam para dividir a

média. As avaliações eram em cima do que você aprendia. A avaliação era no mesmo dia, três dias de aula, no outro dia já era a prova, porque tinha que fazer dentro daquele mês que a gente estava fazendo todas as provas. Você só iria voltar depois em janeiro ou em julho, não tinha como fazer prova em outra época, era tudo junto com o curso.

Os intervalos eram bons: a gente chegava cedo, tinha o intervalo da manhã, a gente parava um pouco, uns 15 minutos. Tinha o horário do almoço, a partir das 11h. Era uma hora e meia de almoço: a gente ficava lá, deitava um pouco, comia lá mesmo. Trazíamos as marmitas, comíamos. Estudávamos também à tarde, nos intervalos. Eram bons os horários, não era cansativo. Deitávamos no chão mesmo para descansar.

O nosso relacionamento era bom, a gente não tinha aquele problema de um ser melhor que o outro. Todo mundo se ajudava. Tinha os alunos que não eram daqui, eram de outras cidades. A gente acabava conhecendo gente de outras cidades, fazíamos amizade com eles, eles vinham e ficavam o tempo todo aqui, na casa de parentes, em um hotel ou na casa de um amigo.

Ficávamos o dia inteiro estudando. Tem uns que ainda tenho contato, de outras cidades. Era bom, a gente não considerava um melhor que o outro. Tem faculdade que um quer ser melhor que o outro, a gente não tinha esses problemas, era todo mundo igual e todo mundo queria aprender junto.

Não acho que tinha diferença entre o Curso Modular e o Curso Regular. Era igual, tanto que os coordenadores tratavam a gente igual aos outros, porque a gente não era diferenciado, a gente só era de um Curso Modular, mas dentro dos critérios da faculdade, como se fosse um curso que fosse todo dia à aula.

Eu não tive nenhum enfrentamento, foi tranquilo, não teve nenhum problema. A gente tinha problema assim, às vezes, com algum professor, mas já resolvia ali mesmo. Um professor que a gente não, se batia, mas o resto foi tranquilo.

Tinham os professores chatos (risos); tinha os professores bem bravos; os professores legais, camaradas; tinha os que não sabiam e achavam que sabiam... Tinha toda espécie de professor, mas todos eram bons, tinham um nível bom para ensinar.

Tinham uma formação, assim... Você lembra como era?... Todos os professores que deram aula para gente, todos tinham especialização ou tinha mestrado. Tinha uns que eram doutores. Eu me lembro de uma professora que era da informática, que dava aula de informática, mas ela era a única que não tinha uma especialização, era só professora mesmo, graduada: a Karem, não lembra da Karem? Esses dias a encontrei. *Não me lembro da professora Karem Marcia, eu me lembro de alguns professores*

como o professor Evézio Scampinni, o coordenador do curso de matemática, e também professor nas disciplinas da parte específica do currículo em matemática, do professor Roberto Belarmino Herébia, que trabalhou com geometria espacial, A professora Maria Helena Junqueira que nos deu aula de estágio supervisionado e geometria analítica. Lembro também do professor Higor Rinaldo Marcelino Tosta, aluno do último ano do curso regular que trabalhou como professor de probabilidade e estatística no Curso Modular. Fiquei sabendo que depois que o professor Higor terminou o curso ele continuou ministrando aulas nas outras turmas do Curso Modular, assim como os demais professores, eles repetiam matéria devido à falta de professores para atuarem nas férias, no Curso Modular.

O perfil dos alunos: tinha os alunos doidos (risos), tinha os mais quietos, tinha os bagunceiros, tinha os inteligentes, tinha os mais ou menos e tinha aqueles que iam no vácuo dos outros (risos). Tinha de tudo, mas todo mundo era de boa para lidar, tranquilos, foi uma turma boa, excelente!

Entre o Curso Modular e o regular, se você for ver os dois... eu acho que acabam sendo iguais. A única diferença é que um você tem presença todos os dias o outro de um mês, só duas vezes ao ano, que era janeiro e julho. Na questão da aprendizagem, da matéria, tudo era igual. Eu não vejo nenhuma diferença. As pessoas acham que tem, eu não vejo nenhuma. Tanto que... o que a gente aprendia no Curso Modular...a gente pegava uma pessoa que estava estudando no curso normal lá na sala do curso regular e eram as mesmas matérias, as mesmas coisas, o tanto que eles sabiam a gente sabia.

Eu falo que esse curso teve um reflexo bom, porque eu conheço vários professores daqui do curso que estão trabalhando aqui em Campo Grande-MS, que eu tenho contato ainda e que são excelentes professores.

Assim, se dentro de uma escola você tem dois tipos de professores³⁶, os do Curso Modular e os outros que estudaram o normal [regular], esses do Curso Modular acabam destacando mais do que os que fizeram o curso normal. Fazem um trabalho excelente, são bem reconhecidos, todo mundo gosta das aulas deles. Eles sempre têm aula direto, igual qualquer outro profissional, às vezes, até melhor.

³⁶ A Márcia tem contato com os professores do estado e do município por conta da sua função que desenvolveu por um longo período nas Secretarias de Educação Estadual e Municipal. Geralmente os professores que ficam sem aula, desempregados, procuravam o setor do Recursos Humanos - RH em que a Márcia atuava no último ano. Nesse contexto, a expressão “tem aula direto” pode significar não ficarem desempregados.

Eu acho que tem a ver com a organização do curso, porque, mesmo sendo modular, eu acho que o professor acaba se dedicando. Ele está lá na aula só para aquele fim, não está estressado, não está no cotidiano dele, sabe? Aquele dia inteiro é para aquilo ali. Acho que o Curso Modular acaba te envolvendo mais do que esses cursos que acontecem todos os dias.

Não tenho informação sobre o fechamento do curso, dizem que... Eu fiquei sabendo na época que fechou, foi pelo fato de acharem que não ia dar mais certo, que ninguém queria mais fazer Curso Modular. Abriram a primeira turma e só ficaram aqueles alunos mesmo, aqueles pouquinhos, não entrou mais ninguém. Eles tentaram fazer, e dizem que fizeram, uma nova etapa, porém não teve procura e fecharam; mas muita gente que você conversa, quando eu falo que eu fiz uma faculdade assim as pessoas falam: “nossa, eu queria tanto fazer uma faculdade igual a sua!” (risos)

Sobre os materiais do curso, a única coisa que eu vou ter é o álbum da formatura: as fotos com a turma, os professores... É a única coisa que eu tenho. Caderno, essas coisas, eu joguei tudo fora (risos). Eu não gosto muito de guardar material, mas as fotos da turma todinha eu tenho.

Outras pessoas que eu poderia indicar para falar sobre o curso que tenho contato ainda são a Maria José, que foi aluna do curso, o Carlos, o CDF³⁷ e o Fernando.

Eu autorizo a publicação da minha entrevista e de todos os materiais que eu ofereci para colaborar com a sua pesquisa, não tem problema nenhum.

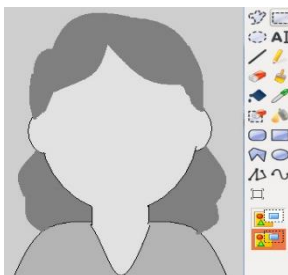
Ah, eu acho que esse foi um curso bom, eu lembro que na época todos estavam doidos para fazer a formatura. Na verdade, aí a gente ficou... Não arrecadamos dinheiro durante o ano e todos queriam fazer uma formatura.

No final do ano, nos unimos e arrecadamos dinheiro, conseguimos o salão e um monte de outras coisas. A formatura acabou saindo barato, porque a gente acabou conseguindo que cada um pagasse só 30 reais, quem quisesse levar alguém teria que pagar também. Teve banda, teve jantar, tiramos as fotos: teve tudo! O pessoal ficou feliz! Até a gente conseguiu a Câmara Municipal, tudo de graça, o pessoal se vestiu de beca. Foi uma conquista legal para turma, porque não tínhamos planejado, não tínhamos dinheiro todo mês, só organizamos tudo no último mês.

Todos aceitaram e ninguém quis ficar de fora. Todos participaram. Eu achei super legal. Eu fui atrás de patrocínio e consegui. O pessoal se animou, o grupo se

³⁷ CDF – Cabeça de Ferro, é uma expressão popular utilizada para nomear uma pessoa inteligente e dedicada aos estudos.

animou, todo mundo participou. Foi uma turma muito boa, foi uma formatura assim, das melhores. Eu tive formatura do ensino médio, tive outra formatura, mas acho que a formatura que mais marcou para mim foi essa. Foi uma conquista do grupo, foi tudo rápido, foi bem organizado, deu tudo certo, foi muito bom o curso. O que mais me marcou foi uma menina que estudou com a gente: a Nina, a Maria Donina Ferreira. Ela faleceu vítima de um acidente de moto em setembro de 2008. Foi uma coisa que ficou marcada para mim, porque éramos super ligadas e tudo e..., quando ela faleceu, eu fiquei meio triste, porque ela foi uma das pessoas que batalhou muito para fazer a faculdade, ela ficava preocupada lá o dia inteiro, pois tinha o filho e o marido em casa. O falecimento dela foi uma coisa que marcou mesmo. Sobre a minha atuação profissional, na verdade, eu não estou em sala de aula. Logo no começo eu fiquei em sala de aula, dava aula à noite e trabalhava na Secretaria de dia. Eu sempre trabalhei na Secretaria de Educação, nunca fui de atuar em sala de aula, eu trabalhei muito tempo na Secretaria do Município. Agora estou na Secretaria de Educação do Estado. Trabalho com professores no sistema de planejamento, sistema de diário *online*, é tudo que envolve os professores e os alunos. Eu estou só atendendo os professores mesmo nessa parte, mas não estou em sala de aula.



Autor da imagem: Marcos O. Monteiro

MARTA BROSTOLIN

Eu sou Marta Brostolin e atuei na coordenação dos Cursos Modulares. Sobre a divulgação do curso³⁸, você sabe que a UCDB³⁹ ela peca na divulgação, a gente sempre fala aqui dentro porque ela não divulga muito esse *marketing* externo, temos até uma falha nisso porque ela não divulga. Os cursos modulares foram criados em função da legislação que estabelecia um prazo de 10 anos para formação do professor e a exigência, a partir da LDB ⁴⁰de 1996. Ou seja, trabalhar, atuar, você precisava ter nível superior. Então foi um curso pioneiro e inovador para a época por suas características, nas férias do período letivo. E então ele praticamente foi divulgado entre algumas secretarias. Depois, acho que foi boca a boca mesmo, entendeu? A UCDB não investiu em propaganda, panfleto, nada, foi aluno para aluno, quero dizer: alguém descobriu, alguém veio e levou para sua Secretaria, para os seus colegas e foram falando uns para os outros. Tanto que em Minas foi o estado que nós tivemos mais alunos, nós tivemos em torno de 400 e poucos alunos só do estado de Minas Gerais e foram eles próprios que fizeram essa divulgação entre eles, a cada ano, a cada vestibular, chegavam novos acadêmicos em função dessa comunicação (risos) entre eles mesmos.

O curso encerrou com cerca de 2500 alunos, no auge da formação em 2003/2004, nós tivemos praticamente esse número de alunos. Era muita documentação, muitos diários, muita documentação. Os próprios trabalhos dos alunos também que de repente ficavam arquivados, nós tínhamos uma estrutura, você lembra que tinha uma sala com muita gente? Várias pessoas trabalhando ali porque o movimento era muito grande. Embora fosse só nas férias no período de julho e janeiro, mas o setor funcionava o ano inteiro em função do curso.

³⁸ Os cursos modulares.

³⁹ Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

⁴⁰ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Nós tivemos vários locais: primeiro foi no bloco A, depois no bloco C⁴¹ e foi passando assim por vários locais em função da própria estruturação ou reestruturação da instituição. Quando encerrou toda documentação do curso foi arquivada, foi para o arquivo morto. Esse arquivo morto funcionava até 12 anos atrás aqui no bloco administrativo: tinha um espaço na biblioteca que era só para essa questão de guardar esses documentos de cursos extintos, etc. Só que eles retiraram esse arquivo morto dali e eu não sei até te dizer para onde foi. Porque também eu estou distante disso, agora. Desde 2011 eu ingressei aqui no programa⁴² eu deixei porque antes também eu estava, quando eu saí do curso eu assumi a coordenação do curso de Pedagogia presencial: fiquei uns 4 ou 5 anos à frente do curso de Pedagogia.

Enquanto eu estava na Pedagogia, na coordenação, eu acompanhava essas coisas mais de perto. Em 2011, eu vim para o programa e acabei me isolando aqui no programa e o programa tem atividades mais, sabe, distantes da graduação um pouco, até não sei te dizer, me parece que esses documentos todos da universidade, e aí não é só dos modulares, todos foram lá para o UCDB centro, mas não tenho certeza também para te falar, quer dizer, eu não fiquei com nada. Para não dizer que eu não fiquei com nada, eu fiquei de lembrança alguns suportes didáticos. Lembra que a gente tinha como base um suporte didático que era elaborado pelos professores? Então, quando fechou eu quis ficar de lembrança com os três, acho que quatro volumes que eu tenho guardado lá em casa, tem um armário que tem um monte de material, então eu sei que está lá, faz anos que eu não mexo com isso, mas eu sei que está lá, se você quiser, tiver interesse, eu posso te disponibilizar, posso até deixar com você.

Mas sem problema, pode ser que você queira ficar assim lá para o acervo de vocês. Eu posso doar porque eu fico com um só de lembrança, eu tenho que... Acho que uns dois ou três lá, dá para eu disponibilizar para você, isso eu posso fazer numa boa. Eu posso até perguntar na secretaria acadêmica, se você quiser, onde que isso está guardado e poderia te indicar a pessoa responsável por esses documentos caso você tenha interesse. De repente você acha que esse acesso, esse documento te ajudaria, não sei também qual é a necessidade disso. A responsável pela secretaria acadêmica é a Raquel e a Raquel é vinculada à PROED, que é a Pró-reitora de Ensino e Desenvolvimento. Eu posso fazer contato com a Raquel e perguntar onde estão estes

⁴¹ Alunos que vinha para Campo Grande-MS, em busca dos Cursos modulares com Licenciaturas em diversas áreas de ensino.

⁴² No momento a Prof.^a Dra. Marta Regina Brostolin é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB.

documentos e depois passar o contato dela para você para que você possa ir pessoalmente conversar e ver se tem essa possibilidade de instituição dar esse acesso para você.

Não sei se eu tenho, além da coordenação geral dos cursos, eu fazia da Educação Infantil e dos anos iniciais, eu coordenava esses dois cursos. Então, eu acho que eu tenho mais material desses dois cursos do que dos demais, mas eu vou até dar uma subida esse final de semana no armário (risos) para alcançar no armário, está fácil de localizar.

A respeito da criação do curso, em função da exigência legal, a lei delimitava um prazo de 10 anos a partir da LDB que tivesse a sua formação em nível superior e nesse período muita gente estava nas escolas exercendo a profissão sem ter a formação e aí... “Como havia a exigência de prazo e era uma coisa que eu lembro na época se falava: ou você tem uma formação em nível superior ou você não vai manter o seu emprego”. Quer dizer, você vai perder o emprego? Então houve assim uma mobilização muito grande e um problema: como é que as pessoas iriam estudar? Principalmente quem é do interior, onde não tinha faculdades e universidades? Então o curso, ele foi assim: era um projeto experimental, ele tinha prazo para começar e prazo para acabar, não era um curso que veio para ficar, ele veio para atender uma demanda. Que demanda era essa? De professores que já estavam atuando e não tinham formação em nível superior.

Então era um público específico e esse público específico trabalhava o ano inteiro. Como é que ele tinha tempo? Quando? Para se deslocar de sua cidade só no período das férias letivas ali que eles tinham recesso em julho e tal. Então, ele foi pensado: abriu uma carga horária pesada, para você ver, nós estudávamos 10 horas por dia, era pesadíssimo, de segunda a sábado para poder cumprir com a carga horária exigida por lei. Então por isso que ele funcionava em janeiro e julho. Então tudo aquilo que no regular se faziam em um semestre, nós fazíamos naquele período de férias letivas. Em janeiro dava em torno de 20, 22, 23 dias letivos e aí julho dava geralmente 12, 13 dias letivos. O curso veio para cumprir um objetivo para formar esse público.

Por isso que eu te falo, era um curso experimental, um projeto inovador, não existia na época nada semelhante, a UCDB foi pioneira nesse processo, nesse trabalho.

A UNIDERP⁴³, depois também já entrou com um curso semelhante, a Federal⁴⁴, me parece a UEMS⁴⁵ entrou com o normal superior: as outras instituições também perceberam que existia uma demanda boa e começaram também a fazer projetos semelhantes. Mas assim, a UCDB, ela foi assim mais tempo, mais alunos, atendeu uma demanda maior, e o engraçado ou, melhor dizendo, eu falo engraçado porque era uma característica dos cursos, que nos chamavam muita atenção, dos professores: o público era de professores que já tinham uma experiência muito grande, não tinham formação teórica, tinha um comprometimento, sabe, muito grande, então era um público diferenciado, todos os professores percebiam isso e elogiavam. Era um grupo que tinha interesse, que tinha boa vontade, criativo, sabe, eles ficavam 10 horas estudando, não era moleza de jeito nenhum, nem o pessoal acha que é. Ah! Porque acho que isso é supletivo. Teve umas críticas assim no começo bem pesadas: é porque é um supletivo da formação, porque é isso, porque aquilo. Tudo que é novo causa impacto, ainda mais no formato que ele tinha, mas na realidade você, que foi aluna, você que sentiu que foi muito puxado, puxava mesmo, ninguém brincava.

E o grupo era unido, um ajudava o outro, muito cooperativo e com essa vontade, sabe, de aprender, de fazer diferente, muito maduros. Esse diferencial a gente não encontra no presencial, no regular, eu falo até hoje que quem passou pelos modulares faz e aceita qualquer desafio para coordenar, para trabalhar com qualquer curso. E outra coisa, eu... para mim, foi uma das experiências mais bonitas que eu já tive na minha vida, porque ali a gente sofria junto e trabalhava muito também, a gente cumpria aquela carga horária. Eu ficava o semestre inteiro planejando o período que nós estaríamos com os alunos, separando o material, planejando o contato com os professores e a gente trabalhava muito também, só que a gente vive aquele momento com alunos. Você ficava feliz quando o aluno estava aqui, você ficava triste quando aluno sofria porque, olha, tudo que você pensar aconteceu naquele período: gente que chegava grávida, ganhava, e aí não tinha nada de enxoval, então era aquela coisa, para você arrumar o enxoval do bebê, bom, aí fazer o enxoval do bebê, algum professor hospedava a mãe e a criança depois do parto na casa até que a mãe se recuperar para poder voltar para casa e aí fazia vaquinha⁴⁶ para arrumar dinheiro para mandar de avião para casa. Porque, olha, às

⁴³ Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), atual Universidade Anhanguera-UNIDERP, mantida pela Anhanguera Educacional Ltda.

⁴⁴ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

⁴⁵ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

⁴⁶ Coleta de dinheiro por um grupo de pessoas para o pagamento de uma despesa comum.

vezes, coisas tristes, por exemplo, falecia alguém da família e aí também você tinha que mandar rápido para casa para pegar o enterro. Então fazíamos vaquinha para arrumar o dinheiro para passagem aérea, remédio, gente que ficava doente, você carregava para o posto de saúde... Situações assim. Também não sei se você pegou essa época, tinha muito frio, teve um ano que o julho fez um frio, um frio que eu nunca mais vi acontecer aqui, às vezes as alunas nos procuravam. Tinha gente de um poder aquisitivo melhor, mas a maioria era gente com muita dificuldade financeira, muita dificuldade financeira, então eles vinham quase sem roupas, não tinham, às vezes ficavam mal acomodados aqui ao redor, aí dava aquele frio, tinha que arrumar cobertores e dar casacos, os alunos indígenas... A gente ajudava muito, tinha tantos problemas com eles também... Então, sabe, era uma família.

A gente não era um curso, algo frio não, era uma família, os professores unidos, motivados. Foi uma das experiências mais bonitas, eu aprendi muito com aquele grupo ali (risos).

A comunicação foi entre eles mesmo, a divulgação foi entre eles. Para o pessoal de Minas foi feito vestibular uma vez do grupo, o grupo da UCDB que era da Copese⁴⁷ foi fazer o vestibular lá, ⁴⁸ era grande o número de alunos, né, então resolveu ir: ao invés de eles virem o grupo foi lá para favorecer um pouco isso, mas que eu me lembre foi a única vez, agora dizer que a gente ia fazer propaganda, não, a comunicação foi de um para o outro mesmo, boca a boca. E atingiu assim um grande número de pessoas. Nossa, foi 2002/2003, depois foi diminuindo que aí nós não prestamos mais vestibular, a seleção não parou porque tinha que acabar o curso, então eu não podia mais tá iniciando turmas novas, então 2012/2013 foi o ponto máximo do curso: circulavam 2500 pessoas ali, gente preencher um bloco inteiro⁴⁹. Eram salas lotadas, uma festa sempre, né, (risos)? Eu falo: a gente sofre, mas a gente se diverte também (risos), tinha sempre coisa diferente.

Na realidade, para nós aqui como instituição, a gente considera como atingido os objetivos que era atender uma demanda, principalmente nós tínhamos até alguns critérios. Por exemplo, o aluno que podia fazer o nosso presencial não podia transferir para o modular porque a princípio, às vezes... teve gente... “Ah, vou transferir porque o período é menor, é só nas férias”. Não, porque na realidade o curso tinha um público

⁴⁷Comissão Permanente de Seleção da Universidade Católica Dom Bosco - Copese/UCDB.

⁴⁸No estado de Minas Gerais.

⁴⁹Um setor da Universidade.

específico: era para atender principalmente professores do interior do estado nas cidades onde não existiam faculdades, universidades e onde não podiam, quer dizer, não tinham acesso. Ou eles se deslocavam para capital para fazer ou eles não tinham como estudar. Também acabou atingindo interior de Minas, eram quatrocentos e poucos alunos que nós tínhamos lá do Nordeste, nós tínhamos meia dúzia daqui, meia dúzia dali, esse critério na hora da seleção de certa forma ele tinha seu peso. Quer dizer, você tem que estar atuando. Você tem que ter essa dificuldade de acesso. Então é para esse público específico que o curso foi criado. A partir dos anos que ele foi formando. Nossa! Eu não tenho nem noção quantas turmas foram formadas no total, não lembro mais, mas porque eram várias turmas ao mesmo tempo, eram vários cursos. Praticamente, tirando Filosofia, todas as outras licenciaturas, elas eram oferecidas, foi muita gente que se formou e a partir então que a gente percebeu que já atingiu a demanda.

Aí também houve aquele problema da legislação de 96,⁵⁰ o prazo de 10 anos⁵¹ até 2006, só que depois disso acho que foi o Cristovam Buarque, na época, que tirou, mudaram essa questão do prazo e aí acabou abrindo. Então as pessoas também já começaram a ter outras oportunidades, 2005 fechou a última colação de grau, foi em 2005.

Agora sobre o contato com as secretarias, não, nós não tínhamos esse contato, esse controle era feito mais assim pelo número de formados. Como que era feito assim? A gente entendia pela frequência e outro detalhe também: nos últimos anos – 2004, 2003 – a procura, a demanda também foi diminuindo, isso foi um sinal que já tinha basicamente também atingido... Então esse foi um sinalizador para nós também para dizer que hora, né? O curso praticamente está cumprindo com seu objetivo, então tá na hora de pensar no término do curso. A demanda também, ela foi dando essa sinalização para gente. Agora nós não temos assim contato com a secretaria diretamente e, não, esse contato, não.

Sobre o valor do curso: era bem menor porque a UCDB, ela tem um conceito de Universidade séria, a gente sabe que tem problema, nunca, nada perfeito, mas a gente prima pela qualidade do trabalho com todo o esforço nesse sentido. Então os cursos da UCDB são caros, se você olhar para as particulares, sempre foi a universidade mais

⁵⁰Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁵¹O Art. 87 foi vetado, enquanto o inciso 4º desse mesmo artigo foi revogado, ambos por meio da: Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Segundo estudos de Mendes (2014), Cristovam Buarque compôs a Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Formada por Senadores (as) da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, em 04/12/2013.

cara. Então esses cursos foram criados para atender já esse público mais simples, de poder aquisitivo menor, então eu nem lembro mais para te dizer quanto que era o valor, mas, por exemplo, hoje, se o nosso curso de Pedagogia hoje tá em torno até nem sei direito qual é o valor dele, se a mensalidade é de quatrocentos, quinhentos e pouco, ele veio assim mensalidades de cento e oitenta, duzentos e vinte. Então era, sabe, um valor bem menor do que aquele que seria regularmente cobrado porque ele tinha este objetivo: aquele professor que tá lá na sala de aula, lá no fundão, que não tem condições de frequentar uma universidade e por não ter universidades também não tem poder aquisitivo para bancar uma universidade particular, então ele veio com esse propósito mesmo, e a maioria, tinha gente assim com poder aquisitivo muito bom, mas a maioria era gente muito simples.

Eu não lembro disso direito, mas parece que... Eu acredito que quando o curso foi criado, no início dele, eu acho que a gente fez um contato com as secretarias no sentido de dizer: olha, nós vamos... Agora estou lembrando, minha memória é muito seletiva... A gente começa a falar a vai lembrando. Houve contatos sim com Sidrolândia, Sidrolândia foi o seguinte: Sidrolândia que procurou a universidade. É, foi essa história: Sidrolândia procura universidade dizendo que ela tinha um grupo de professores que precisava de formação e que ela queria formar e aí a partir dessa proposta de Sidrolândia é que o curso foi pensado. Nesse início então que é que nós fizemos... Nós fizemos contato com secretarias dizendo que foi criado um curso com esse objetivo e que ele começaria a funcionar, então isso foi feito. Depois que o curso estava em andamento, a divulgação foi boca a boca e nós não fizemos mais esse processo, entendeu? Então para o final dele também eu não lembro de ter, assim, sabe, esses contatos com a secretaria para ver se têm demanda ou não. E a própria questão do vestibular foi nos sinalizando que nós estávamos... O curso estava cumprindo já ao seu papel e a demanda estava finalizando. Essa de Sidrolândia não estava lembrando mais, realmente foi uma proposta, na época era o Padre Osvaldo⁵² que era um dos nossos reitores, e o contato da secretária de Sidrolândia foi com ele. Não lembro o nome completo dele. Osvaldo, no histórico da UCDB você deve encontrar porque ele foi marcante aqui.

⁵² O Pe. Osvaldo Scotti foi pró-reitor comunitário da Universidade Católica Dom Bosco no ano de 2001. Fonte: Tellus/Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPPI, ano 1, n. 1, out. 2001. Campo Grande: UCDB, 2001.

A respeito do incentivo por parte das prefeituras, eu lembro que sim, mas eu não saberia te dizer se Sidrolândia foi o município que sempre incentivou muitos professores, fornecia ônibus, eu acho que tinha município também que dava algum tipo de ajuda de custo para o professor também, agora eu não saberia, fora Sidrolândia, não lembro para te falar quais secretarias ajudavam, mas a gente tinha secretarias que incentivavam, que davam apoio, eu lembro que os alunos comentavam, mas não lembro mais quais, Sidrolândia que sempre foi uma muito presente.

Agora uma coisa que me marcava bastante era a busca desse professor pela formação, o interesse que ele tinha. Eram pessoas maduras, um ou outro juvenzinho no meio, mas a maior parte da área era gente assim que tinha uma outra cabeça, uma vontade muito grande de aprender, uma disposição grande para aprender. Então eram coisas muito marcantes, pessoas muito simples, mas de um coração enorme. Eu fiz muitas amizades. Hoje é interessante a gente ir aos eventos encontrar as pessoas, nós tivemos alunos do modular que voltaram e já fizeram mestrado conosco. O César foi um também que é da área da matemática; ele é de Juína, de Mato Grosso. Ele veio para cá, participou do Curso o Modular, depois voltou e fez mestrado aqui. Então, eu tenho boas lembranças, para mim foi uma aprendizagem, uma experiência muito rica conviver com esse grupo, aprender com esse grupo. Os professores também muito disponíveis. Pessoas muito comprometidas. Foi uma experiência riquíssima, foi muito trabalho mesmo, mas foi válido.

A respeito das apostilas do curso, eu moro aqui em Campo Grande, de repente, se aqui na universidade, por mais longe, mais difícil, eu posso deixar para você no prédio, na portaria do meu prédio esses suportes didáticos. Vamos fazer o seguinte: eu vou anotar na agenda para gente não esquecer, esse final de semana eu vou subir no armário interno e a partir da semana que vem, segunda e terça não vou estar aqui, eu vou estar no Conselho Municipal – sou conselheira, quarta, feriado, a partir de quinta-feira à tarde eu já deixo aqui. Eu deixo com minha secretária, vou deixar aqui em cima, em cima da mesa, aí você pode conversar com ela, aí ela te entrega a hora que você quiser vir buscar.

Você me envia um e-mail que eu te respondo depois de falar com a Raquel sobre a documentação, o do arquivo morto.

A respeito da divulgação dessa minha fala, eu autorizo sim, eu tenho maior orgulho de ter trabalhado nesse curso, a gente coloca assim, procura ser fiel na fala. Eu também gostaria, eu gostaria de conhecer o seu trabalho (risos), isso eu gostaria,

entendeu? Quanto à questão de confiabilidade, não vejo problema nenhum, mas agora eu gostaria muito de conhecer o seu trabalho até para poder retomar minhas memórias de curso.

UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA: CONSTITUIÇÃO IMERSA EM UM UNIVERSO DE TRANSFORMAÇÕES

Existem diversas formas de escrever sobre e compreender um percurso metodológico. A maioria dos trabalhos segue uma estrutura padronizada de metodologia, anunciando-se com uma teoria os procedimentos que guiaram aquela investigação do início ao fim. O referencial metodológico da história oral, entretanto, nos dá abertura para pesquisarmos orientados por um “método-em-trajetória” no contexto da pesquisa qualitativa que, segundo Garnica (2010), permite a construção de caminhos durante o processo investigativo sem seguir um percurso a priori definido. Nesse sentido, podemos afirmar que nossa metodologia não é a história oral, mas toda uma trajetória que, no momento específico da produção de fontes orais, com ela flerta.

Esta escolha parece dizer mais que um simples modo de organizar a escrita, quando aceitamos algo que está fora de um único padrão, admitindo a existência de diversos modos de apresentação de uma escrita como explica Fernandes (2014, p. 15) “fundamentada em uma desordem que, negando a ordenação única, revele uma infinidade de ordens possíveis”.

Nessa trajetória, destacamos nosso esforço em realizar um olhar sobre essa autora, tentando preservar nas entrelinhas de cada microtexto as inúmeras possibilidades do vir a ser de que este gesta. Trata-se, portanto, da mobilização de micronarrativas para mostrar os diferentes processos de subjetivação pelos quais fui atravessada por meio das experiências que vivenciei e das formas como reinvento esses momentos quando os revisito com o olhar de hoje. De acordo com Bruner (2014), enquanto narramos, nos inventamos e construímos a obra mais impressionante que deveríamos, ou poderíamos ser. Nessa direção Bruner (2014, p. 24) afirma que “não criamos uma única história criadora do eu, mas muitas delas”.

Diante dessa construção, acometida por incômodos desse meu percurso metodológico, por lapsos de memória acerca da minha trajetória de professora de matemática, encontrei certo equilíbrio nas micronarrativas que introduzem este trabalho. De acordo com Bruner (2014, p. 74)

Não existe essa coisa de um eu intuitivamente óbvio e essencial para se conhecer, um eu que está lá sentado, pronto para ser descrito em palavras. Em vez disso, nós construímos e reconstruímos nossos eus constantemente para satisfazer as necessidades das situações com que

nos deparamos, e fazemos isso com a orientação de nossas memórias do passado e de nossas esperanças e medos do futuro.

Nesse exercício me reconstruir constantemente, as micronarrativas serviram como recurso em uma organização desorganizada dos eus que agora são outros. Após diálogo sobre essas micro-histórias com os avaliadores na ocasião da banca de qualificação, decidi buscar autores da literatura que reconheçam tipologias textuais que se aproximem dessas “micronarrativas”.

Sendo assim, os estudos de Ribeiro (2014) e Álvares (2008) mostram que a micronarrativa trata-se de um gênero textual adequado às mídias atuais, devido à sua brevidade e intensidade. Ribeiro (2014) ainda ressalta a importância das micronarrativas na sociedade contemporânea, onde o indivíduo precisa reconhecer-se como agente ativo frente aos problemas sociais. Nesse sentido, as micronarrativas se configuram como "fragmentos de histórias pessoais, com as quais cada pessoa pode colaborar com suas ideias e sentimentos, reforçando os laços de empatia e aflorando os valores intangíveis, tão necessários para o reencantamento da comunicação." (RIBEIRO, 2014, p. 92).

Nessa ótica, as micronarrativas facilitam a comunicação entre autor e leitor. Essa característica pode favorecer a comunicação do leitor ao ler e ao reinventar as micro-histórias deste texto, sendo elas, potencializadoras de outras narrativas que serão criadas pelo leitor em sua própria trama no enredo do novo texto inventado a partir de sua leitura.

Álvares (2008) considera a micronarrativa como um gênero textual autônomo, devido à sua estrutura peculiar marcada por brevidade, narratividade e intertextualidade. Brevidade, uma vez que a micronarrativa atinge no máximo duas páginas, embora a autora observe a existência de microcontos um pouco maiores. A narratividade desse tipo de texto está relacionada ao “núcleo compacto de narratividade que permite ao leitor inferir uma história”, a partir do texto lido. Quanto à intertextualidade está relacionada ao fato do leitor poder criar outros textos e outros cenário a partir daquele pré-existente de acordo com a sua imaginação.

Dito isso, as micronarrativas dispostas no início do trabalho, como bem sabe o leitor a esta altura, constituem o lugar de onde esta pesquisadora fala. Não é (só) a junção delas [micronarrativas], mas, narrativamente, o resultado de uma incursão discursiva de construção e articulação entre as experiências anteriormente narradas e outras que vêm como lembrança, caso o momento e o interlocutor provoquem. De certa forma, ao construir essas histórias com a mescla de minhas “experiências” do passado

com codinomes aos quais remeto àquelas meninas e mulheres de minha história familiar, crio as personagens: Rakelly, Paula, Fernanda, Vanessa e Carol (sobrinhas), Maria Aparecida e Lena (irmãs) e Ercídia (mãe), que participaram, de alguma forma, da produção histórica que se configura nesta dissertação de mestrado. A referência a essas personagens delinea marcas da longa caminhada até esse momento de estudo. Muitas vezes tive que me ausentar do convívio de meus familiares atravessada por meus sonhos, mas permanecendo ligada por laços de amor e saudades.

Ressalto que olho para essas experiências com a influência de Larrosa (2016, p. 99) como:

[...] Algo que nos acontece, que nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando de “fazer” uma experiência, isto não significa exatamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso.

Desse modo, as micronarrativas evidenciam em princípio a mim mesma, como leitora dos modos como fui construindo caminhos e sendo constituída por eles. Ao aceitar essa provocação de olhar para minha formação, um curso do qual fiz parte, levou-me ao exercício que trago neste trabalho e ao entendimento do por que, afinal, enfrentei a escrita desta pesquisa e não de outra.

Ao delinear as histórias desde o início até meu ingresso no mestrado, pensava ser possível descrever meu modo de pensar em cada um daqueles momentos e vivências. Como poderia, se o passado é construção situada no presente? Um presente que, uma vez pensado, mesmo que em fração de segundos, já se torna passado como disse Bloch (2001, p. 60) ao alertar acerca da impossibilidade de se pensar o presente ao “pé da letra”, considerando-o “no infinito da duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce morre”.

Na escrita das micronarrativas tomei a liberdade de utilizar como mote a produção dos autores como: Jorge Larrosa (2016) – “O não e o talvez”, Cora Coralina (2002) - “Um sonho adiado” e “A verdadeira coragem é ir atrás de seu sonho mesmo quando todos dizem que ele é impossível.”, Clarice Lispector (1999) – “Ainda sem resposta”; (2004), Paulo Freire (1997) - “Ensinar exige querer bem aos educandos” e Langston Hughes (1951)-“Um sonho adiado”. Em uma composição que me coloquei em um exercício, que considero, assim como Larrosa (2011, p.11) parte da experiência de leituras, diálogos e escritas como resultado da colaboração desses e outros autores a

que me reporte em todo o percurso deste trabalho, no sentido de:

Ajudar-me a dizer o que ainda não sei dizer, o que ainda não posso dizer, ou o que ainda não quero dizer. [...] a formar ou a transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias palavras.

Sendo assim, hoje, mantive o registro desse processo por ser o meu, mas mesmo ele já significa de modo diferente. Essa mescla entre as memórias daqueles momentos “passados” com interrogações do presente, entre o real e o virtual, como alguns reflexos de imagens da memória, uma mescla “heterotópica”, parece remeter ao exemplo de Foucault (2009, p. 415) sobre a imagem refletida no espelho, pois ao olhar esse reflexo ocorre uma mescla entre o real e o virtual que constituem uma heterotopia:

Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo; é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que de qualquer forma se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou: o espelho funciona como uma heterotopia no sentido em que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe. Quanto às heterotopias propriamente ditas, como se poderia descrevê-las, que sentido elas têm?

Foucault ressalta a impossibilidade de descrever essas heterotopias considerando o próprio ato de descrever heterotópico. O filósofo destaca três princípios que envolvem tal ato. Em primeiro, toda cultura é constituída por heterotopias. Em segundo, cada uma delas carrega características específicas de acordo com o espaço em que é constituída. Em terceiro, admite a justaposição de vários espaços e posicionamentos que são em si próprios incompatíveis Foucault (2009).

A junção das micronarrativas lembra ainda, o devir que Zourabichvili (2004, p. 3) que bem explica em sua obra “Vocabulário Deleuziano” como uma “mistura de devires ou a própria produção de significados”. Composto com Deleuze (1974), diríamos que um devir furta-se ao presente, pois ao mesmo tempo que somos parte do passado, também somos o futuro que projetamos, o devir não está vinculado ao modelo nem à cópia como afirma Deleuze (1974, p.1):

Na medida em que se furta ao presente, o devir não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do

futuro. Pertence à essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo [...] e a linguagem que fixa os limites (por exemplo, no momento em que começa é demasiado), mas é ela também que ultrapassa os limites e os restitui a equivalência infinita de um devir ilimitado.

Assim, neste texto, aquelas histórias, ora se apresentam independentes, ora interligadas, como resultados das minhas relações entre esses devires. Sendo assim, não abandonamos nossos devires, mas transformamo-los em outros.

Desse modo, essas histórias são povoadas de espaços que não existem mais, que hoje não são os mesmos, são outras coisas, outras que constituio a partir do meu olhar de hoje, atravessada pelos “acontecimentos” das tribos nas quais estou imersa.

Sobre o acontecimento, Cardoso (1995, p.3) remete aos pensamentos de Foucault e Nietzsche para descrever a noção de acontecimento “como a irrupção de uma singularidade única e aguda, no lugar e no momento da sua produção”. Nesse sentido, construí os questionamentos a partir desse “lugar” que nada tem a ver com datas e ou distanciamentos geográficos, mas que foi constituído em uma mistura de experiências em processo de mutação.

É desse lugar de múltiplas estranhezas que crio esse composto de histórias e de acontecimentos que não mais se configuram parte de mim, porém atravessam minhas lembranças como flechas da minha memória, enquanto me constituio em outros espaços.

Nesse sentido, considero essas micronarrativas povoadas por elaborações de seu tempo com o que, naquele momento, pensava ser eu no passado. A divisão dos momentos são etapas consideradas hoje, por mim como diferentes em minha vida, embora o recurso do codinome aponte para uma perspectiva de histórias independentes, elas ficaram claramente relacionadas evidenciando, também, a multiplicidade de modos de pensar. Os codinomes também me ajudam a apontar para um não reconhecimento: todos aqueles momentos são constituintes do que sou, mas não sou a soma deles: com meus modelos abalados, aquelas bases me fugiram, não existem mais.

Ao permitir-me problematizar aquelas experiências em terceira pessoa, também evidencio uma crença inicial na necessidade do afastamento em um texto científico, o que não se sustenta mais.

Os nomes mobilizados para a referência a um “elas” são agora reconhecidos como marcas de pessoas a quem, durante meu caminho, atribuí sentimentos de gratidão, saudades e apoio, mas também atravessados por um “nós” que constituí a partir das discussões no grupo HEMEP do qual faço parte, dos textos que leio em discussões com

a orientadora. Esta escrita foi surgindo como um acontecimento que me conduziu à impossibilidade de escrever de outra forma por conta do caminho percorrido até aqui. Portanto, em vários momentos do texto o leitor poderá deparar-se com a primeira pessoa, em outros a terceira pessoa do singular, mas também com a primeira pessoa do plural que faz sentido, visto que este estudo é fruto de uma negociação entre orientanda e orientadora e ganhou corpo nas discussões em um grupo de pesquisa: o HEMEP.

Para a narrativa, trago alguns autores que me ajudam a discutir, o que não dou conta, nesse exercício de problematizar, pois concordo com Gallo (2006), quando defende a possibilidade de se deslocar alguns conceitos dos contextos em que foram criados para o nosso e assim, recriá-los, sem a intenção de reproduzi-los na íntegra.

Com esse olhar também busco apoio na problematização foucaultiana como explica Revel (2005), sendo um modo de pesquisar que requer um movimento crítico do pensamento sem buscar uma solução ou trocar uma resposta por outra, sem a preocupação em mostrar uma solução, mas tratar das relações que envolvem os acontecimentos constituídos como verdades em determinados discursos. Revel (2005, p. 10) defende essa forma de reflexão como o ato de problematizar defendido por Foucault.

Ele assim definia, portanto, um exercício crítico do pensamento que se opõe à ideia de uma pesquisa metódica da "solução", porque a tarefa da filosofia não é resolver – aí compreendida a ação de substituir uma solução por outra, mas “problematizar”, não reformar, mas instaurar uma distância crítica, fazer jogar o "desprendimento".

Assim, buscamos autores de outras áreas para discutir questões levantadas em situações de entrevista. Cabe aqui uma ressalva ao leitor para que não se assuste com a mistura de autores nos momentos de análise do estudo, pois trazemos para este diálogo pesquisas que, de algum modo, apresentam informações pertinentes à discussão proposta. Dessa maneira, nos permitimos esse exercício, considerando que nosso interesse não consiste em entender os acontecimentos na sua forma natural, mas evidenciar algumas das diversas verdades que operam em seu entorno e nas relações que os levaram à materialização.

Quando nos propomos dar espaço para os diversos olhares e para as relações que fizeram o Curso Modular uma necessidade dos anos de 1990, abrimos igualmente espaços para diversos discursos, muitas vezes contraditórios. Nesse sentido, quando arrastamos para este lugar vozes que discutem a formação de professores naquele

momento, nossa preocupação não está em trazer a única e verdadeira informação, uma vez que nesse diálogo (com depoentes educadores, filósofos, pesquisadores e documentos), colocamos em um mesmo campo concepções, crenças e perspectivas diferentes.

Nessa ótica, não buscamos uma teoria de análise, mas um exercício de teorização que Veiga-Neto e Lopes (2010) evidenciam como uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a “realidade do mundo”.

Destarte não aderimos, de forma incondicional, um outro pensamento teórico, nos mobilizamos em uma “fidelidade infiel, considerando que cada autor pensa e escreve imerso no seu tempo” Veiga-Neto; Rech (2014, p.73).

Dessa forma, esta produção segue um movimento que constitui, ao mesmo tempo, uma narrativa produzida a partir de uma pesquisa e da constituição de uma pesquisadora. Sendo assim, busco apoio nas palavras de Fernandes (2014, p. 17) quando remete as narrativas de vida, mas desloco esse pensamento para a narrativa de minha experiência de pesquisa como “história, permitindo que em um mesmo cenário” se carreguem “aspectos sociológicos, antropológicos, culturais”, pois quando me permito colocar em cheque a minha subjetividade, envolvendo-a nessa trama, penso deixar claro também o lugar de onde falo e a perspectiva de pesquisa que acredito.

Vale uma ressalva sobre aquele incômodo inicial em estudar uma formação da qual participei que se ameniza ou mesmo se esvai quando percebo que qualquer pesquisa é nada mais que um olhar meu, uma construção minha de mundo, qualquer que fosse o tema. Isso não significa que me ausento da responsabilidade de pesquisadora. Ao assumir essa postura qualitativa, imersa como “sujeito” em constituição, exercitei um olhar crítico sobre fontes que mobilizei com o objetivo de compreender a criação, desenvolvimento e fechamento do meu curso de graduação. Nessa trajetória, procurei evidenciar “potencialidades e os limites dessas ações, quais seus fundamentos, qual o terreno em que tais ações se assentaram” Garnica; Fernandes; Silva (2011, p.231). Assim, passei por diversos enfrentamentos, questionando minhas próprias verdades.

Essa desarmonia no trabalho com a oralidade nos remete a Bruner (1991, p. 16) quando afirma que a narrativa é projetada mais para conter esquisitices do que para solucioná-las e observa a compreensão das situações como um recurso que nos alivia, uma vez que ao se tornarem interpretáveis, tornam-se suportáveis. Essa observação de

Bruner vai ao encontro do objetivo deste trabalho que consiste em compreender o processo de formação, desenvolvimento e extinção dos cursos modulares de matemática que aconteceram na década de 1990, na cidade de Campo Grande-MS, bem como problematizar o olhar dos egressos desse curso, que inclui esta pesquisadora.

Por outro lado, hoje, ao pensar em minhas experiências passadas, percebo que me constituo como personagens distantes do que sou, embora esses atravessamentos ainda me constituam. É esse distanciamento que me impede de tentar me colocar naquele lugar, de me reconhecer, por vezes, naquelas experiências. Ainda que impregnada por sombras de antigas verdades, sou atravessada por um novo modo de ser que não me permite mais estar presa às amarras do modelo da objetividade e do distanciamento, embora em alguns momentos seja traída por essas sombras do dualismo da linguagem. Nesse sentido, Deleuze (1998, p. 11) lembra que

Devemos passar por dualismos, porque eles estão na linguagem, não tem jeito, mas é preciso lutar contra a linguagem, inventar a gagueira, não para alcançar uma pseudo-realidade pré-linguística, e sim para traçar uma linha vocal ou escrita que fará a linguagem passar entre esses dualismos, e que definirá um uso menor da língua, uma variação.

A produção dessas micronarrativas trouxe para este processo investigativo a possibilidade de problematizá-las e, assim, a mim mesma quando, hoje, faço essas construções.

Dessa forma, nesse exercício de olhar para esses momentos passados e reinventá-los, percebo-me potencializando outra visão para uma construção histórica de parte da minha formação acadêmica (o Curso Modular) dentro de certa organização de seu tempo, e isso fortalece minha intenção de problematizar, também, a proposta de formação de professores. Problematizar aqui está relacionado ao ato de pensar sobre aquelas verdades naturalizadas em nosso percurso histórico. Nessa ótica, esta pesquisa está ancorada no pensamento que se assemelha ao entendimento foucaultiano destacado no texto “Polêmica, Política e Problematizações” Foucault (1997, p. 02):

Pareceu-me que existisse um elemento capaz de caracterizar a história do pensamento: poder-se-ia chamá-lo os problemas ou, mais exatamente, as problematizações. [...] O pensamento é a liberdade com respeito àquilo que se faz, o movimento com que nos separamos daquilo que fazemos, com que o constituímos como objeto e o pensamos como problema.

É sob esse olhar que seguem os fluxos deste trabalho de pesquisa, com perguntas

que podem ser estendidas ao leitor no sentido de exercitar o ato de pensar, de problematizar a formação de professores, sobretudo professores de matemática.

Nessa perspectiva, não pretendo avaliar ou criticar posicionamentos políticos ou éticos dos sujeitos inseridos no contexto e destaco também meu respeito por cada visão explicitada nas narrativas de cuja produção participei. A pretensão é pensar sobre as relações estabelecidas por tais políticas, as respectivas posturas a partir de um cenário construído para os anos de 1990 a 2005, período em que o Curso Modular ocorreu.

Ao problematizar o contexto de materialização do Curso Modular diversas verdades são construídas/mobilizadas. Além disso, descrevo meu percurso metodológico por meio do qual passei por enfrentamentos, considerando que me coloquei aberta a essa experiência que foge daqueles padrões clássicos positivistas, pautados no suposto distanciamento do pesquisador. Com um sentimento semelhante ao do leitor descrito por Larrosa (2011) que deixa a sua arrogância de lado, permito-me perder o chão, dentro de processo de transformação, a partir das coisas que não dou mais conta dentro das minhas concepções anteriores. Assim, essa transformação retorna para mim mesma no exercício desses descaminhos.

Nas conversas iniciais com a orientadora, explicitarei, além do incômodo de estudar algo tão próximo a mim, a ideia de que não haveria o que pesquisar já que, sendo ex-aluna do Curso Modular, eu sabia tudo dele. A forma deste trabalho, portanto, busca evidenciar alguns dos exercícios de desconstrução dessas ideias que hoje se mostram tão equivocadas. Atenta a isso, o primeiro exercício solicitado pela orientadora dessa pesquisa foi o de que eu explicitasse em um texto, naquele momento de ingresso no mestrado, esse TUDO que eu dizia saber. Esse e outros pequenos textos presentes, construídos nessa trajetória de estudo estão dispostos na dissertação em *itálico*, para facilitar um possível diálogo com o leitor. Pelo mesmo motivo, cabe também uma observação sobre as partes das narrativas dos colaboradores e da orientadora grifadas em **negrito**, no corpo deste trabalho, uma vez que há um diálogo com diversas fontes, em que relaciono os documentos oficiais e não oficiais com as narrativas dos entrevistados e estudos e pesquisas a que tive acesso.

Essa opção, por tomar partes das textualizações na íntegra, ocorre no sentido de deixar claro minhas evidências a partir das narrativas. Nesse movimento, busquei aproximações dessas narrativas com: o processo de subjetivação no qual nós autores dessa formação estávamos imersos no período do curso, a solidariedade desenvolvida pelo grupo no sentido de superar as dificuldades encontradas nesse processo, as marcas

das diferentes identidades dos cursos modular e regular, que evidenciei nesses relatos, bem como a mudança em minha visão sobre o fazer do pesquisador, visto que considero que construí, e venho construindo essa mudança de concepção durante essa trajetória de pesquisa. Essa escolha deixa claro que a intenção desse estudo não é exprimir uma explicação do que seria o Curso Modular na sua totalidade, nem oferecer informações precisas referentes a dados quantitativos ou datas específicas, pelo contrário, esse estudo segue no sentido de trazer algumas versões possíveis sobre tal formação. Considero que as narrativas são invenções a partir de “perspectivas alternativas” como afirma Bruner (2014, p. 33).

Por conseguinte, permito-me esse exercício sem tirar a liberdade do leitor e de outros pesquisadores ou até mesmo em minhas pesquisas futuras de fazer outras construções se assim desejarmos. Considero a possibilidade de outros olhares e outras construções a partir das “mesmas falas” nas narrativas dispostas neste texto ou até mesmo nos áudios, vídeos outras fontes disponibilizadas no acervo⁵³ do grupo HEMEP para consultas posteriores.

Nesse contexto, revisito diferentes momentos da pesquisa como forma de evidenciar, não somente a minha construção de novos cursos modulares, como também a de outra postura investigativa que se encontra em processo de construção.

Dessa forma, os trechos em *itálico*, presentes no último exercício de análise, explicitam falas que foram minhas, sendo que algumas não são mais, umas reformuladas e outras totalmente abandonadas. Esse vem sendo um processo desencadeado nos diversos momentos de diálogos com a orientadora, com os colegas do grupo HEMEP, nas disciplinas e nas leituras no decorrer dessa formação. Ressaltando que considero esse fazer como uma tentativa de abertura para a leitura como “experiência” defendida por Larrosa (2002, p.21).

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa” em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”, em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade” em inglês, “That what is happening tous”; em alemão, “Was mir passiert” (2002, p.21).

Larrosa (2014) ainda explica a experiência como um acontecimento que me

⁵³O Acervo Físico do Grupo HEMEP está localizado em Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Unidade 7A, sala de Grupos de Pesquisa, 1º andar. Tel. (67) 3345-7643. Fonte: <<https://sites.google.com/site/acervohistoricohemep/home>>.

afeta, que influencia naquilo que sou, penso, sinto, sei, desejo, aquilo que me atravessa e me coloca em movimento. Nessa configuração a experiência seria um “isso que me passa”, considerando “isso” como todos os acontecimentos que ocorrem em minha volta e diante da impossibilidade de absorver todo o universo de coisas com que me deparo no dia a dia. Apoiada em Larrosa (2002), (2011) e (2016) traço nesse texto, histórias impregnadas de um “me”, que denota tudo que acontece em minha volta e que, de alguma forma, me afeta, me toca, ou seja, atravessa-me.

Este trabalho, assim, se configura como “um dos modos privilegiados de como tratamos de dar sentido narrativo a “isso que nos passa” Larrosa (2011, p.5)”. Coloco-me como integrante deste trabalho, como “sujeito da experiência, convertido no sujeito do relato”, autora, narradora e personagem, compondo com outros personagens a história que segue.

Por conseguinte, esse trabalho segue sob a influência do pensamento foucaultiano e de outros autores correlatos no que se refere ao ato de pesquisar pelo viés da problematização, pois ao deparar-me com diversas versões desse curso, não me obrigo a optar por uma delas, mas compreender, assim como propõe Foucault (1997, p. 07), o que as tornam, todas, legítimas.

A um mesmo conjunto de dificuldades podem ser dadas diversificadas respostas. E de fato são propostas diferenciadas respostas. Ora, é preciso compreender o que as torna simultaneamente possíveis; o ponto em que está enraizada a sua simultaneidade; o terreno que pode nutrir a todas elas na sua diversidade e, às vezes, não obstante as suas contradições.

Em tal contexto, olho para as leis, pareceres e resoluções do MEC, narrativas orais e escritas, cadernos, apostilas, fotos e outras fontes com questionamentos que ora influenciam a análise, ora são influenciados por ela, uma vez que a cada momento que tomo tais narrativas faço novas relações. Esse movimento de análise é que dá vida à pesquisa, pois os documentos não falam por si, nem trazem as histórias das práticas provocadas por eles, nem ao menos revelam, por si só, o contexto que os gerou. Essas respostas são construídas a partir das questões do pesquisador, das suas inquietações.

Contribuindo para essa discussão, Albuquerque Junior (2007) enfatiza que o historiador evidencia fatores que não estão descritos nos documentos por si só: é ele quem cria suas evidências ancoradas em seus pressupostos teórico-metodológicos.

Tendo em vista que este estudo é de caráter historiográfico, pois trata do Curso Modular no recorte temporal em que ele foi materializado, Fernandes (2016, p. 7) nos

ajuda a pensar sobre o papel do pesquisador que se coloca em uma pesquisa historiográfica. Segundo esse pesquisador teria como “interrogar os acontecimentos” e construir a sua trama histórica reconhecendo-a inscrita em “múltiplas temporalidades”.

Também Souza (2011, p.64) reflete sobre o papel do historiador e toma o pensamento de Marc Bloch quando observa que,

Documentos dizem mais do que pretendiam dizer por conta das questões que lhes são feitas, e se essas questões se constroem por motivações do presente, fica ressaltado o papel do próprio narrador, sua interferência no estudo e recriação dos acontecimentos. Trata-se de uma investigação sobre o si próprio face às constatações da história.

Na mesma direção, Bloch (2001, p. 78-70) aponta para a necessidade de questionarmos os documentos considerando que nos propomos a “fazê-los falar”. “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los.” Por conseguinte, esses questionamentos estariam também envolvidos na trama criada pelo pesquisador no sentido de construir seu cenário de pesquisa.

Ao evidenciar as questões acerca dos documentos, em momentos diferentes da pesquisa, por várias vezes retomei as mesmas leituras e obtive outras questões que se relacionavam com as anteriores. Impregnada por minhas formações anteriores, trazia verdades que apontavam como função da pesquisa resolver problemas do ensino da matemática e da formação em si. Outras verdades que circulam nos discursos acerca do ato de pesquisar também precisaram ser questionadas e abandonadas ao longo do caminho que construí até aqui.

Procurou mostrar neste texto alguns momentos de diálogo com a orientadora que denotam parte do meu trajeto de construção da pesquisa. Já no primeiro contato via e-mail, minha orientadora mostra seu interesse em estudarmos a minha formação. Ela afirma atuar na linha de formação de professores, com história da educação matemática e ressalta seu interesse em falar sobre a minha formação superior, contribuindo com os estudos do grupo de História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP) no sentido de compreender a formação de professores que ensinam matemática no estado de Mato Grosso do Sul.

Após algumas leituras e discussões com o grupo de pesquisa fui abandonando aquela certeza de que existe um jeito certo de ensinar matemática ou de fazer pesquisa, que as coisas e os conhecimentos já existiam no mundo, que existia um mundo a ser

descoberto por meio da minha pesquisa. A partir do diálogo com pesquisadores do grupo HEMEP, fui construindo um novo modo de pesquisar, que admitia aos pesquisadores, posturas mais subjetivas no sentido de se mostrarem e de se envolverem em seus trabalhos. Tal construção também se desenvolveu em interlocução com meus próprios textos, ora com as narrativas dos meus colaboradores, da orientadora, com as experiências de estudo com colegas do grupo HEMEP e as referências que compõem o corpo desse trabalho.

À vista disso, fui me desprendendo daquela ideia, daquela verdade sobre o que é ensinar matemática. Logo, se as pesquisas não resolviam os problemas do ensino e da aprendizagem, então outras inquietações começaram a povoar minhas incertezas: qual seria a finalidade de uma pesquisa em educação matemática? O que pode ser mudado pelo ato de pesquisar? Ainda estava confusa, mas decidi dar crédito à possibilidade de pensar diferente, embora não soubesse como. Confiei na proposta da minha orientadora, afinal de contas, ela sim tinha uma longa caminhada e experiência nesse campo de pesquisa.

Sem saber direito como começar e na ansiedade de dar início aos estudos, busquei informações junto à Universidade Católica Dom Bosco, onde cursei minha graduação e falei sobre o meu interesse em desenvolver o estudo sobre o Curso Modular, como mostro em uma das primeiras mensagens de e-mail para a orientadora.

Entrei em contato com a pró-reitoria da UCDB e fui informada de que preciso levar um pedido de autorização para a pesquisa da minha orientadora para a pró-reitoria juntamente com o projeto de pesquisa e se houver entrevistas será preciso enviar as perguntas. Fiquei um pouco confusa, pois ainda não tenho claras quais perguntas vou fazer, até pela metodologia, pois pretendo partir da primeira entrevista para verificar qual caminho tomar. (Abril de 2015)

Nessa fala, minhas concepções de pesquisa permanecem um pouco confusas ainda, pois embora eu estivesse buscando uma autorização oficial para realizar meu trabalho ainda marcado pelo modo positivo de pesquisar, pensando em validá-lo nos padrões em que estava acostumada, por outro lado, mostrava algum interesse em pensar sobre a concepção de um processo metodológico a partir das narrativas orais.

Em sua resposta também por e-mail, a professora Luzia se mostrou surpresa com minha mudança, pois em nossa última conversa eu havia dito que não estudaria a minha formação, que preferia falar sobre os professores pantaneiros. Ela compreendia aquele meu momento inicial e deixou-me à vontade para escolher o tema de pesquisa. “Ana,

na reunião você havia falado sobre sua opção pelo trabalho com as escolas do Pantanal. Ok, vamos então focar na formação modular. [...] A primeira coisa que temos que cuidar são esses contatos que você vem estabelecendo prematuramente.”

A orientadora ainda pediu que eu escrevesse sobre o Curso Modular para iniciarmos um diálogo. Vale lembrar que eu já havia escrito uma mensagem com a minha visão geral do que seria o curso assim que descobri que havia sido selecionada para a turma de 2015. Naquele momento, eu ainda não entendia muito bem como faria a pesquisa, pois acreditava que por ter vivenciado aquela formação, não teria muito que falar. Resumi tudo em uma mensagem como mostra o texto que segue.

Esses cursos aconteceram no período de 2000 a 2004, eram cursos de habilitação. Grande parte dos alunos eram professores que atuavam em sala de aula nas escolas do interior, sem curso superior. Estudávamos nas férias de janeiro e julho, em período integral durante todos os dias. Ao final de cada módulo, passávamos por provas nas quais tínhamos que atingir a média 7.0 para sermos aprovados, levávamos um trabalho de cada disciplina para casa e estudávamos praticamente sozinhos. Alguns não davam conta e mandavam fazer seus trabalhos. Houve casos em que os professores da universidade descobriam e pediam que esses alunos refizessem os trabalhos. Esse era um ponto negativo, pois dependia da consciência dos estudantes, mas aqueles que realmente queriam aprender corriam atrás de material e estudavam. Acredito que esse foi o meu caso, pois até hoje faço isso, independente do curso que estou fazendo. Esses alunos eram professores de diversas cidades do interior do estado e de outros estados também. Ao início de cada módulo, chegavam vans, ônibus e caravanas trazendo os estudantes. Levávamos almoço, fazíamos refeições coletivas, pois as condições financeiras da maioria não permitiam comprar as refeições. Na maioria das vezes, íamos de carona, pois não tínhamos veículo próprio. A universidade disponibilizava uma sala com colchonetes para aqueles que precisassem descansar na hora do almoço, mas no curso de matemática sempre ficávamos estudando nos intervalos, ninguém tinha tempo para descanso. Ao final do curso, ganhamos uma festa de um político da época e a formatura aconteceu. Foi um período bem difícil, mas sobrevivemos. Abç. (Dezembro de 2014).

Nessa primeira narrativa, mostro meu olhar naturalizado para o curso a partir do meu ponto de vista naquele momento. Hoje construo outra narrativa que discute esse curso como uma formação emergencial gerada por questões políticas que demandaram leis para atender às demandas sociais mercadológicas daquele momento, descrevo com

maiores detalhes essa visão na sequência deste texto, o que pode ser ressaltado aqui nessa diferença entre a história anterior e o desfecho desta pesquisa, que embora seja provisório, é diferente da ideia inicial que tive sobre o Curso Modular, mesmo sendo aluna egressa desse curso. Essa constatação remete ao pensamento de Bruner (2014, p. 74-75) ao ressaltar que ao narrarmos nossas histórias “construímos e reconstruímos”, desse modo, “fabricamos nossas narrativas sobre quem e o que somos, o que aconteceu e por que fazemos o que estamos fazendo” e essas narrativas são conduzidas por “modelos culturais implícitos, não verbalizados”. O que podemos perceber a partir desse relato inicial e acredito que poderemos perceber nas mudanças das outras narrativas que escrevi até o desfecho desta dissertação, como a pesquisa, pode nos mobilizar para construir objetos diferentes sob uma nomenclatura comum (Curso Modular).

Nesse devir de pesquisadora fui percebendo aos poucos, com o auxílio das leituras e dos nossos diálogos, essa necessidade de deixar os depoentes falarem e, a partir de suas falas, pensar nos caminhos a construir para o estudo. Passei por vários conflitos: por exemplo, naquele momento, nem as questões, nem o projeto de pesquisa (cobrados em disciplina do mestrado) estavam prontos. Não me ocorreu, naquele momento, que esses elementos não estavam prontos e nem poderiam estar por conta da perspectiva investigativa trabalhada no grupo HEMEP em que não há caminhos pré-determinados, mas um caminhar.

Sobre esse modo de pesquisar, Garnica (2010, p. 33) observa que:

[...] Todo método configura-se dinamicamente, de forma processual, e não pode ser estabelecido aprioristicamente, sem que haja um objeto específico para ser investigado, uma vez que nas pesquisas de natureza qualitativa são os objetos que exigem procedimentos específicos para compreendê-los. Isso não quer dizer que ignoremos trabalhos já desenvolvidos e seus apontamentos, do contrário não faria sentido nos colocarmos aqui a discutir o processo de pesquisa.

Como essas questões metodológicas eram temas de discussão no grupo HEMEP⁵⁴ eu já refletia sobre a impossibilidade de iniciar a minha pesquisa com uma estrutura pronta e de ter estabelecidas, por meio de um referencial teórico, questões a serem tematizadas na análise. Decidi com a orientadora que esse não seria o melhor caminho, precisávamos encontrar um jeito de dialogar com os autores desse processo de

⁵⁴ O grupo História da Educação Matemática em Pesquisa - HEMEP foi criado no ano de 2011, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico - CNPq e certificado pela UFMS. Fonte: www.hemep.org.br

formação, mas não de forma pré-determinada; logo, o viés seria outro. Pensamos iniciar pelos alunos egressos e os professores que atuaram no curso; olháriamos para os documentos do MEC⁵⁵, os doados por alunos e para todas as fontes que nos ajudassem a criar um cenário que não fosse pré-estabelecido e faríamos leituras (no grupo HEMEP e fora dele) de modo a potencializar nosso olhar para questionarmos nossas fontes. A Prof.^a Luzia orientou-me a produzir um texto para discutirmos no grupo HEMEP sobre o que seria o Curso Modular, porém eu já julgava existir muitas coisas sobre o curso que eu não sabia, mas queria e precisava saber para falar sobre ele. Liguei para o MEC, mas descobri que não havia nenhum registro referente ao Curso Modular. O atendente fez várias buscas com os diversos nomes que poderiam se aproximar do Curso Modular, da mesma forma como eu já havia feito, mas não encontrei nada. Então, ele pediu-me que fizesse um requerimento por meio de demanda no site do MEC. Fiz uma solicitação de documentos que autorizavam os cursos de licenciatura que aconteceram entre 1999 e 2005, no período de férias. Diante da necessidade de conhecer o Curso Modular, criei uma tabela que enviei para a orientadora com todas as fontes acessadas sobre essa formação, pensando em encontrar indícios que ajudassem a formular as questões de pesquisa. *“Tenho buscado outros documentos que possam estar próximos do tema, não fazendo exatamente o que combinamos (a escrita de uma página), porque preferi organizar tudo que tenho em pastas antes de criar um texto. Não é um fichamento, apenas separei os arquivos por proximidade”*.

Nessa fala, percebo que naquele momento, ainda havia um foco na necessidade de precisão dos dados, uma grande preocupação com as datas e os dados, marcada pela perspectiva de uma verdade única. Hoje, me percebo oscilando entre os entraves das leituras e das discussões desencadeadas no mestrado e nas minhas crenças, algumas em processo de desconstrução.

Tomamos a desconstrução como Estrada (2010), baseado na concepção de Derrida, como um posicionamento considerando a “heterogeneidade que habita toda identidade” no sentido de investigar os limites das teorizações, de desconsiderar o olhar totalizante. Sendo assim, o que é verdade hoje pode não ser amanhã, embora cada crença seja legítima em seu momento, essa mudança fica evidente nas falas que descrevo sobre o meu percurso de pesquisadora frente às versões que fui construindo a cada informação que tive acesso.

55 Ministério da Educação e Cultura.

Em uma de minhas buscas, lembrei que nossa formatura aconteceu junto com outra turma e, por isso, o Curso Modular de matemática poderia não ter um documento específico para ele. Essa lembrança permearia minhas buscas posteriores. Nesse movimento, construí uma tabela com tudo que encontrei sobre a formação de professores entre os anos de 1999 e 2005. Essa organização me permitiu construir uma versão nova da minha graduação. Comecei a perceber que havia uma política de formação de professores leigos que atuavam em sala de aula já naquela época. Fui construindo esse novo olhar no contato com fontes como o Parecer nº 0867/98, que trata da utilização de recursos do FUNDEB para a formação de professores leigos, além de informações sobre os professores que atuaram como docentes no curso pelo site Escavador⁵⁶ e pela Plataforma Lattes⁵⁷. Encontrei, por exemplo, o trabalho da professora Mary Leila Maciel Kruki, docente do curso que realizou um estudo sobre essa formação. No decorrer deste texto discute, para além desse curso, vários outros que de alguma forma mencionavam as formações emergenciais⁵⁸ que ocorreram naquele momento em diversas regiões do país. Embora nem todos esses trabalhos estejam no corpo desta Dissertação, eles me ajudaram a olhar para a minha formação dentro de um contexto nacional de formação de professores leigos em serviço. Também percebi essa emergência na LDB 9394/96 e no PNE 2001⁵⁹, os quais Kruki (2005, p. 24), menciona em seu trabalho.

Afora os cursos de formação de professores das redes oficiais de ensino, o Governo Federal propôs, ao longo das últimas décadas, vários programas ou projetos visando à habilitação ou capacitação dos professores leigos atuantes. Foram programas emergenciais, focalizados e que não tiveram continuidade, pois foram encerrados ou substituídos por outros com objetivos similares. O que pode ser verificado é que, na maioria destes programas ou projetos, a definição do uso dos recursos financeiros, o período de realização e a região contemplada eram/foram, e ainda são, baseadas em critérios de cunho político.

⁵⁶ Segundo informações do próprio site “Escavador”, essa plataforma oferece dois tipos de conteúdo: o criado automaticamente, oriundo de bancos de dados públicos, além daquele inserido por seus usuários. Disponível em: <<http://www.escavador.com>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

⁵⁷ A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de currículos, de grupos de pesquisas e de instituições em um único Sistema de Informações. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

⁵⁸ Resoluções do CNE. Disponível em: <<http://migre.me/w16OP>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

⁵⁹ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

Também realizei uma pesquisa inicial no banco de teses da Capes⁶⁰, periódicos *online* Zetetiké e documentos *online* do MEC, mas encontrei apenas o trabalho da professora e pesquisadora Mary Leila Maciel de Oliveira Kruki, como já mencionado. Essa pesquisadora ministrou aulas de metodologia científica no Curso Modular e escreveu sua dissertação de mestrado, no ano de 2005 sobre essa formação, na visão de seus alunos. Esse estudo mostra que, embora o título de Curso Modular não tenha registros nem conste nos documentos oficiais, ele existiu no cotidiano dos acadêmicos e dos professores dessa formação. Na primeira leitura desse texto, não percebi sua observação sobre a autorização de funcionamento dos cursos por parte do MEC. Contudo, ao relê-lo, notei uma parte que me havia passado despercebida nas leituras anteriores: segundo a autora, esses cursos não foram autorizados ou registrados como cursos modulares, por isso procurei tanto e não encontrei nada. Passei por descobertas como essas a cada vez que revisitava não só os textos de outros autores, mas também as minhas próprias produções.

Embora Kruki (2005, p. 45) não tenha comentado sobre o processo seletivo de 1999 do qual participei, podemos conferir as diversas nomenclaturas que o curso assumiu até chegar ao título de “Curso de Formação de Docentes para a Educação Básica” no excerto a seguir:

Com a denominação de “Curso de Formação de Docentes para a Educação Básica”, foram oferecidas 7 (sete) habilitações, sendo cinco Licenciaturas em Letras, em Matemática, em Geografia, em História, e em Biologia e duas nos Cursos Normais Superiores, com processos seletivos em janeiro/2001, julho/2001 e janeiro/2002. Nos diplomas expedidos para os concluintes, os cursos foram registrados com as mesmas Portarias dos cursos regulares, não recebendo Portarias específicas para as licenciaturas modulares.

Dessa forma, os documentos descrevem o título do curso no diploma (Licenciatura em Matemática) e no seu histórico (Formação de docentes para a educação básica – Matemática), mas utilizaremos aqui Curso Modular, devido aos registros encontrados no trabalho de Kruki (2005), nas narrativas minhas, dos depoentes e nos documentos informais da época, como seminários, cadernos, provas, trabalhos extraclasse e outros. Mesmo não encontrando fontes oficiais com o título de Curso Modular, podemos dizer muito sobre essa formação a partir dos registros históricos com os quais dialogaremos.

⁶⁰ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Após essas leituras, senti-me preparada para criar aquele texto a pedido da orientadora em que evidencio os primeiros passos do Curso Modular em um texto que escrevi aos colegas do grupo HEMEP para dialogarmos sobre meu tema de estudo. Desta vez, minha narrativa já estaria influenciada por informações que não pensava antes. Esse distanciamento entre um texto e outro, embora ambos permaneçam ligados por um fio condutor, remete à experiência de leitura reconhecida por Larrosa (2001, p. 15), na perspectiva de que ela pode ser formadora e transformadora da subjetividade, uma vez que após as leituras mostro outra versão do Curso Modular, imersa em relações políticas que antes não visualizava. A leitura como formação, discutida por este autor, nos leva a pensar não somente na ampliação das informações disponíveis, mas na mudança do olhar que lê e, ao fazê-lo, constrói significação.

Um novo olhar foi direcionado para a educação desde a década de 1990. A partir da sanção da Lei 9394/96 - Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), baseada no princípio do direito à educação para todos, surgiu a necessidade da criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001. Esse plano visa a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, a valorização do magistério, ações previstas no Art. 87º da LDB.

Reis (2007), também apoiada na LDB, afirma que “cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá realizar programas de capacitação para professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”. Essa autora lembra que o PNE, vem cumprir “metas, objetivos e mensuráveis”, fatos que provocam reflexão entre autores, profissionais e órgãos responsáveis pela educação no Brasil e no mundo. Segundo ela, “a partir disso, surgiu a expansão de vários cursos emergenciais de formação em serviço, por meio de convênios firmados entre os Estados, os municípios, as Universidades e outras Instituições de Ensino Superior (IES), nos regimes regulares noturnos e modulares”. As políticas de formação de professores são repensadas, e assim são criados vários programas emergenciais de formação de professores no Brasil. Nesse contexto, as políticas do Ministério da Educação (MEC) se destacam por meio de pareceres de autorização de cursos de licenciatura. Entre outros documentos, temos o parecer CNE/CES n.º: 1.302/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura em regime modular com a organização assegurada no artigo 44 da LDB, que define a “otimização da estruturação modular dos cursos”, proporcionando às Instituições de Ensino Superior

(IES), a organização de “cursos sequenciais” de forma integrada e flexível, para atender demandas atuais.

Iniciam-se as aplicações das leis supracitadas em todo o país. Entre outros exemplos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, quando se refere aos cursos modulares no Art. 20, o PARECER N°:CES 305/2000, que autoriza os cursos a distância no Estado de Santa Catarina, o PARECER N° CES 88/2000 que trata das licenciaturas plenas, em caráter excepcional, em vários municípios do Estado do Pará.

Na mesma época, Reis (2007) menciona entre os programas de formação de professores, seu objeto de pesquisa, a “Licenciatura Plena Parcelada (LPP) em matemática, pertencente ao Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada do Estado de Goiás”. De acordo com essa autora, esses cursos têm duração mínima de três anos e máxima de cinco anos, currículo e carga horária mínimos exigidos por lei, como o curso de Licenciatura Plena Regular. O que os diferencia é a sua organização, os alunos são professores leigos, a maioria com experiência na prática pedagógica; as aulas são ministradas durante as férias escolares e também podem acontecer encontros aos sábados não letivos com o intuito de preservar a presença desses acadêmicos/professores na sala de aula.

Também no Mato Grosso do Sul, Kruki (2005) descreve os cursos modulares que aconteceram em três universidades: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal (UNIDERP), atual Anhanguera. Essa autora foca em sua investigação o olhar dos acadêmicos do Curso Modular da UCDB. Esse curso foi intitulado “Curso de Pedagogia Emergencial”, depois “Curso de Pedagogia em Regime Especial de Férias” e finalmente de “Curso de Formação de Docentes para a Educação Básica”. Segundo Kruki (2005), esse último, teve a seleção em 2001 e 2002, com sete habilitações, sendo “cinco licenciaturas em letras, em matemática, em geografia, em história, e em biologia e duas nos cursos normais superiores”. A maior parte da clientela desses cursos era formada por professores das áreas rural e urbana da região de Campo Grande, dos municípios do interior deste estado e dos Estados de Mato Grosso, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Paraná e do Distrito Federal. Os estudos de Kruki (2005) mostraram que esta instituição matriculou 1707 alunos nos cursos de pedagogia e 8884 nas licenciaturas. Nos três primeiros semestres foram ministradas disciplinas comuns, a partir do 4º semestre os acadêmicos fizeram a

opção por área específica. Os diplomas foram registrados com as mesmas portarias dos cursos regulares, pois não receberam portarias específicas para as licenciaturas modulares. As avaliações eram realizadas no período presencial que acontecia nos meses de janeiro e julho no desenvolvimento dos módulos, a média exigida era 7,0 (sete), e as avaliações eram compostas por provas, com direito a exame final se obtivesse média entre 4,0 (quatro) e 6,5 (seis e meio). Essas médias eram complementadas com trabalhos produzidos nos períodos não presenciais, nas formas individuais ou em grupo. A afirmação de Kruki a respeito das autorizações desses cursos, justifica a ausência de “portarias específicas” para os mesmos nos arquivos do MEC.

Nessa segunda narrativa, há uma ampliação na quantidade de informações que obtive sobre o curso, porém meu foco ainda parece residir na estrutura interna do Curso Modular, como se ele ocorresse de forma natural ainda que traga alguns indícios das relações que o constituíram. A partir dessa versão, fui criando e recriando outras e ainda estou em processo de construção até a conclusão deste trabalho que também será provisória.

Nesse percurso, fui refletindo sobre fatores que, na época em que cursei a faculdade, não faziam sentido, e esse exercício foi fortalecendo a noção da existência de vários cursos que ocorreram simultaneamente àquele que cursei ou pensei ter cursado. Por exemplo, a compreensão de que o curso ocorreu para atender uma demanda específica de professores e tinha data para início e término, que ele passou pelo processo de aprovação durante a sua execução.

Essas e outras questões de naturezas diversas não eram relevantes para os alunos que, naquele tempo, vivenciavam a possibilidade de cursar uma graduação. O que nos interessava era dar conta de passar de um módulo para o outro, tirando nota sete pelo menos e, claro, lidar com os enfrentamentos cotidianos e singulares, a fim de finalizar o curso.

O contato com os trabalhos de pesquisadores dos grupos GHOM⁶¹ e HEMEP⁶² me auxiliou na construção de uma metodologia e de um referencial teórico. Mas, e

1 Grupo “História Oral e Educação Matemática” – GHOM, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. Filho. Disponível em: <www.ghoem.com>. Acesso em: 04 set. 2016.

2 História da Educação Matemática em Pesquisa [HEMEP], cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

quanto à análise? Ainda não conseguia visualizar potencialidades, era preciso exercitar a escuta atenta em relação às fontes de forma que estas assinalassem possíveis direções.

Ressalto que este trabalho faz parte de um projeto maior, do HEMEP, que visa mapear cursos, ações e perspectivas da formação e atuação de professores que ensinam matemática em Mato Grosso do Sul. Os estudos de pesquisadores desse grupo com o qual, hoje, me identifico e faço parte, reforçam minha ideia em apresentar essa estética de trabalho e não outra. Percebo que os pesquisadores em questão organizam suas ações em torno, principalmente, dos trabalhos com a história oral, que trata da criação de fontes a partir da mobilização de narrativas orais. Dessa forma, concordo com Garnica (2013) quando ressalta que criamos nossas narrativas acerca da formação de professores de matemática a partir de outras mobilizadas em situações de entrevistas. Para Garnica (2010, p. 31):

A História Oral visando a compreender o que quer que seja, estará, intencionalmente, produzindo fontes que podem – ou não – servir para expor perspectivas biográficas e contextuais não só sobre aquilo que se estuda, mas sobre aqueles que, com seus depoimentos, permitem-nos uma aproximação ao objeto analisado. Um trabalho em História Oral é, pois, sempre, um inventário de perspectivas irremediavelmente perpassado pela subjetividade, um desfile de memórias narradas, um bloco multifacetado de verdades enunciadas.

Nesse momento, já visualizava a riqueza dessa metodologia e a possibilidade de trazer outros olhares referente à minha formação, considerando que esse curso não existe oficialmente nos moldes em que foi constituído como “Curso Modular” na linguagem informal. Identificava-me com aquele modo de fazer pesquisa, percebia nos trabalhos dos colegas de grupo que cada um tinha uma característica específica, com as marcas de sua subjetividade e de seus colaboradores. A dúvida que pairava era sobre o referencial de análise, sobre os autores que me ajudariam a iniciar esta discussão, mas ainda estava no primeiro ano dessa formação e muita coisa ainda iria acontecer.

Em uma das disciplinas do mestrado tive contato com o texto “Deslocamentos, Deleuze e Educação”. Acredito que essa foi uma das disciplinas com que mais me identifiquei, pois, a partir dessa leitura comecei a pensar na possibilidade de diálogo com Deleuze, Gatarri, Foucault, Gallo, Veiga Neto e Silva. Na produção *Deslocamentos Deleuze e a Educação*, Gallo (2003, p. 53) convida o leitor ao “[...] exercício de pensamento que implica um devir, um processo, movimento”, ele propõe “pensar” a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos. O autor destaca ainda deslocamentos do pensamento deleuziano para o contexto da educação e, entre

esses deslocamentos, sugere movimentar a filosofia no campo educacional, pensada além da “reflexão” ou de “fundamentos da educação”, mas com a criação de conceitos a partir do plano de imanência. Poderíamos transferir o pensamento de Gallo (2003) para o campo da pesquisa como um recurso de problematização, cientes, como afirma o próprio autor, do perigo dessa atitude diante da multiplicidade de acontecimentos que podem vir à tona.

A partir dessa experiência, sabia estar adentrando em um campo difícil, buscando na filosofia vozes que me ajudariam a pensar a minha formação acadêmica que ocorreu em um curso emergencial: o Curso Modular. Dialogar com esses autores iria ao encontro do meu referencial teórico-metodológico, uma vez que este estudo se inscreve na perspectiva historiográfica utilizando a História Oral.

Esse aporte teórico abre a possibilidade de trazer para o contexto da pesquisa autores de outras áreas no sentido de atender aos objetivos propostos. Silva e Souza (2015, p. 59), por exemplo, mostram a possibilidade de o pesquisador buscar apoio em autores de outras áreas como referencial de análise.

Outras teorias podem ser buscadas de modo a explorar características que só podem ser percebidas na articulação das fontes. Esse processo dispara diversos e concomitantes movimentos que dão origem a exercícios analíticos distintos dependendo da discussão que se quer privilegiar.

A respeito das evidências assinaladas pelas fontes ao responder as questões do pesquisador, Garnica (2014, p. 50) afirma:

Não trazemos na bagagem teorias menos ou mais nobres, escolhidas aprioristicamente, mas damos trela às que atendem ao nosso objeto e ao nosso desejo, e dialogam com (e segundo) nossa sensibilidade. É necessário que venham à cena diversas áreas do conhecimento, suas abordagens, seu fraseado, seus autores, posto que um traçado tal pressupõe a conjugação de diferentes perspectivas e enfoques.

A princípio, o diálogo com filósofos coadunava com minha perspectiva de pesquisa, mas esse exercício não seria tão simples assim. Com as primeiras leituras de Foucault e Deleuze, senti certa impotência e pensei em desistir. Iniciava-se aí um embate, uma desestabilidade, pois, diante das relações construídas até então, não tinha como pensar em outros autores. Por outro lado, pensava em olhar apenas para teóricos que discutissem educação matemática e que estivessem mais próximos da minha zona de conforto. Por que deveria me aventurar em leituras tão complexas para discutir uma pesquisa de mestrado, que dura apenas 2 anos? E se não desse tempo? E se eu não

conseguisse?

Com esses e outros medos, seguia a rotina de estudos do programa de mestrado, entre outras leituras sugeridas também discutimos os textos “Imagens do outro na filosofia: o desafio da diferença” de Gallo (2012) e “Como Seria um Mundo sem Matemática? Hein?! Na tensão narrativa-verdade” de Clareto e Rotondo (2014). Gallo (2012) destaca sua afinidade com os pensamentos foucaultiano e deleuziano quando defende a filosofia da diferença e não da unidade. Nesse sentido, a filosofia da diferença diverge da filosofia da diversidade. A filosofia da diferença consiste em olhar para o outro, além dos limites da simples aceitação. Para tanto, ao, conviver com o diferente se faz necessário problematizar essa convivência. Não basta incluir como se admite na filosofia da diversidade. Ao admitir as diferenças se admite também que é preciso aprender a lidar com elas, cada uma a seu modo.

Trazendo o pensamento desses autores para um contexto mais amplo da filosofia, eles mesmos mostram suas proximidades com Foucault e Deleuze quando ressaltam um conceito importante de tais autores, o de **fora** ou do **exterior**, como forma de reagir a uma filosofia da consciência que remete à interioridade do sujeito. Já Clareto e Rotondo (2014) colocam a questão: “como seria o mundo sem matemática?” E a partir dela dissertam sobre esse mundo naturalizado e exato que de certa forma nos conforta, que serve de apoio. Deslocando essa reflexão em torno da matemática para o campo da pesquisa em que podemos ver tal busca por um conforto presente em modelos pré-existentes que, na maioria das vezes, mostram as mesmas coisas, seguem os mesmos procedimentos e parecem buscar as mesmas respostas.

Com esteio nas ideias acima, ressalto que não pretendo qualificar os modelos prontos de pesquisa como melhores ou piores, apenas vejo a discussão de Clareto e Rotondo (2014) como a exigência de uma postura frente às possibilidades de descoberta ou construção. As autoras aproveitam em um momento de formação de professores a fabulação que “[...] tomou conta da escrita, rompendo com o passado e se colocou em processo de invenção” Clareto; Rotondo, (2014, p. 986). Esse exercício de escrita pela invenção parecia estar próximo à minha possível proposta de escrita e, a cada texto desse tipo, fui encontrando fios que auxiliaram em minha teia investigativa.

Discutíamos tais escritos, além de outros nas aulas e, enquanto isso, eu construía meu referencial permeado de conflitos internos. Trago parte de um relato que produzi após uma das aulas:

Tenho passado por uma inquietação constante nesse programa de mestrado,

principalmente nessa disciplina. Tenho me permitido “quebrar” algumas verdades que antes nem chegava a refletir sobre. Não pretendo descrevê-las nesse momento, até porque nem sei se elas permanecerão, se devem ser alteradas, e se forem, até que ponto posso mudá-las? Assim, no calor das discussões das aulas ou fora delas, poderei desconstruir algumas “verdades”, construir novas ou ainda reformular outras. Estou identificando esses meus “outros” descritos por Silvio Gallo como tudo aquilo que repugno, seja no próximo ou em mim mesma: o “outro que habita em mim”. [...] Nesse retorno, pretendo repetir outras vezes revisitando este texto e outros que me tocaram de alguma forma, assim como buscar novos e relacioná-los ou não, sempre que sentir necessidade no sentido de me reconstruir a cada dia. Esse exercício me remete à sensação de liberdade e ao mesmo tempo de responsabilidade, assim como posso interpretar e reinterpretar, criar e recriar minha postura frente aos fatos. As palavras ditas não terão volta, de alguma forma deixarão uma impressão aos meus interlocutores, uma vez ditas, poderemos alterá-las ou não, dependendo das crenças que os atravessam. Além disso, algumas coisas não são alteradas pelo simples fato de que faço parte de uma sociedade com alguns princípios básicos, que podem ser criticados, mas nem sempre mudados. (Outubro de 2015)

Essas inquietações lembram Larrosa (2011, p. 22), quando define que o sujeito de uma experiência é constituído por sua abertura e disponibilidade de escuta, assim permite-se expor, pois segundo esse autor,

É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

Nesse sentido, considero que nesse mestrado tive vários momentos de experiências na construção desse percurso metodológico de forma que não pude deixar de evidenciar alguns neste texto. A partir desses “contágios”, fui procurar outros escritos de Gallo e de Clareto e encontrei o texto “Foucault: Filosofia e Educação ou Ensaio para uma Filosofia da Educação”, de Gallo; Veiga-Neto (2006). Sobre Foucault, concordo com os autores mencionados quando se lembram da amplitude dos estudos foucaultianos. Embora tragam com maestria os pensamentos de Michel Foucault para o contexto educacional, têm o cuidado de descrevê-lo como um filósofo que passeia “livremente através de campos tão distintos como a Filosofia, a Psiquiatria,

a História, o Direito, a Sociologia, a Linguística, a Biologia, a Literatura e as Artes”- Gallo; Veiga-Neto, (2006, p. 01). Os estudiosos remetem ao leitor o pensamento de Foucault, como uma forma de “[...] interrogarmos nossa relação com a verdade, de questionarmos o que identificamos como verdadeiro e qual a razão que nos leva a isso”- Gallo; Veiga-Neto, (2006, p. 02) a partir da filosofia. Essa constatação parece lembrar o que o próprio Foucault (1984, p.7) responde quando questionado, em situação de entrevista, sobre a problematização, afirmando que a problematização ocorre na tentativa de compreender “como foram construídas as diferentes soluções de um problema; mas também como tais diferentes soluções dependem de uma forma específica de problematização”.

Sem desvalorizar as diferentes metodologias de pesquisa existentes, aos poucos vou construindo certa paixão por esse modo de pesquisar. Percebo que do lugar de onde falamos, faz muito sentido que cada pesquisador busque caminhos diferentes, dispostos a problematizar de modos diferentes cada questão.

Nesse devir, outra leitura que me chamou atenção foi de “Sala de aula de matemática: pesquisa e enfrentamento do fora”, em que Clareto (2015, p. 1-2) formula perguntas e mostra uma direção de pesquisa fora dos padrões e modelos naturalizados, reconhecendo o conhecimento como busca do desconhecido. Pensei em deslocar esse olhar também para a minha pesquisa.

“Como surge e se sustenta um campo problemático investigativo na área da educação matemática? [...] Como uma banalidade se torna inquietação e como uma inquietação se torna problema?” [...] Uma resistência a estes modos mais hegemônicos de compreender a pesquisa em educação e em educação matemática vem na direção da sustentação do problema, constituindo um campo junto ao qual se dá a prática de pesquisa: interrogar, inventar problemas.

Aos poucos, minha questão de pesquisa foi transformada em problema juntamente com a minha transformação em minha subjetividade. Enquanto era afetada por esses outros modos de pesquisar, por esses autores e incomodada por minhas inquietações, conduzia angustiada minhas leituras, pois o tempo passava e eu ainda não tinha definido os caminhos pelos quais discutiria meu tema.

Outro acontecimento que contribuiu para essa construção, na ocasião de apresentação de um trabalho em congresso, foi quando adquiri o livro “Inclusão Biopolítica”, no qual Provin (2013), Rech (2013) e Hattge (2013) problematizam as políticas e práticas de inclusão educacional a partir do pensamento foucaultiano.

Até aquele momento, minha orientadora não tinha conhecimento das minhas aflições nem do meu movimento de interlocução com esse possível referencial. Em nossas reuniões, discutíamos sobre os documentos, sobre as questões da entrevista, mas eu ainda não estava pronta para falar sobre minhas leituras com ela. Demorei a tomar essa decisão, pois não tinha certeza se queria isso mesmo.

Enfim, tomei coragem e decidi comunicar meu desejo de estudar Foucault e de quem sabe, dialogar com ele sobre/a partir da minha pesquisa. Na primeira oportunidade, em outro congresso que participamos, resolvi expor minha intenção. Na ocasião, criei um esquema⁶³, com os pontos que gostaria de destacar em minha fala e ali mesmo, entre uma palestra e outra, descrevi minhas intenções. Percebi em sua expressão que parecia gostar do que ouvia, o que me tranquilizou de certa forma, mas esse era apenas o começo: tínhamos uma longa caminhada pela frente por caminhos desconhecidos.

E assim, com as próximas leituras fui percebendo que seria interessante deslocar algumas ideias de Foucault. Com o desenrolar da pesquisa percebi que poderia transitar por outras leituras, pensando na própria concepção de Foucault sobre a problematização e assim dar voz aos diversos autores que discutem questões acerca das relações educacionais, bem como aqueles que tratam da constituição do pesquisador enquanto pesquisa.

Quanto mais aprofundava nos estudos, mais me identificava e relacionava minhas angústias e minha questão de pesquisa com autores que discutiam políticas educacionais, a questão da inclusão e a formação de professores e, na maioria desses momentos, privilegiei autores que remetiam ao pensamento de Foucault e Deleuze, que pareciam estar mais próximos das minhas construções/desconstruções, naquele momento.

As falas dos colaboradores me ajudaram na escolha das fontes de análise, destacando temas como a identidade e a diferença, quando a maioria das falas denota para uma norma de curso de matemática baseadas na diferença entre o curso regular e o modular, na solidariedade por convivência, nas políticas educacionais que ocorreram no sentido de atender uma demanda de mercado da época.

Todas as leituras mobilizadas neste trabalho são vistas como criadoras de potência de olhar. Em nenhum momento buscamos por categorias teóricas que

⁶³ O esquema trata-se de um texto com tópicos referentes à ideia principal de um assunto estudado.

pudessem apreender as informações advindas da leitura de documentos orais e escritos. Em grande parte dos autores mobilizados, percebe-se, inclusive, que esse exercício de apreensão seria, em princípio, contraditório às discussões propostas. Em relação a essa questão, Foucault, Gallo; Veiga-Neto (2006, p. 03) fazem a seguinte observação:

Sem nenhum exagero, pode-se dizer que em toda a produção foucaultiana jamais vai se encontrar qualquer recomendação sobre como deve funcionar a educação, sobre como deve ser conduzida a pesquisa e a prática pedagógicas. [...] Ao se referir às suas obras, Foucault usou a expressão livros-bomba, indicando o seu caráter transgressivo, desacomodador.

Cabe também um adendo para situar essa escolha ancorada na vertente da problematização. Considerando a vasta obra desses autores, em especial Foucault, com estudos de extrema complexidade e diante da impossibilidade de avançar, devido ao curto período de mestrado, não proponho um aprofundamento, mas uma aproximação nesse diálogo em pesquisa.

Ressalto também a importância da contribuição dos estudos de Veiga-Neto nessa minha construção, devido a sua experiência em pesquisa nessa área. Nesse sentido, Veiga-Neto; Rech (2014) alertam para a possibilidade de fazer o uso interessado de Foucault e tomam o pensamento de Ewald (1993) ao afirmarem que desenvolver um “estudo foucaultiano significa tomar no todo ou simplesmente em pedaços as ferramentas conceituais do filósofo que possam ser úteis para o nosso trabalho” (2014, p.75).

Em seus usos interessados de ferramentas foucaultianas, Veiga-Neto; Saraiva (2011) reconhecem três domínios nos estudos de Foucault que não são caracterizados isoladamente, mas que mostram uma tendência em três momentos de sua trajetória. Um primeiro domínio é relacionado às obras “As palavras e as coisas” Foucault (1966) e “A arqueologia do saber” Foucault (1969) que direcionou estudos da “arqueologia” e do “ser e saber”. Nesse sentido, Foucault estaria analisando o saber a partir dos discursos e das formas pelas quais o sujeito se constitui influenciado por esses saberes, como explica Veiga-Neto; Saraiva, (2011, p. 06).

[...] Em suas análises aquele que se convencionou chamar de o “Foucault da arqueologia” ou o “Foucault do ser-saber”. A partir desse “primeiro Foucault” continuam sendo produzidos – principalmente pelas obras As palavras e as coisas (Foucault, 1966) e A arqueologia do saber (Foucault, 1969) – importantes estudos educacionais.

Veiga-Neto; Saraiva (2011) ainda observam um segundo domínio de Foucault marcante nas pesquisas educacionais com o livro “Vigiar e Punir” Foucault (1975). Nele, o olhar foucaultiano estaria voltado para a constituição do sujeito em meio às relações de poder no contexto da sociedade disciplinar da modernidade. Como afirma Veiga-Neto; Saraiva, (2011, p. 60):

Foi nessa fase que ele esteve mais envolvido em compreender como, na Modernidade, nos tornamos sujeitos no interior das relações de poder. Resultam daí inúmeros estudos históricos, sociológicos e pedagógicos sobre a educação e a escola na Modernidade e na Contemporaneidade.

Nessa ótica, a partir da década de 1970, Foucault direcionaria seus olhares para a organização populacional e para suas influências na constituição do sujeito. Além dos influxos do poder originado do saber e da prática disciplinar, surge um terceiro olhar foucaultiano sobre os dispositivos de segurança, instaurados a partir de organizações biopolíticas e do conceito de governamentalidade também descrito por Veiga-Neto; Saraiva (2011, p. 06).

Ele percebeu que essas “coisas do governo” funcionavam bem para descrever, examinar, analisar e problematizar outros modos pelos quais alguém se torna um sujeito; outros modos que não somente aqueles que havia tematizado até então, fosse arqueologicamente — no domínio do ser-saber —, fosse genealogicamente — no domínio do ser-poder disciplinar e do ser-biopoder. [...] Em suma, foi no quase-esgotamento dos seus estudos acerca dos processos de governo, enquanto condução das condutas alheias — que objetificam aqueles que são conduzidos —, que o filósofo se lançou ao estudo dos “modos pelos quais um ser humano torna-se um sujeito” (id.); e, se quisermos, poderemos complementar: um sujeito de si mesmo, por si mesmo e para si mesmo [...].

Sob esse olhar, que se aproxima do “terceiro domínio” de Foucault, descrito por Veiga-Neto; Saraiva (2011), focado na constituição do sujeito, produzido em meio às organizações governamentais do Estado, inicio um olhar, especialmente, para Foucault (1982-1983), (1984) e alguns de seus comentadores, como Veiga-Neto; Saraiva (2011), Albuquerque Júnior (2007), Larrosa (2016), Brito; Gallo (2016), entre outros, tendo em vista que as narrativas dos entrevistados nos conduziram às indagações sobre a constituição dos seus sujeitos imersos em ações políticas e governamentais que remeto ao pensamento desses autores.

Ao discutir a construção, o desenvolvimento e o fechamento do Curso Modular, coloco em “xeque” minha própria visão sobre essa graduação. Todavia, não se trata de

abandonar uma ideia pré-existente, mas admitir outras verdades que permearam tal formação e, ao realizar tal estudo, percebo que meu olhar já não é mais o mesmo, eu não sou mais a mesma. Assim, pelo viés da problematização, permito-me olhar para a minha formação a partir de outros pensamentos, de outras verdades, diferentes e até opostas àquelas convicções que trazia no início deste estudo. Nesse movimento de pesquisa, tenho me identificado com o pensamento foucaultiano que considera o ato de problematizar como uma possibilidade de pensar diferente do que se pensava ao reconhecer as diversas verdades acerca de um acontecimento.

Consequentemente, aquela noção de uma formação de professores de matemática naturalizada e igual a qualquer outra habilitação da época vai se recompondo nessa narrativa com outras versões em torno do Curso Modular, como da formação emergencial que ocorreu para atender uma demanda de professores, versão que sustenta uma demanda existente ainda nos dias atuais; também temos pesquisadores que discutem os interesses relacionados à formação de professores, em especial os cursos emergenciais, no sentido de atenderem à demanda de pessoas capacitadas para o mercado de trabalho. Temos ainda aquela dos entrevistados que mostram um quadro de professores atuando ainda hoje, fora de sua área de habilitação, devido à falta de docentes para atuarem na educação básica.

Assim, parece conveniente refletir sobre uma formação que perpassa tantas verdades que procuro evidenciar neste trabalho em uma tentativa de diálogo com os autores citados, porém, estou consciente da impossibilidade de reproduzir, de esgotar suas ideias, ou até mesmo de colocá-los em um mesmo patamar. Sobre essa impossibilidade, Evandro Nascimento (2009), na leitura de Derrida, ressalta que no “Jogo das citações” ocorrem deslocamentos, uma vez que parafraseamos ou citamos palavras de outrem em outros contextos. Além disso, ao findar este texto, torno-me também leitora me permitindo novas criações, assim como outros leitores que tiverem acesso a esta narrativa. Sendo assim, encontro nos escritores mencionados uma oportunidade de “pensar de outro modo”, de discutir o que está posto e naturalizado, entendendo que o pesquisador constitui-se imerso em um “movimento” que já não vai de um ponto a outro, mas na relação entre eles.

Assim, esta pesquisa nasceu em meio a enfrentamentos, desapegos, desconstruções e criações que dão vida a outras personagens, em outros espaços. A cada momento que descubro algo novo, estabeleço novas relações entre os fluxos que não serão finalizados com a conclusão da pesquisa, mas poderão ser povoados por outros

acontecimentos. Vale mais uma observação acerca da desconstrução a que me refiro. Ela não está relacionada à destruição, visto que concordo com Nascimento (2009) quando defende a desconstrução no pensamento de Derrida: não no sentido restrito da palavra, mas como algo que acontece, uma vez que a sociedade está imersa em constantes desconstruções.

De maneira semelhante Vasconcelos (2003), reconhece a desconstrução, também sob o olhar de Derrida como estratégia filosófica que rompe com a estrutura e provoca mudanças tanto na condução dos estudos filosóficos quanto na construção do conhecimento e em um desprendimento que foge aos padrões rígidos da linguagem que substitui uma resposta por outra, apoiada nas grandes metanarrativas. Ao contrário, o pensamento desconstrucionista nos permite transitar entre as diferentes formas de linguagens, não pela busca da presença nas respostas prontas, mas num sentido até mesmo de problematizar essas presenças trazendo para o espaço de discussão as ausências, que não estão postas na linguagem naturalizada.

Como uma evidência nesse sentido, temos a própria LDB, que vem passando por constantes reformulações, muitas vezes sutis, para ajustá-la às formas como a educação acontece em cada região do país. O caso dessa formação, tema deste estudo, é também um exemplo de desconstrução, devido aos inúmeros discursos que a legitimam. Nesse “chão” que nasceu esta criação histórica: a partir de algumas narrativas dos autores do Curso Modular que ocorreu em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, entre os anos de 1999 a 2005.

Nessa direção, os documentos que acumulavam da referida formação constituem alguns elementos que me levaram à busca de certo conjunto de autores com objetivo de encontrar os aportes teóricos, “livros-bomba” que me potencializassem o exercício de pensar de outros modos a proposta e a organização do objeto de estudo em sua época, como também a própria pesquisa. Desde a minha primeira incursão, minhas reflexões apontavam para o fenômeno da governamentalidade descrito em Foucault (2008, p. 143):

Por “governamentalidade” entendo o conjunto constituído pelas instituições, os caçulos 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.

O autor fala sobre tal fenômeno como um processo que instaurou o Estado

administrativo a partir do século XV, mas que pode estar presente nas estratégias de governo posteriores. Na produção de Foucault (2008, p. 145) o autor mostra essa reflexão.

É possível que, se o Estado existe tal como ele existe agora, seja precisamente graças a essa governamentalidade que ao mesmo tempo exterior é interior ao Estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e que não deve. [...] seus limites só devem ser compreendidos a partir de táticas de governamentalidade.

Assim, esse acontecimento seria a base para as estratégias de governo na contemporaneidade no sentido de disciplinar os corpos, tornando-os dóceis, como ressalta Foucault (2008, p. 156-157).

[...] E recordando um projeto pouco mais geral. Quando nos anos precedentes falávamos das disciplinas, a propósito do exército, dos hospitais, das escolas, das prisões, falar das disciplinas era, no fundo, querer efetuar um tríptico deslocamento, passar, por assim dizer, para o exterior, e de três maneiras.

Dessa forma, Foucault (2008) olha para a disciplina desenvolvida a partir das instituições como a escola, o exército e a prisão, de três maneiras. Em um primeiro olhar está o exterior da instituição: entendo esse campo exterior pensando na instituição educacional como as concepções pedagógicas, as estratégias políticas e as “tecnologias de poder” Foucault, (2008) que pertenciam àquele momento histórico. Em segundo lugar, o autor foca as instituições para além de sua finalidade, considerando que elas estão inscritas em uma trama de estratégias de governo⁶⁴. Em terceiro, o autor não pensou as instituições como coisas prontas, mas constituídas em movimentos específicos de acordo com as verdades que operavam em seus contextos.

Considerando a necessidade de formação de professores como uma verdade estabelecida que possa ter originado o Curso Modular, podemos refletir sobre as características que envolvem as verdades estabelecidas sob o pensamento de Foucault (1979, p. 11), sendo construídas sob cinco características. A verdade estaria pautada em um discurso produzido nas instituições: é baseada em iniciativas econômicas e políticas, é objeto de divulgação, é produzida no interior de alguns aparelhos políticos ou econômicos, descritos pelo autor como universidades, exércitos, meios de comunicação, entre outros e finalmente é instaurada no cerne dos debates políticos e econômicos de um dado momento histórico.

⁶⁴ Podemos perceber essas estratégias no contexto da formação emergencial de professores na década de 1990, assunto que retomaremos em outros momentos nesta narrativa.

Todo esse jogo em torno da verdade parece também fazer parte de um processo de subjetivação em torno do Curso Modular que produz nos professores leigos o desejo de possuir uma habilitação no sentido de permanecerem no mercado, nesse caso, de atingir os objetivos instaurados nos padrões educacionais, nas leis e nas diretrizes da época.

Sobre esse desejo construído, Mariasch (2004, p. 68) destaca que

As massas não foram e não são enganadas, elas desejam os totalitarismos em determinado momento sob determinadas circunstâncias. Isto é o que merece explicação, “a perversão do desejo coletivo”. Sede de ser que bebe em águas turvas, intoxicado pelos “maus encontros”.

Esse desejo está presente no interesse do elevado número de acadêmicos que surgiram de regiões diversas, em busca de uma formação superior a ser aligeirada em regime modular. Segundo a coordenadora Marta Brostolin, apenas o primeiro contato ocorreu a partir da Secretaria de Educação da cidade de Sidrolândia com a Universidade Católica Dom Bosco, quando a universidade organizou o primeiro curso. As outras turmas foram surgindo de acordo com a divulgação dos próprios alunos, de acordo com Marta Brostolin, coordenadora dos Cursos Modulares, por meio do “boca a boca”. Unidos por esse desejo de formação, mesmo diante das dificuldades não mediram esforços para que os cursos acontecessem.

Sob a lente de Foucault, acreditamos, assim como Fernandes (2016, p. 6), que a dominação ocorre “como algo que só funciona em cadeia” não se tratando da ação de determinado sujeito para um grupo, por exemplo.

Podemos relacionar o “discurso” apresentado na LDB, no artigo 9º sobre a criação de um plano decenal de educação com foco em diversas ações educacionais, inclusive a formação de professores. “Art. 9º. A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. De forma semelhante o artigo 53 trata da “autonomia das universidades para a organização dessas formações”.

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

Em resposta à lei supracitada, o PNE⁶⁵, é reestruturado com seus objetivos e metas específicas para a promoção da formação de professores.

A “iniciativa política e econômica” estaria relacionada às necessidades mercadológicas de 1990 e às políticas daquele momento? A “difusão, produção e transmissão”, por sua vez, estariam inicialmente ligadas ao contato entre as secretarias e as universidades e, *a posteriori*, divulgadas pelos próprios acadêmicos dos cursos modulares que, subjetivados, convencidos da necessidade dessa formação, sentem-se responsáveis por divulgá-la. Como “objeto de debate político”, não é novidade que o discurso acerca da formação de professores e da necessidade de professores capacitados seja tão forte nas pesquisas, em propostas políticas e em outros discursos. Não se trata de valorar a qualidade das pesquisas ou das propostas educacionais, mas apenas reconhecer que esses discursos não estavam lá prontos, foram construídos dentro dos interesses da sociedade de seu tempo.

Nesse sentido, parece plausível pensar sobre o Curso Modular para além de sua finalidade específica de atender uma demanda de professores habilitados na área em que atuavam. Essa necessidade, evidenciada na fala dos autores do curso, pertence ao regime de verdades instaurado nos anos de 1990, relacionado à demanda do mercado e, conseqüentemente, envolvendo questões políticas, movimentadas por estratégias de manutenção e de construção do Estado.

Nessa trajetória pelos fluxos de pesquisa, as leituras me levavam a relacionar as estratégias governamentais por meio de leis e de diretrizes sobre a formação de professores no sentido de concretizá-las⁶⁶, lidando, ao mesmo tempo, com manutenções e mudanças no cenário educacional: manutenção no âmbito de atuação dos professores de modo a graduá-los no período de férias e assim mantê-los em salas de aula; e mudanças no sentido de ampliar o quadro de docentes habilitados, dotando as escolas da região desses profissionais para a educação básica.

Dessa forma, o processo de subjetivação aconteceria de maneira naturalizada, situação que nos remete ao que Foucault chamaria de “governamentalidade” exercida por esquemas “biopolíticos” para o convencimento dos sujeitos.

O curso, objeto deste estudo, foi constituído com o interesse das secretarias de

⁶⁵ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

⁶⁶ 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.

educação junto às universidades a partir das exigências da LDB 9394/96. Inicialmente, ocorreu uma parceria entre as secretarias municipais e as estaduais de educação com a proposta de uma formação no período de férias com custo acessível aos acadêmicos. As secretarias, por sua vez, aproveitaram a oportunidade e, uma vez convencidos dessa necessidade, agiram para que o curso tomasse corpo, o divulgaram e trouxeram outros adeptos. Sendo assim, o público atingido superou as expectativas iniciais, como visto nas entrevistas. Acadêmicos, professores e outros sujeitos da sociedade contribuíram, por meio de suas ações para o desenvolvimento e a conclusão do referido curso.

Ao iniciar esta pesquisa, tive a necessidade de saber mais sobre essa formação, pois me incomodava o fato de não encontrar registros sobre minha caminhada acadêmica. Essa descoberta foi decepcionante, pois na época do curso acreditava que minha formação fosse como qualquer outra. Nunca tinha me atentado para o fato de que os títulos do diploma e do histórico eram diferentes (a formatura foi conjunta!), por exemplo, nem havia pensado que Curso Modular só existia na linguagem popular.

Essa sensação de construção de outro curso, de não ser aquele que fiz e pensava ter feito até bem pouco tempo atrás foi, em parte, apavorante, mas, ao mesmo tempo, estimulante. No instante em que reconhecemos isso, minha orientadora e eu, percebemos que alguns traços de uma diferente potência de olhar em minha formação como pesquisadora já começaram a despontar. Também percebemos, por conta da minha historicidade, a necessidade de uma resistência constante a um modo de vislumbrar a realidade, classificar informações, segundo conceitos da literatura e buscar um modelo de se fazer pesquisa que trouxesse algum consolo. Ao mesmo tempo em que essas questões permaneceram muito enraizadas ao buscar ouvir o outro (autores, entrevistados, membros do grupo de pesquisa) sem tentar projetar-se nele, mas ouvindo-o por si mesmo e a si próprio, nesse movimento, percebemos como o processo investigativo nega qualquer caminho que se tente prever, escapando a qualquer tentativa de aprisionamento teórico.

Corroborando essa afirmação, os textos de Deleuze mostraram um modo de ser, um devir que extrapola os modelos que vivi, um “fora” mesmo estando “dentro”, que utiliza “fluxos” em vez de caminhos. Talvez seja plausível referir-me aos fluxos da pesquisa e não apenas aos caminhos, pois, segundo Gallo (2014, p. 32), “[...] seguir um fluxo não significa reproduzi-lo, não significa fazer da mesma forma, mas encontrar possibilidades e novas singularidades”. Dessa maneira, enquanto os caminhos estariam prontos para serem seguidos, os fluxos nos permitiriam abrir percursos pelos

interstícios, aqueles espaços ainda indecifráveis ou até mesmo inexistentes até que, no olhar, sejam construídos.

Nessa direção, do modo como temos discutido pesquisa no grupo HEMEP, uma investigação não trata somente de teorias, fontes e apontamentos, mas do próprio ato de investigar e daquele que, nesse processo, forma-se. Assim, essa me parece ser uma oportunidade de problematizar minha formação em um curso de formação de professores de matemática, assim como também pensar sobre o percurso de pesquisa e a constituição desta professora na condição de pesquisadora a partir de acontecimentos que eclodiram nesta experiência.

Considero, assim, os “acontecimentos” sobre os quais escreve Deleuze como aqueles que me atravessaram nessa vivência que serviu de base para a criação deste enunciado em forma de texto, produzido nos territórios em que destaquei esse Curso Modular e não outro. Para Deleuze (1998, p. 43):

O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos. O nome próprio não designa um sujeito, mas alguma coisa que se passa ao menos entre dois termos que não são sujeitos, mas agentes, elementos. Os nomes próprios não são nomes de pessoas, mas de povos e de tribos, de faunas e de floras, de operações militares ou de tufões, de coletivos, de sociedades anônimas e de escritórios de produção. O autor é um sujeito de enunciação, mas não o escritor, que não é um autor. O escritor inventa agenciamentos a partir de agenciamentos que o inventaram, ele faz passar uma multiplicidade para a outra. O difícil é fazer com que todos os elementos de um conjunto não homogêneo conpirem, fazê-los funcionar juntos.

A leitura de Deleuze (1998) remete ao meu exercício neste trabalho, em que construí vários significados acerca do “Curso Modular”. Inicialmente minha visão do curso era inter, me lembrava dos alunos e dos professores egressos, das dificuldades enfrentadas, mas visualizava um curso como qualquer outro. Após algumas leituras e entrevistas com os egressos do curso já visualizava uma formação criada a partir de uma reforma educacional que permeou todo o Brasil, no sentido de atender às exigências do mercado de trabalho e aos interesses dos órgãos financiadores do país na época do início do curso. Percebia um movimento político e econômico voltado a atender os objetivos do Banco Mundial em troca do apoio financeiro. A educação do país precisava preparar pessoas capacitadas para o mercado de trabalho, daí a necessidade de professores para formar essas pessoas. Assim, foi criada uma reforma educacional no governo do Fernando Henrique Cardoso, com programas de avaliação educacional, ações

governamentais direcionadas a oferecer educação para todos. Assim criei um novo significado para o termo “Curso Modular” imerso em um cenário de formações emergenciais que permearam o país para atender os fins mencionados.

Quando avancei para o campo da filosofia na tentativa de compreender a minha formação, iniciei a construção de outro “Curso Modular” inscrito em um processo de “subjativação” criado por ações governamentais disseminadas nos diversos setores da sociedade por meio de *slogans* de convencimento. No caso do Curso Modular nós, acadêmicos, fomos atravessados por “agenciamentos coletivos” que nos mobilizaram à construção do desejo de estudar e de concluir o nível superior, a partir do lema “educação para todos” UNESCO (1990), LDB 9394/96, PNE (2001) que circulava nos meios de comunicação, incluindo a disseminação dessa necessidade pela própria população.

Essa pesquisa forçou-me a sair da zona de conforto, passar por diversos enfrentamentos, transitando entres vários cenários, porém me oportunizou reconhecer os diversos significados que um conceito, ou título pode ter dependendo do lugar que ocupa e das relações em que foi produzido.

Nesse sentido, concordo com Meyer e Paraíso (2014, p. 19) que descrevem a metodologia de pesquisa como um modo de nos afastar:

[...] Daquilo que é rígido das essências e convicções universais, da tarefa de prescrever e de todos os pensamentos que não ajudam a construir imagens de pensamento potentes para interrogar e descrever o nosso objeto. Aproxima-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações.

Esse modo de pesquisar nos coloca em movimento e não permite que façamos um estudo destacando aquela forma cristalizada e naturalizada descrita nos discursos prontos. A não permissão não vem de uma nova receita (qual seja, não ter receita), mas de um modo de pensar a pesquisa e de ser como aquele mutante descrito por Albuquerque Júnior (2007, p. 248): “[...] um sujeito segmentado nômade, [...] dificilmente aprisionado por grades conceituais com perspectivas totalizadoras”.

Assim, este trabalho está inserido na perspectiva historiográfica com a incumbência de ser realizado pelo pesquisador mencionado por Albuquerque Júnior (2007), aquele que produz um discurso ancorado em suas fontes e “procedimentos metodológicos”, observando o diferente, enquanto se descobre nas bifurcações de seus caminhos metodológicos.

Por esse prisma, durante todo o percurso de estudo, fui percebendo uma mudança no modo como eu entendia o Curso Modular, criando novos questionamentos relacionados às políticas educacionais, bem como às verdades produzidas em torno dessa formação. Procuro mostrar algumas dessas invenções construídas a partir do diálogo com diversas fontes a que tive acesso. Albuquerque Júnior (2007), por exemplo, ressalta que o historiador deve se orientar nos fluxos e também deslizar em torno deles como um construtor do passado, tendo em vista as mudanças do presente. Nesse exercício, presente e passado são repletos de certezas e de dúvidas que nos permitem criar hipóteses a serem pesquisadas e, a partir daí, traçar fluxos metodológicos.

Diante dos questionamentos que apresentei a partir do contato com as entrevistas e com textos relacionados à educação na década de 1990, fui constituindo o corpo de uma narrativa diferente daquela que eu conhecia. Fui percebendo a formação como parte de um movimento emergencial que ocorreu naquele momento histórico para atender à demanda de professores para atuarem na educação básica.

Também fui percebendo como a materialização de leis e das diretrizes educacionais ganharam formatos específicos em cada localidade, cada qual com sua realidade e com sujeitos que carregavam experiências também particulares. Isso mostra porque não é possível descrever a educação brasileira de modo generalizado, como se as leis fossem colocadas em prática da mesma forma, nas diversas regiões do país.

Após a pesquisa inicial, entrelaçada com as leituras e discussões nas disciplinas do programa de mestrado e nas reuniões do grupo de estudos, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada. Segundo Bauer; Gaskell (1995, p. 64), as entrevistas semiestruturadas são reconhecidas na abordagem qualitativa de pesquisa em que construímos uma série de perguntas que podem ser exploradas de forma estruturada com a construção de perguntas e a partir de conversação entre o depoente e o entrevistador. Em nosso caso, embora tenhamos criado uma lista de questões de acordo com a nossa percepção, elas não foram seguidas à risca em todos os momentos, diferenciando o processo de condução entre uma entrevista e outra. Em alguns casos o depoente não respondia à questão, falando de outros enfrentamentos de sua vida pessoal, nesse caso procurei esperar e refazer a pergunta ou não, dependendo da situação. Em outros, até deixei de perguntar algumas coisas, pois os depoentes acabavam discorrendo sobre o tema da questão mesmo sem serem questionados.

Para escolha dos entrevistados realizei uma busca com os nomes de alunos e professores egressos do curso em sites de busca e redes sociais disponíveis na internet,

aqueles dos quais tinha lembrança, meus colegas de curso.

As primeiras informações sobre os docentes foram encontradas no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que divulga pesquisas científicas e tecnológicas como incentivo à formação de pesquisadores brasileiros. Também no site “Escavador” encontrei registros sobre eles e sobre as jornadas pedagógicas desenvolvidas nos módulos do curso. Nessas jornadas, eram oferecidas oficinas pedagógicas que complementavam a nossa carga horária de estágio, que também contemplava um período a ser desenvolvido na escola. Sobre os alunos egressos, encontrei contatos na rede social *Facebook* e por telefone.

Assim, as entrevistas foram realizadas no período de novembro de 2015 a setembro de 2016. Entre os alunos egressos, entrevistei a professora Andréia Silva de Souza, que iniciou a docência na época do curso e ainda é professora nas escolas da zona rural do distrito de Palmeiras – município de Dois Irmãos do Buriti-MS. A professora Andréia participou de outro curso a distância após o Curso Modular e cursou uma Especialização em Mídias Digitais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Também entrevistei o professor Celso Serena que, na época do curso, já trabalhava na cidade de Caracol-MS. Ele, inclusive, na ocasião da entrevista, estava de mudança para Campo Grande-MS, onde trabalharia como professor na rede pública de ensino. Outro colaborador foi o egresso Cleiton Bezerra Veiga, que atua na zona rural da cidade de Terenos-MS, na qual já era docente desde a época de seu ingresso no Curso Modular. Segundo esse colaborador ele participou de especializações após concluir o Curso Modular.

Também foi entrevistada a aluna egressa Aparecida Batista Rosa, professora do Assentamento Capão Bonito II, município de Sidrolândia - MS. Após o Curso Modular ela também cursou uma especialização a distância em Metodologia do Ensino de Matemática, também cursou o mestrado parte do doutorado em Ponta Porã-MS; Márcia Balioni Arnaldo, também nossa colaboradora, atua no setor administrativo da educação pública, na capital, desde a época da formação. Segundo ela esse foi o único curso de graduação de que participou. Além delas, o também aluno egresso, Carlos Alberto Catalani contribuiu para a pesquisa. Segundo Carlos, ele participou de diversos cursos de formação continuada e de uma especialização na formação continuada de professores após a conclusão do Curso Modular. Carlos é professor da rede municipal de Campo Grande-MS e já atuava no ensino de matemática na época do curso. Entrevistei também o aluno egresso Ademir Medeiros dos Santos, que atua na coordenação pedagógica de

uma escola municipal de Campo Grande-MS e também a professora Luciane Coelho que trabalhava como apoio dos professores nas atividades do curso, uma vez que, na época, era aluna estagiária do curso regular e exercia seu estágio trabalhando na universidade, durante o período de férias. Atualmente a professora Luciane é aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - PPGEumat.

Quanto aos professores que ministraram aulas no Curso Modular, foi entrevistado o professor Higor Rinaldo Marcelino Tosta, que era aluno do curso regular de matemática e professor no modular de matemática nas férias. Quando ele terminou sua graduação, continuou a ministrar aulas até a última turma. Também entrevistei o professor Elvécio Scampinni Júnior, docente e coordenador dos cursos de matemática em regimes regular e modular da época. Na ocasião de sua atuação no Curso Modular o professor Evécio Scampinni já possuía mestrado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, ele afirma que a partir da experiência com o Curso Modular ingressou em uma especialização em Educação Matemática no sentido de contribuir com essa formação.

Após o diálogo com o coordenador Elvécio, senti necessidade de entrevistar também a coordenadora dos cursos modulares Marta Brostolin, uma vez que Elvécio sempre remetia as questões referentes à organização do curso à Marta Brostolin, que entrevistei após ter dialogado com os demais alunos e professores mencionados. A coordenadora Marta possui graduação em pedagogia e especialização em psicopedagogia e sociopsicomotricidade. Na época do curso era mestre em Educação com foco na formação de professores pela Universidade Católica Dom Bosco (1998). Atualmente é doutora em Desenvolvimento Local pela Universidade Complutense de Madri (2005).

Por fim, tive ainda uma conversa com a professora e pesquisadora Mary Leila Maciel Kruki, que desenvolveu a pesquisa de mestrado “Cursos modulares da UCDB na ótica de seus alunos: reflexos da política educacional” enquanto atuava como docente na disciplina de metodologia científica nos cursos modulares. Atualmente Mary atua na educação a distância na Faculdade de Direito Estácio de Sá.

O interesse em tecer um diálogo com ela foi com o intuito de dar espaço para outras versões que pudessem aparecer e assim explorar diversas fontes, inclusive algumas utilizadas por ela em seu trabalho, como o estudo do estado da arte, realizado pelo grupo coordenado pela pesquisadora Prof.^a Dra. Iria Brzezinski sobre a formação de professores na época do curso, que também trouxemos para este diálogo.

Todos os interlocutores desta pesquisa contribuíram para uma constante recriação daquela primeira narrativa escrita para a orientadora durante as primeiras semanas de mestrado. Considerando a forma como conteúdo, propomos, como exercício analítico, esta reescrita daquela narrativa, de forma a evidenciar não somente novos modos de pensar as questões que se apresentavam àquela época, mas as novas indagações que este estudo me leva a propor, dando indícios do próprio processo investigativo no qual tenho modificado em contato com as fontes analisadas.

Com o desenrolar desta investigação, fui percebendo que grande parte dos acadêmicos era formada por professores que atuavam em sala de aula nas escolas do interior sem curso superior. Essa realidade e a movimentação em torno da busca por uma formação em nível superior foi provocada pelo artigo 87 da LDB de 1996, que suscitava um plano decenal com metas direcionadas à promoção da educação para todos, como podemos ver em (BRASIL, 1996, p. 30).

Art. 87. 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. [...] § 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Também os itens 18 e 19 da meta 10 do PNE de 2001 (BRASIL, 2001) refletem a tentativa de atender essa necessidade quando estipulam o prazo de 10 anos para que o corpo docente que atua no ensino médio esteja habilitado nas suas respectivas áreas. Esse conjunto de metas, de modo geral, assinala uma realidade a ser alterada na educação brasileira: professores sem habilitação para exercer a docência, sem formação em nível superior ou com formação em outras áreas, atuando em salas de aula de todo o país.

Desse modo, mais que caracterizar um cenário de urgência e emergência, o Curso Modular parece se colocar como símbolo dessa questão: i) não somente vários de seus alunos que já atuavam em sala de aula, formados em áreas como administração, por exemplo, como outros atuavam sem formação alguns já antes do curso ou começaram a cursá-la enquanto discentes do Curso Modular; ii) sua organização era em módulos, para atender uma comunidade trabalhadora (em sua maioria professores) no menor tempo possível, que almejava cumprir as necessidades de um diploma de nível superior, o que evidencia, dessa forma, a urgência na proposta de formação; iii) embora

não tenhamos encontrado documentos oficiais acerca da autorização de funcionamento do curso, mediante o atendimento a uma demanda pré-fixada, é relevante apontar que mais de uma narrativa confirmou que a autorização de abertura e a efetivação desses cursos estavam condicionadas ao cumprimento de uma meta de 10.000 professores a serem formados antes que fossem fechados.

A emergência de cursos de formação reforçava esse panorama em diversas regiões do país, mais especificamente aqueles criados com prazo de validade ou com metas para essa validade. Aparentemente, essa formação foi mobilizada por um discurso pautado nos símbolos representados nas leis de sua época, no sentido de construir uma nova comunidade de professores para a educação básica.

Silva (2000) reflete sobre a importância de uma língua única na construção de símbolos nacionais em função de se construir uma “comunidade imaginária”, considerando a inexistência de comunidades naturais, lógica que remete às observações de Altmann (2002), quando mostra uma análise do contexto educacional brasileiro relacionado à realidade política e econômica do Brasil entre o final dos anos 1980 e início da década de 1990, período em que esta autora destaca o movimento de mudanças significativas na educação brasileira para atender interesses econômicos do país.

O filósofo Foucault também faz uma reflexão interessante sobre as leis como elementos reguladores que excluem o individualismo, promovendo certa generalização de ações governamentais, visando manter o controle do estado e construir um estado novo. Essas ações governamentais, uma vez materializadas nas leis e nos dispositivos de comunicação, acabam por atingir a população por meio do convencimento. Se olharmos por esse enfoque, considerando que os desejos são construídos dentro dos processos de subjetivação, tendo em vista que as pessoas mobilizadas por esses desejos enfrentam os obstáculos no sentido de superá-los e atingir o objetivo esperado. Essa sequência justificaria a solidariedade descrita nas narrativas dos depoentes. Faz certo sentido, pois munidos pelo desejo e pela crença de que todos precisavam alcançar tal formação superior uns lutavam pelos outros para que todos conseguissem a aprovação ao final de cada disciplina.

Embora Foucault não estivesse preocupado com questões educacionais especificamente, seu olhar sobre a lógica governamental parece pertinente, quando relacionamos as falas dos colaboradores com as leis da época do Curso Modular. Os estudos de Foucault e seus comentadores me proporcionam evidenciar uma necessidade de atender a demanda de professores exigida pela LDB. Tal necessidade se fortalece,

devido ao movimento em que a sociedade tomou para si o desejo com ações em torno da inclusão educacional em todo o país. Ainda que a população não consiga resultados satisfatórios, ela age para que esse quadro seja superado. Nesse sentido, os relatos dos entrevistados mostram essa realidade, quando destacam as dificuldades enfrentadas para chegarem ao final do curso e atender à legislação. Essa exigência também é clara no item 13 da meta 4 do Brasil (2001, p. 04), que possibilita a criação de cursos em diversas modalidades para sanar a falta de formação superior no país.

13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino

Fica claro, portanto, que essa não era uma carência apenas do estado de Mato Grosso do Sul. Aqui, de forma específica, foram criados cursos modulares (com aulas o dia todo, todos os dias das férias escolares, ou seja, nos meses de janeiro e julho), nas áreas de matemática, história, geografia, pedagogia e língua portuguesa, além de outras habilitações oferecidas pela Universidade Católica Dom Bosco. Na mesma época em que o curso foi oferecido por essa instituição, também foram criados outros cursos, no período de férias escolares na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e na Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal (UNIDERP), atual Universidade Anhanguera/UNIDERP.

Kruki (2005, p. 41-59) descreve a configuração dos cursos modulares nas três universidades. Segundo ela, as referidas instituições organizaram tal formação a pedido de alguns prefeitos interessados em habilitarem os docentes que atuavam sem formação específica em suas respectivas cidades e assim atenderiam às exigências legais em torno da formação de professores daquele momento. Segundo Kruki (2005), esses cursos ocorreram de forma emergencial e não tiveram continuidade após o ano de 2004.

Em relação ao curso Formação de Professores para a Educação Básica – Matemática, além das leis e diretrizes que o regem, temos relatos de antigos alunos, professores e coordenador, bem como cadernos, atividades dos egressos e cartas de orientação aos alunos em forma de Circular Interna (CI) que referendam sua existência. Nem todos esses documentos foram utilizados por se tratar de uma diversidade de materiais que podem demandar outros estudos, mas essas fontes serão disponibilizadas ao acervo do grupo HEMEP para o acesso de outros pesquisadores.

Diante desse contexto, temos a CI nº 009/CM/02, destinada a um dos cursos

modulares que afirma em seu texto: “[...] após o encerramento das atividades presenciais torna-se necessário procedermos a uma avaliação do período letivo para superar as falhas ou dificuldades enfrentadas”. (CI nº 009/CM/02,p.01). Outro documento, denominado “Resoluções tomadas a partir da reunião do Conselho de Curso que aconteceu em 19/07 – 5º Módulo” sugere que os alunos que precisassem de reforço deveriam realizar uma avaliação optativa e aulas de apoio aos sábados.

Documentos governamentais orientam a sociedade no que tange ao acompanhamento de atividades por meio de avaliações. Outros, por vezes, referem-se ao controle e à vigilância por meio de avaliação. Foucault (2008, p. 180-187), ao discutir os princípios políticos do “laissez-faire”, afirma que “[...] A liberdade de mercado necessita de uma política ativa e extremamente vigilante”. Cabe questionar se essa vigilância estaria baseada em alcançar um padrão mínimo exigido nas diretrizes. Sobre esses padrões, podemos pensar em uma das marcas da diferença da qual Tomaz Tadeu chama atenção, que se estabelece nos padrões constituídos em cada contexto. Nesse caso, o padrão alcançado pelos cursos regulares.

Nesse sentido, podemos verificar a política de acompanhamento/vigilância na formação de professores em diversos documentos, oficiais ou não. Nas diretrizes educacionais da época, por exemplo, como a conferência da UNESCO de 1990, vê-se que seu artigo 4º trata da importância de “[...] implementar sistemas de avaliação de desempenho” UNESCO (1990, p. 04); seu artigo 7º, por outro lado, revela a necessidade de “[...] avaliação dos programas de educação básica” UNESCO (1990, p. 06). A LDB Brasil (1996), no artigo 7º, por outro lado, coloca a avaliação do poder público como condição para o ensino livre e organizado nas instituições privadas, trazendo no corpo do artigo 9º o interesse em “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996, p. 03), quando trata da liberdade dos sistemas de ensino.

Essa preocupação com a avaliação percorre todo o texto dessa LDB 9394/96, que rege que todos os programas, cursos, instituições, processos metodológicos, alunos e professores devem ser avaliados para se efetivar a proposta educativa do momento. O PNE Brasil (2001, p. 01), por seu turno, segue na mesma perspectiva e, no artigo 3º, ressalta: “A avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções”. Embora essas leis divulguem a liberdade aos sistemas de ensino e às instituições públicas, essa vigilância se faz necessária do ponto de vista das

ações governamentais para se atingirem os objetivos neoliberais que, no caso específico da educação, é formar pessoas para o mercado de trabalho. Como essa melhora de desempenho deveria ocorrer nos diversos níveis de ensino, não se poderia admitir professores leigos na formação dos futuros agentes do mercado. A narrativa do aluno egresso Carlos mostra essa situação, “A implantação do curso partiu de uma necessidade de uma formação voltada para o trabalho”.

Como naquele momento essa era uma realidade em vários locais do país (professores leigos e multidisciplinares atuando na Educação Básica), uma formação emergencial fora do horário letivo desses docentes seria uma saída, pois só assim seria possível formá-los sem tirá-los da sala de aula. Porém, a identidade do professor graduado para a sociedade naquele momento está vinculada à graduação em período regular, essa identidade instaurada nesse momento parece ser motivo de enfrentamentos pelos autores do Curso Modular no sentido de que a realidade dessa formação fugia do padrão da normalidade da época.

Nesse contexto, a avaliação e o acompanhamento dos cursos modulares seriam baseados nos padrões do curso regular como podemos conferir nos itens 14 e 15 da meta 10.3 que abrem precedentes para a criação de diversas modalidades de ensino, porém nos padrões dos cursos existentes.

Não se trata de comparar a qualidade dos dois cursos, mas também não nos exime de mostrar nossa posição frente a esse currículo, posto nas formações, de forma naturalizada. Cabe uma reflexão sobre a proposta do PNE (2001) em seus objetivos e metas supracitados que definem “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.”

Os momentos de avaliação eram muito difíceis, em função do tempo para a aprendizagem que precedia as avaliações. Em algumas aulas tinham demonstrações de teorema e fórmulas em dois ou três dias de aula, alguns exercícios e na sequência a avaliação. As disciplinas eram concentradas em dois ou três dias, por essa razão que os alunos faziam os grupos de estudo nos horários de almoço e à noite, sempre na casa de alguém da turma. Evidencio nas falas dos colaboradores esses enfrentamentos acerca dessa condensação dos conteúdos.

“Às vezes, as aulas passavam muito rápido. Era assim, você fazia um dia, dois no máximo, já tinha a avaliação e uma avaliação que você não podia tirar nota vermelha. Às vezes, só tinha uma, a questão era estudar e estudar, porque senão

você ficava para trás.”(Andréia). “Nós tínhamos três, quatro períodos desses, de meio dia, e depois nós tínhamos uma avaliação em cima disso. Essa avaliação era problemática, porque alguns tinham dificuldades de assimilar o conteúdo rapidamente.” (Celso) O curso era organizado assim: vamos supor que o professor de física, ele ministrava a aula dele todinha lá. Vamos supor que demorava dois dias para ministrar tudo que ele tinha que ministrar, no final do dia era marcada a avaliação e ao término de cada avaliação já começava outra disciplina. (Cleiton) “A avaliação era no mesmo dia, três dias de aula, no outro dia já era a prova.” (Marcia).

Esse espaço reduzido entre uma disciplina e outra fica evidente a partir das datas registradas nas provas doadas pelo colaborador. Tivemos quatro avaliações dentro de três semanas com conteúdos diferentes, durante o mês de fevereiro, sendo nos dias: oito – derivada, dez - geometria (área), treze – derivada novamente, quinze - geometria (volume) e por fim a avaliação de integrais que ocorreu no dia 20 do mesmo mês.

Da mesma forma, podemos perceber uma condensação na data de entrega dos trabalhos extraclasse para a complementação das disciplinas: optativa, didática, estágio supervisionado, novas tecnologias e outras, discriminadas no título do comprovante como matemática. Todas foram entregues no dia 24 de fevereiro de 2003. A colaboradora Andréia explica: **“Às vezes, levávamos para o professor tirar as dúvidas, era mais difícil... Tínhamos que pegar o trabalho e no outro semestre, que fosse ter as aulas novamente, entregávamos os trabalhos, sem tirar dúvidas. Era difícil.”**

Essa necessidade de tornar o Curso Modular uma formação nos padrões da normalidade, do curso regular, aparece também na atenção dispensada pelos autores do Curso Modular ao criarem um módulo específico de revisão para o provão.

Sendo um Curso Modular de nível superior, seus acadêmicos deveriam passar pelo Provão⁶⁷ que, segundo informações disponíveis no portal do INEP⁶⁸, “[...] foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior”, o que parece um esforço em manter a

⁶⁷ Segundo informações disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, “O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior.” Disponível em: < <http://migre.me/vZUT3>>. Acesso em: 05 fev 2017.

⁶⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

identidade do professor formado no curso regular.

Poderíamos olhar para o provão como uma forma de legitimar o Curso Modular como um curso “normal”. Essa visão aparece na fala dos colaboradores. O provão foi uma ação legal, pois estava dentro dos padrões da legislação de sua época, funcionava como um mecanismo de aceitação do curso dentro dos padrões da normalidade. A partir dessa reflexão, poderíamos ir além desse espaço de avaliação e pensar sobre o espaço em que o Curso Modular está inserido, quando observamos outros pontos marcantes nas narrativas orais e outros documentos que tivemos acesso.

O provão seria uma vertente no sentido de legitimar a organização de conteúdos, presente nas ementas dos Cursos modular e regular, assim como dos parâmetros legais que embasaram os cursos de licenciatura nos anos de 1990.

Nesse exercício de problematizar essa formação, relacionamos as narrativas dos depoentes com alguns documentos como estes referentes ao provão de 2003, do qual os acadêmicos do Curso Modular fizeram parte. Aparentemente esse provão foi constituído dentro do processo de produção de identidade, marcado pelos símbolos da linguagem construídos na época dessa formação que configuraram uma formação emergencial, no sentido de atender à legislação daquele momento.

Nesse sentido, o provão seria uma forma de cobrar os conteúdos descritos nos históricos dos cursos de licenciatura. Essa cobrança seria um agravante os acadêmicos do Curso Modular, considerando a condensação dos conteúdos dentro de 15 ou 20 dias por semestre e os estudos individuais ou em grupo nos trabalhos extraclasse.

Nos documentos escritos os componentes curriculares são dispostos de forma quase que idênticas entre os cursos modular e regular, porém as narrativas demarcam as diferenças dos cursos, quando falam da organização curricular e da disposição dos alunos e dos professores do Curso Modular ao se organizarem para estudar esses conceitos.

Segundo o colaborador Ademir, os conteúdos do Curso Modular eram direcionados aos professores que atuavam em sala de aula sem habilitação. De acordo com a narrativa desse entrevistado, não houve um aprofundamento dos conteúdos, nem da pesquisa, mas as disciplinas contemplavam os conteúdos do ensino fundamental. Já o coordenador do curso, Elvézio, também relatou que houve a necessidade de uma

formação direcionada para o ensino médio e fundamental nos primeiros semestres do curso. Essa formação inicial teria ocorrido no sentido de “resgatar conteúdos do ensino médio”, pois segundo esse entrevistado, alguns alunos não conheciam esses conteúdos. Porém, o coordenador Elvézio afirma que a formação não ficou só no básico. Elvézio se lembra das aulas com demonstrações em sala de aula e do aprofundamento de conteúdos como: análise matemática, da mesma forma que “**é considerada no ensino regular**” (Elvézio).

Esses diferentes olhares para a formação de professores de matemática remetem à pesquisa de doutorado de Santos (2012) “Legitimidades possíveis para a formação matemática de professores de matemática (Ou: Assim falaram Zaratustras: uma tese para todos e para ninguém),” um título que parece abrir possibilidades de criações a partir de sua leitura. Influenciada pelo referencial teórico, considero-me leitora e construtora de outro texto, assim vejo no trabalho de Santos (2012) um sentido de trazê-lo para um diálogo em que estabeleço certa relação com as falas dos autores do Curso Modular quando descrevem os currículos e as práticas relacionadas a essa formação.

O exercício de Santos (2012) mobiliza narrativas de pesquisadores e também formadores de pesquisadores e professores da Educação Matemática para discutir a possibilidade de produção de certa legitimidade para a formação de professores de matemática como também mostra problemas desse contexto que segundo esse pesquisador possivelmente “giram em torno de uma identidade dos cursos de Licenciatura em Matemática.” Santos (2012, p. 229).

Na discussão deste trabalho, procuro evidenciar as identidades dos Cursos Modulares e Regulares dentro de um processo de normação, no sentido de legitimar, no caso, o Curso Modular que, embora normatizado, portanto legal, não foi normalizado pela sociedade.

Outra questão que também parece girar em torno da identidade do professor de matemática do Curso Modular aparece na fala dos professores colaboradores Elvézio e Higor. Quando remetem ao currículo desenvolvido nas aulas do Curso Modular. Os egressos do Curso Modular parecem evidenciar o curso a partir das identidades que acreditam e valorizam na formação dos professores, portanto ressaltam como necessário aquilo que para eles, talvez, tenha sido significativo. Enquanto alguns entrevistados afirmaram que foram explorados conteúdos da Educação Básica e/ou do Ensino Médio, outros reconheceram que houve a necessidade de uma revisão desses conteúdos, devido ao nível de conhecimento dos acadêmicos ou às suas práticas pedagógicas com esses

conceitos.

O relato do professor Elvézio parece evidenciar a preocupação com a revisão de conteúdos quando lembra que **“nós pegamos alunos... é até meio forte essa expressão, um pouco até semianalfabetos no sentido de que vinham de localidades completamente diferentes (Elvézio)”**. Já o professor Higor demonstra a preocupação em formar esses professores ao comparar o que era planejado para suas aulas e o que ministrava em sua prática, nas aulas do Curso Modular. **A expectativa inicial que eu tinha era de um curso de formação específica, que buscasse trazer com muita profundidade a matemática. Mas aí houve um choque, porque quando você conhecia o público, que eram professores, que na verdade já eram professores, teriam que ser professores nas suas regiões. [...] precisávamos formar ali educadores. Embora tivéssemos que focar a especialidade em matemática, era mais importante a discussão sobre educação matemática, sobre o ensino da matemática do que propriamente a ciência matemática (Higor)**. Podemos perceber, nessas falas, certas diferenças entre uma formação aprofundada na matemática específica e aquela direcionada para o contexto da Educação Básica, contexto de atuação dos egressos do Curso Modular.

Essas diferenças aparecem nas falas dos entrevistados e evidenciam uma proximidade com outros discursos no decorrer da história da Educação Matemática. Nesse sentido, Santos (2012, p. 232) mostra em uma revisão pela história da formação de professores que

Mesmo com uma diferença temporal (que não é muito grande) parece que os problemas da formação de professores (e de matemática em específico) se repetem: estruturas curriculares ineficientes, falta de metodologias adequadas, falta de um foco na prática profissional do professor.

Esse movimento de pensar o currículo no momento de sua prática mostra um cenário que opera em dois sentidos: o das formações que parecem repetir problemas semelhantes e das pesquisas generalizadoras que prometem respostas como se todas as formações ocorrerem de modo idêntico em todo o território nacional.

Nessa ótica, seria interessante problematizar alguns padrões naturalizados como aquela de que a razão matemática seria a solução para o exercício da cidadania, que supervaloriza a matemática como a disciplina mais importante da escola, entre outros que não se sustentam. Um exemplo é quando nos deparamos com professores que ensinam essa disciplina, alguns sem nunca ter passado por uma universidade, muitas

vezes a partir de estudos individuais, cada um a seu modo. A intenção não é classificar esses estudos como bons ou ruins, e sim problematizar o estigma da matemática naturalizado que responde todas as questões que pode não ocorrer nas práticas sociais como prometem muitos teóricos e pesquisadores e replicam os professores.

Não aprofundamos nossos estudos em tal questão, mas outras pesquisas como a de Santos (2012) e Bampi (1999) podem nos ajudar a pensar, ao menos para escaparmos das armadilhas da naturalização e do mito de uma formação que resolveria todos os problemas dos professores de matemática brasileiros. Sejam as formações emergenciais ou não, parecem seguir ou procurarem alcançar o mesmo padrão do aprofundamento matemático que não têm respondido aos seus propósitos na prática.

Sobre o mito da razão que permeia as formações, considerando a necessidade de um aprofundamento rigoroso que parece não atingir as práticas educacionais temos a reflexão de Bampi (1999, p. 14) em seu trabalho “O discurso da Educação Matemática: um sonho da Razão” que denuncia relações de poder, permeadas no discurso da Educação Matemática.

O modo como o discurso ocidental posiciona a Matemática na ordem dos saberes produz esse sonho de poder. O meu argumento é que isto que é tomado como “universal”, “natural”, “essencial”, é uma imposição de uma verdade particular e histórica. Sendo assim, essa pretensão de dar conta de tudo, de tudo explicar, é uma “ficção”, é um sonho de poder que produz efeitos de verdade, mecanismos de governo, modos de subjetivação.

Sob o lema de uma matemática caracterizada como a disciplina mais importante do currículo, mais difícil, possível apenas para alguns, dotados de muita inteligência, as políticas, leis e pesquisas educacionais de formação de professores parecem caminhar por fluxos diferentes de suas materializações, nos diversos contextos do país.

Nesse sentido, Santos (2012, p. 238) evidencia em seu estudo uma repetição, que permeada por políticas imersas na tradição, situa-seno universo da Educação Matemática.

Parece que por imposições políticas e de tradição de um grupo de profissionais, as estruturas dos cursos de Licenciatura em Matemática não condizem com seus propósitos. As disciplinas pouco se relacionam e as temáticas pouco convergem para um objetivo sistematizado que, na Licenciatura em Matemática, é o de formar um professor de matemática para atuar na Educação Básica.

Percebemos a tentativa em manter o padrão a qualquer custo nas preparações

exaustivas para as avaliações que parecem configurar recursos de controle, aparentemente rigorosos, porém longe de uma aproximação com a materialização das matemáticas nas práticas sociais, sejam nos contextos dos diversos níveis de ensino.

Podemos ainda, olhar para os documentos escritos (oficiais ou não), sem a intenção de comparar simplesmente ou valorar, mas com objetivo de mostrar a posição de onde falamos, conduzidas pelas vias da problematização do curso, pois foi tido como uma graduação como qualquer outra, mas com suas peculiaridades. Isso fica evidente ao olharmos para as narrativas de quem o construiu, tendo em vista as falas que de maneira, direta e indireta, mostram as diferenças ao descreverem os cursos modular e regular.

Ao voltarmos o olhar para esses documentos, percebemos que os três primeiros semestres foram destinados à matemática básica, descrita nos históricos dos cursos modular e regular das licenciaturas da época. Também nas avaliações doadas pelo colaborador Carlos Catalani, percebemos que no ano de 2001, os conteúdos como: potência, radiciação e produtos notáveis, situações problemas: área de figuras planas, fração, perímetro, equação, mínimo múltiplo comum, máximo divisor comum, porcentagem e equações literais são trabalhados nos anos finais do ensino fundamental e também constam nos currículos dos cursos de licenciatura como fundamentos da matemática.

A opção de olhar para esses materiais consiste em acreditar que os símbolos, sejam quais forem que movimentam as ações dos sujeitos, são produzidos em meio às relações de poder dentro de processos de produção de significados. Nesse prisma, faz sentido problematizar as relações entre as fontes que destacamos na pesquisa. Poderíamos dizer que a estrutura do currículo aligeirado desencadeou estudos de grande quantidade de conteúdos fora do espaço da universidade. Não seria possível um aprofundamento apenas nos 15 ou 30 dias de aulas para a realização das avaliações que marcavam as mudanças de uma disciplina para a outra em dois ou três dias sem a solidariedade daqueles que se destacavam no sentido de fazer com que todos aprendessem, organizando espontaneamente os grupos de estudo. Esses acontecimentos não ocorreram naturalmente. Foram estratégias construídas dentro de um processo de subjetivação, como saídas para alcançar alguns objetivos propostos. Esse processo de mudança aparece também em outras regiões do país, que também se articularam de maneiras específicas, no sentido de atender às exigências legais do momento.

O contexto do Curso Modular foi desenvolvido no sentido de fazer essa

formação acontecer, vários fatores foram mobilizados, ainda que de forma inconsciente. Evidenciamos, nas avaliações que tivemos acesso, conteúdos como progressão aritmética, geometria analítica (distância entre dois pontos, ponto médio, formas geométricas no plano a partir do plano cartesiano, lugar geométrico), introdução ao cálculo (função) e probabilidade. No histórico do Curso Modular, os módulos destinados a esses conteúdos são intitulados como fundamentos da matemática, juntamente com geometria analítica. Essas intitulações constam no histórico do Curso Modular e também do Curso Regular

As avaliações, realizadas nos anos de 2002 e 2003, apresentaram conteúdos como: geometria (área do triângulo, da circunferência, área de uma figura inscrita); derivada, geometria espacial (volume de sólidos geométricos, apótema da pirâmide, volume do cone); integrais; (funções: racional; radical, logarítmica); análise matemática (limite) e lógica aplicada.

Vale ressaltar que não tivemos acesso a todas as avaliações do curso, porém ao olhar para algumas dessas avaliações podemos dizer, por exemplo, com exceção de conteúdos como derivada, integral e limite, que os outros conteúdos encontram-se no referencial curricular do Ensino Médio. Também podemos observar que esses conteúdos fazem parte das disciplinas de cálculos I e II que compõem o histórico do Curso Modular e do Regular. É notável uma tentativa de aproximação no sentido de manter o padrão de um curso “normal”, como afirmam alguns alunos egressos e professores, a fim de atender às exigências do PNE 2001. Sendo assim, nos documentos escritos os cursos se parecem muito.

Essa semelhança entre as ementas dos Cursos modular e regular torna esse processo de formação emergencial naturalizado, tido como normal, uma vez que já está instaurado na linguagem, como mostra o inciso 4º do artigo 87, ainda vigente naquela época, “§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” A partir dessa determinação da LDB, em 2001, a população se colocou em movimento para atendê-la. Diríamos com Tomaz Tadeu que a LDB 9394/96 e o PNE 2001, elaborado a partir da LDB tornaram-se símbolos, construídos dentro do sistema da linguagem de sua época.

Nesse raciocínio, as exigências contidas nos objetivos e na meta 10.3 do PNE de 2001 determinam a criação de cursos para atenderem essa demanda, mas com foco no padrão dos cursos existentes. Brasil, (2001, p.80)

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.

Silva (2000) afirma que a linguagem se constitui como elemento no processo de produção de significado na história da “imposição de uma língua nacional única e comum. Juntamente com a língua, segundo esse autor, nesse sistema de linguagem são construídos os símbolos nacionais”.

Nessa visão, a ementa do curso atenderia aos símbolos como as leis e pareceres educacionais e serviria de parâmetro para a constituição de um curso nos padrões da normalidade. O atendimento às leis, por meio da formação emergencial favoreciam a necessidade de inclusão sob o lema “educação para todos”, disparados a partir de símbolos nacionais e internacionais como a Declaração mundial sobre educação para todos de 1990, a LDB 2001 e o próprio PNE 2001, como mostra em seu texto. Brasil (2001, p. 6).

Por outro lado, a Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Mesmo com esse domínio da linguagem, Silva (2000, p. 75) lembra que a linguagem vacila. Portanto, “o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença.” Dessa forma, quando os acadêmicos egressos remetem a um curso normal, definem o que seria um curso normal e colocam o Curso Modular em outro grupo fora dos padrões da normalidade.

Desse modo, quando remetem ao curso “normal” também demarcam as diferenças dele com um curso que “não é normal”. Diríamos com Silva (2000, p.75), apoiado em Derrida, da “impossibilidade dessa presença que obriga o signo a depender de um processo de diferenciação, de diferença”.

Nessa ótica, os signos “ementas dos cursos de graduação em matemática” e as diretrizes educacionais não mostram as diferenças que aparecem, quando o Curso Modular é constituído, na prática, por seus autores.

Nesse sentido, Luciane, aluna do Curso Regular que cumpria estágio no período de férias no Curso Regular, faz uma observação sobre o contato com colegas e professores para o estudo das disciplinas. **“Então, a diferença seria que a gente ainda tinha os outros colegas ali por perto, a gente tinha o professor para nos orientar, isso no curso normal. Agora, no Curso Modular, eu acho que eles teriam um pouco mais de trabalho na época.”** (Luciane).

Já o aluno egresso Celso ressalta diferenças, referentes ao tempo dispensado para o estudo dos conceitos matemáticos. **“Em um curso regular você intensifica a aprendizagem, explana o conteúdo para aprender e o tempo maior do que o que você tem no modular. [...] Eu acredito que o curso normal vai focar você mais no ensino de pesquisa, de você buscar muito mais a fundo.”**

Embora os autores do Curso Modular não tivessem tempo hábil para trabalharem os conteúdos com os mesmos “tempos” determinados para o curso padronizado pela sociedade, o regular, no Curso Modular seus autores teriam que “dar conta”, em quinze ou vinte dias, de conceitos que em um curso tido como “normal” eram estudados no período de seis meses.

A ideia de uma identidade construída parece ser reforçada no contexto do Curso Modular, com encontros organizados em momentos específicos para a preparação de seus alunos para o Provão de 2003. Foi criada uma apostila de revisão para a referida avaliação e os encontros para estudo aconteceram aos sábados com professores para revisar os conteúdos.

A atenção dispensada às questões do provão aparecem no documento de Comunicação Interna (CI) nº 09/CM/02 com a convocação dos acadêmicos para o provão e o oferecimento de uma disciplina específica para esse fim, fora dos horários de aulas das férias. Essa disciplina especial ocorreu no mês de outubro, de acordo com as informações descritas no calendário de revisão para o provão doado por Carlos Catalani, com datas das aulas de revisão e preparatórios oferecidos aos acadêmicos de conteúdos para esse fim.

Esse cuidado como uma espécie de vigilância, para se alcançar um padrão pré-determinado pode estar ligada à construção de uma normalidade desencadeada pelas políticas governamentais que, por meio dos meios de comunicação das leis e diretrizes, constituíram-se verdades entre a população da época no sentido de concretizar essa identidade do professor formado no curso regular.

Sobre esse olhar para os acontecimentos tidos como “normais”, Silva (2005)

ressalta que a identidade e a diferença não existem simplesmente a partir das marcas de normalidades tidas como naturais, mas são produzidas dentro da própria sociedade com base em padrões de normalidade, construídos como resultados de “atos de criações lingüísticas”. Assim, podemos olhar para as diferenças referentes aos cursos regular e modular tão demarcadas nas falas dos depoentes resultantes de um processo de produção, arriscando dizer, permeadas por um processo de vigilância, que mesmo de forma inconsciente por alguns, parecem reforçar o discurso acerca das diferentes identidades instauradas nos cursos modular e regular e na construção de uma ideia do modular a partir da norma “regular”.

Nessa direção, o aluno egresso do Curso Modular, Cleiton Bezerra Veiga, fala sobre a realidade de professores atuando sem habilitação como perfil da grande maioria dos alunos desse curso. Cleiton ressalta, ainda, a qualidade do Curso Modular como superior à do curso regular. Segundo esse depoente, no curso, o acadêmico do regular apenas estudava os cálculos, a teoria, enquanto que no modular os alunos estudavam isso e comparavam teoria e prática. A coordenadora Marta fala da união entre os grupos, da ajuda mútua, da vontade de aprender, da responsabilidade dos participantes do curso como diferenciais que não são encontrados entre os alunos do curso regular. Quando relata que *“enquanto realizava a pesquisa lembrei que nossa formatura aconteceu junto com outra turma, ou seja, com a turma do curso regular. Pode ser que o Curso Modular de matemática não tenha um documento específico para ele.”*

Kruki (2005) também lembra que os “diplomas foram registrados com as mesmas portarias dos cursos regulares”. Esse processo de diferenciação nas narrativas se evidencia pela caracterização da formação em um curso ou em outro; pela defesa do Curso Modular como mais completo- por articular teoria e prática-, com alunos mais maduros e comprometidos; pela mobilização constante de um “nós” e um “eles”, pelo sintoma de “perversão” quando os próprios ex-alunos do Curso Modular nomeiam o curso regular de curso normal; pelos relatos de preconceito vivenciado por alunos do Curso Modular na presença de alunos do curso regular (evidenciando a existência de um dentro e um fora) e por discursos que falseiam uma igualdade entre esses cursos (não há nada que os diferenciem; as disciplinas matemáticas são as mesmas, só que em um curso é vista em seis meses e no outro em três dias), entre outros pontos que denotam o que na ótica de Silva (2005, p. 76) consistiriam em um

Processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas.
Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa

diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar ("nós somos normais; eles são anormais").

Podemos perceber as tentativas de aproximação da normalidade nos diversos títulos que o Curso Modular recebeu por alunos e professores, quando olhamos para os documentos doados pelos colaboradores. Nas avaliações encontramos os seguintes títulos para identificação do curso: Matemática na disciplina de análise matemática, Formação docente em tópicos de educação matemática e Formação de professores para a educação básica dos anos finais do ensino fundamental, Licenciatura em matemática para o componente: lógica aplicada. Nas orientações dos professores para o trabalho extraclasse, nos trabalhos extraclasse realizados pelos acadêmicos do curso e nos protocolos de entrega desses trabalhos também evidenciamos outros títulos como: Formação de docentes para a educação básica, Curso Modular de matemática, Licenciatura em matemática/Curso de matemática modular, Matemática modular, Formação de professores para a educação básica - licenciatura em matemática, Cursos em sistema modular.

Essas mudanças, nas nomenclaturas, demonstram que os títulos do curso oscilavam entre as representações legais (LDB 9394/96, PNE 2001), a linguagem popular e as tentativas de aproximação de um curso regular tido como "normal", naquele momento. Por exemplo, licenciatura em matemática, Cursos em sistema modular, "Formação de docentes para a educação básica", "Licenciatura em matemática/Curso de matemática modular", "Formação de professores para a educação básica - licenciatura em matemática". Esses títulos, todos originados do mesmo curso, parecem dizer dessa tentativa de identificá-lo com outros cursos de formação normalizados na sociedade do seu tempo.

Nesse contexto, cabe um adendo sobre outro fator destacado, o processo de produção de identidade que pode estar atrelado a uma produção de subjetividade em que os autores do Curso Modular são atravessados pelas mudanças educacionais de seu tempo no sentido de construir uma nova identidade de professores para atuarem na educação básica ou até mesmo aproximar a identidade existente (professores leigos) à uma normalizada (professores habilitados).

Nesse devir, imersos em um processo de subjetivação, desenvolvemos uma espécie de solidariedade entre os acadêmicos e os professores do Curso Modular.

Outro ponto marcante nas narrativas foi a respeito da solidariedade entre alunos e professores daquele grupo. Os colaboradores falam de seus enfrentamentos, e ressaltam com emoção a solidariedade como característica da turma do Curso Modular. A Marcia se lembra da solidariedade fora do espaço do curso, como tinham acadêmicos de outras cidades as pensões e os hotéis próximos da universidade não comportavam todos os acadêmicos que tinham certa dificuldade para se organizarem. Mesmo sem conhecer os colegas, se reuniam e se ajudavam, como diz a Marcia **“Todo mundo se ajudava. Tinha os alunos que não eram daqui, eram de outras cidades. A gente acabava conhecendo gente de outras cidades, fazíamos amizade com eles, eles vinham e ficavam o tempo todo aqui, na casa de parentes, em um hotel ou na casa de um amigo.”**

A Andréia e o Celso mencionam a questão dos estudos em grupo, dos momentos em que os colegas se ajudavam. **“Era um ajudando o outro. Eu me lembro da união do grupo, a gente estava sempre junto, próximos, focados no mesmo objetivo”.** (Andréia). **“O gostoso ali era essa interação, parecia uma interação de família, porque era tão gostoso, a gente ficava junto, era um ajudando o outro sempre. Vamos lá pessoal! Vamos fazer um grupo aqui, outro ali e dava certo... graças a Deus. Foi muito bom!”** (Celso).

A coordenadora Marta Brostolin também se lembra de questões externas ao curso, que mexiam com a vida de acadêmicos e professores, ela também fala das saídas encontradas pelo grupo no sentido de superar as dificuldades. **“Tudo que você pensar aconteceu naquele período.”** Essa colaboradora lembra-se de momentos que o grupo teve que: “arrumar o enxoval do bebê para alunas grávidas, dos professores que hospedava a mãe e a criança”. Também auxiliavam os alunos em momentos inesperados como, por exemplo, no caso da morte de um ente querido, pois os alunos precisavam voltar para casa com urgência, na compra de remédio e transporte à Unidade de Saúde da cidade para os doentes. Ela se lembra de que na época do curso, o inverno foi intenso

e muitos vinham de estados com climas diferentes, não tinham roupas e cobertores adequados e recebiam ajuda dos professores.

A coordenadora Marta ainda ressalta a união entre o grupo assemelhando a de uma família. **“A gente não era um curso, algo frio não, era uma família, os professores unidos, motivados. Foi uma das experiências mais bonitas, eu aprendi muito com aquele grupo ali (risos).”** (Marta Brostolin).

Sobre os momentos de estudo, o colaborador Ademir Medeiros comenta a respeito da participação do seu filho Junior como voluntário nos horários de intervalo. **“O meu outro filho o Ademir Medeiros Junior também ajudou a gente nas necessidades que a gente tinha. Ele estava fazendo matemática também na UNESP, em São José do Rio Preto, então ele trocava experiência, trocava umas ideias.”** (Ademir).

Essa solidariedade, percebida nas essas narrativas, remete ao termo “Solidariedade por convivência” desenvolvida por Mariach (2004, p. 3). De acordo com essa autora esse tipo de Solidariedade, “apresentada como base de transformação, de produção e recriação da existência baseada na heterogeneidade, na singularização e nos agenciamentos, nas trocas, nos encontros”.

Aparentemente, a turma do Curso Modular criou um tipo de “Solidariedade por convivência”, considerando que ajudavam uns aos outros como se fossem velhos amigos, abrigavam os colegas em seus lares como parentes, ou seja, quebravam algumas questões normalizadas na sociedade, enquanto construía outras.

Para Mariach (2004; 2005) existe a “solidariedade por decreto” aquela que modela as subjetividades por meio de *slogans* nas campanhas solidárias, que impõe modelos de posturas e favorece a individualidade, tornando os sujeitos alvos potenciais para atuarem no mercado. Na “solidariedade por convivência”, segundo Mariach (2004, p. 164) tomando as palavras de Deleuze e Durant, os sujeitos criam modos de ser, dentro de grupos específicos, considerando que os envolvidos desenvolvem certa simpatia entre seus integrantes e atuam na direção de um objetivo.

Observa-se, nestas manifestações de solidariedade surgidas da convivência, uma capacidade efetiva do co-funcionamento, uma “simpatia” espontânea que surge da experiência da vida em comum, da busca de objetivos comuns, como expressão de uma nova ética e política, feitas de viver-com e postas a serviço de todos.

Os professores leigos das escolas brasileiras aparentemente⁶⁹ não tinham alternativas à imposição demarcada juridicamente, normatizada pelas diretrizes educacionais acerca do perfil do novo professor habilitado e licenciado. A alternativa encontrada pelo grupo aqui focado foi uma união que ignorava tempo e espaço, com o objetivo comum de concluir o curso.

Com esse olhar, diríamos que a coordenadora Marta Brostolin mostra em sua narrativa, indícios de um processo de subjetivação que ocorreu no sentido de moldar o novo perfil de professores para atuarem na Educação Básica.

Essas ações solidárias denotam um modo de conviver que o grupo encontrou dentro desse processo de subjetivação marcado pela produção de identidades e pelas diferenças entre os cursos modular e regular, com base nos padrões da formação regular. Mariasch (2004) discute a solidariedade construída dentro dos processos de subjetivação como um modo de conviver frente aos enfrentamentos de determinado grupo. Mariasch (2004, p. 72) atenta para a criação da solidariedade por convivência com o

Surgimento de novas formas de relação social e de produção de uma possível nova subjetividade coletiva baseada nas necessidades comuns e na construção conjunta da realidade: a “solidariedade por convivência”. Entendemos a convivência como a arte, a ética do viver com os outros, mesmo que estejam longe em tempo e espaço.

Nesse sentido, os acadêmicos e os professores uniram-se no sentido de viver uns com os outros. Nesse devir, mesmo as pessoas que se conheciam há tão pouco tempo, eram tratadas como familiares movidos pelo desejo de ajudar e alcançar um objetivo maior, mobilizado como um desejo coletivo de formar professores para a educação básica. Essa autora mostra com seus estudos que a solidariedade coletiva não é a junção de várias subjetividades, mas a associação dessas no sentido de se produzir certa singularidade, uma subjetividade coletiva que inventa suas próprias práticas.

Essas teorias parecem explicar o fato dos entrevistados enfatizarem as diferenças evidenciadas nos grupos como motivos de conflitos. Tais conflitos parecem ser permeados nessa luta, em construir a identidade coletiva do professor habilitado, que esbarra na diferença entre o curso normalizado (o regular) e o modular e que foge dos

⁶⁹ Aparentemente porque se considerarmos os textos das LDBs sempre há, para além da norma, a excessão para os casos de regiões menos atendidas em termos de educação, sempre há excessão em regimes de urgência. Com isso, no Brasil, um professor pode ser leigo, mas dificilmente estará ilegal.

padrões da normalidade.

Os enfrentamentos destacados, somente são enfrentamentos, porque os autores do curso são movidos por desejos próximos e, porque não dizer, complementares, pois, já sendo professores em exercício, capacitar-se; ou, nos poucos casos existentes, não sendo professores, buscando uma profissão em atendimento a uma demanda de professores e de formação de professores da época. Essa batalha parece desencadear o processo de produção de identidade que, segundo Silva (2005, p. 77), oscila em duplo sentido, entre os “que tendem a fixar e a estabilizar a identidade” e os que procuram “subvertê-la e desestabilizá-la” e, essas demarcações são acentuadas pela linguagem instaurada em cada cultura.

Sobre a demanda, o coordenador Elvêzio Scampinni Júnior e o professor Higor Rinaldo Marcelino Tosta falam da carência de docentes e das exigências das leis e diretrizes da época. Aparecida Batista Rosa, também aluna egressa dessa formação, relata esse cenário de carência e traz um elemento importante para se compreender esse curso como resposta a uma urgência a ser sanada. Segundo Aparecida, havia uma meta a ser alcançada no sentido de atender uma demanda de 10 mil professores a partir dessa formação. Esse apontamento vai ao encontro dos itens 18 e 19 do PNE já citados, que estipulam um prazo para que todos os professores da educação básica estejam habilitados. Vale lembrar que até o momento, não encontramos nada mais específico, relativo a esse teto de 10 mil professores a serem formados pelo Curso Modular, porém esse discurso percorre a fala dos depoentes quando falam da demanda de professores.

O PNE trata ainda da organização de objetivos e metas a serem elaborados em consonância com a LDB para orientar os Planos Educacionais Estaduais e Municipais na criação de seus respectivos objetivos e metas de acordo com suas realidades locais. O Plano Nacional Brasil (2001) e o Estadual Mato Grosso do Sul (2003) mostram a preocupação com a procura por professores habilitados quando mencionam a intenção de erradicar o trabalho leigo na educação.

O PNE Brasil (2001, p. 80) traz, no item 10.3, a preocupação em verificar a demanda de professores para atuarem na Educação Básica naquele momento:

Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional que não

possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87.

Da mesma forma, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul Mato Grosso do Sul (2003, p. 52) retrata essa preocupação em seu item 6.1.3:

[...] Oferecer a formação inicial em curso normal de nível médio, nas áreas em que se fizer necessário, no prazo máximo de cinco anos, objetivando erradicar o trabalho leigo, especialmente na educação infantil, educação do campo, educação especial e educação escolar indígena.

Essas diretrizes também apresentam propostas que visam suprir essa demanda com ações envolvendo a União, os Estados e os Municípios em parceria com as universidades públicas e privadas, proporcionando a formação desses professores atuantes sem habilitação. Além disso, esses documentos abrem precedentes para a formação emergencial atrelada à exigência de docentes habilitados como ocorreu no caso do Curso Modular em Campo Grande-MS. A LDB 9394/96 mostra, nos artigos 81 e 87, a preocupação com a formação dos educadores atuantes na educação básica em território nacional permitindo a abertura de cursos experimentais para os professores sem habilitação ao considerar como saída a formação em serviço no sentido de atender a demanda até o fim da década da educação.

As narrativas dos entrevistados, nesta pesquisa, mostram outra realidade com escolas de regiões do interior que admitem professores sem habilitação específica atuando em sala de aula. Tais professores até possuem alguma habilitação, porém atuam em áreas diferentes da sua formação.

As entrevistas mostram situações dos educadores que passam toda a carreira como contratados, continuamente, pelo município ou pelo estado, considerando que não conseguiram passar em concurso público nessas redes. Andréia Silva de Souza, por exemplo, ilustra tal constatação em seu depoimento, mostrando que isso não é necessariamente um passado, tendo em vista que ainda existem vários professores que ministram aulas de matemática com habilitação em outra área.

As narrativas dos entrevistados, os documentos oficiais e a análise de alguns pesquisadores da área educacional parecem reforçar que a falta de professores não foi suprida com as políticas emergenciais. Ao observar a sequência de leis e documentos

oficiais do governo acerca das exigências e metas educacionais, percebe-se que tudo se altera, mas uma permanência continua: a demanda por docentes nas áreas específicas.

A proposta do artigo 87, inciso 4º da LDB Brasil (1996) – que determinava que até 2006, ou seja, “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”-cede lugar à Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que altera o artigo 62 da LDB, e outras leis educacionais acrescentando, entre outros, o item III, que admite “[...] trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” Brasil (2009, p. 01). A própria Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, transformada em Lei 13415, publicada em 16 de fevereiro de 2017, incorporada ao texto da LDB, parece mostrar que a carência de professores para assumir vagas ociosas se sobrepõe à carência de atuação de professores especialistas e ao discurso de plena e necessária qualificação profissional que vinha sendo construído por outras normativas.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: ~~I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;~~ I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009); ~~II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.~~ [...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Essa permanência chama a atenção para as alterações propostas pelos governos de diferentes níveis que, quando feitas, atingem majoritariamente a formação de professores, deixando negligenciados outros fatores tão ou mais importantes como plano de carreira, salários dignos, condições de trabalho nas escolas, assistência social às comunidades, enfim, fatores que tornariam o magistério e, portanto, os cursos que formam para essa profissão, uma efetiva e interessante opção de busca. Conforme afirma Brzezinski et al. (226, p.18), as diferentes interpretações acerca das políticas educacionais provocaram a criação de cursos que embora normatizados, fugiram aos padrões do currículo oficial da formação de professores. Sendo assim, as categorias

relacionadas à formação de professores assumiram novas configurações que suscitaram outras temáticas para pesquisa, como os estudos acerca da necessidade de políticas de valorização da docência e de profissionalização.

A discussão acerca da valorização parece ser apenas um dos caminhos tomados perante a multiplicidade de identidades docentes, produzidas ora como respostas às leis educacionais, ora como subversão a elas. Várias identidades convivem: a do professor especialista; do professor que, tendo tido uma formação aligeirada, se forma mais na/pela prática; dos professores contratados em disciplinas diferentes das suas habilitações; dos professores contratados para sua área, mas que não conseguem aprovação nos concursos públicos; dos professores que fazem do magistério uma terra de passagem, enquanto se preparam para concursos em carreiras mais promissoras, entre outros.

A pesquisa de Pinto (2014) parece destoar do discurso da demanda abordando ainda a questão da desvalorização. Após uma análise dos últimos 20 anos de formação, esse pesquisador questiona já no título do seu trabalho se a “ausência de professores nas escolas decorre da falta de professores formados, ou do desinteresse dos licenciados em lecionar” e ressalta que ainda é comum a falta de professores habilitados para exercerem a função em determinadas disciplinas.

Nesses termos, as narrativas dos nossos entrevistados parecem apontar que essa realidade está longe de ser modificada, uma vez que tanto as pesquisas da época do Curso Modular, realizados na década de 1990, como as narrativas atuais ainda denotam a falta de professores para atuarem na educação básica. Essas evidências nos remetem ao questionamento: até que ponto as ações governamentais têm atendido essa questão?

As identidades dos educadores produzidas nesse contexto parecem passar por alguns deslocamentos se tomarmos como referência a normalidade estipulada no contexto atual.

Parece interessante nos permitirmos olhar para isso de outros modos que fogem a essa repetição. Podemos enxergar pelo viés da problematização de Foucault (1997, p. 06) e assim “[...] tomar distância com relação a este modo de agir ou de reagir, de assumir como objeto de pensamento e de questionar seu sentido, as suas condições e os seus objetivos”.

Por conseguinte, podemos considerar questões que vão além do interesse dos professores habilitados. Alguns persistem como professores contratados, mas outros não. Seria a estabilidade um dos principais atrativos dessa carreira? Temos o exemplo

do último concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS: podemos ver na relação com o “Quantitativo de convocados concurso SEMED 2016”⁷⁰, que divulga a relação de candidatos inscritos por disciplina, um quantitativo de 19.176 candidatos para 645 vagas, incluindo todas as áreas de docência na rede. No caso específico dos candidatos ao cargo de Professor de Matemática (6º ao 9º ano do ensino fundamental) o documento apresenta 20 vagas com 555 candidatos. A busca por formação, para aprovação em um concurso público, entretanto, parece não garantir a estabilidade de um professor formado atuando em sua área.

A demanda de professores parece caminhar em duplo sentido, enquanto percebemos em relatos de professores como a Aparecida e a Andréia a existência de docentes atuando em áreas diferentes das suas Licenciaturas nas escolas do campo das cidades próximas a Campo Grande MS, presenciamos, na Capital, um quantitativo absurdo de candidatos disputando um espaço no mercado de trabalho deste município.

Além disso, sob o slogan da demanda de professores habilitados, o número de Instituições de Ensino Superior e universidades, bem como a oferta de cursos parecem crescer exponencialmente nos últimos anos. A publicação de 10 de abril de 2015, no site do MEC mostra que o número de universidades aumentou de 45 universidades em 2003 para 63 no ano de 2014⁷¹. Segundo os reitores esse crescimento se deve à contribuição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) com base nos princípios de inclusão de estudantes no Ensino Superior. As universidades privadas seguem na mesma direção. De acordo com a reportagem do Jornal Gazeta do Povo, publicada no dia 7 de setembro de 2014⁷², o rendimento dessas instituições cresceu em 27% e o principal incentivo para esse crescimento foram os programas federais.

Esse quadro mostra possibilidades de problematizar alguns lemas impregnados e naturalizados em nossa sociedade como: “educação para todos”, “inclusão no mercado de trabalho”, “diversidade”, entre outros que pairam sobre a educação como verdades absolutas, com soluções prontas. A própria LDB 9394/96 passou por várias resoluções

⁷⁰ Quantitativo de convocados concurso SEMED 2016. Arquivos para download. Secretaria Municipal de Gestão. Campo Grande MS. Fonte: <<http://www.capital.ms.gov.br/seges/artigos/concurso-semed-2016/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

⁷¹ Reitores relatam crescimento das universidades por meio do Reuni. Fonte: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/reitores-relatam-crescimento-das-universidades-por-meio-do-reuni>. Acesso em: 27 fev. 2017.

⁷² Faculdades privadas ignoram crise e mantêm crescimento. Reportagem de Maria Gizele da Silva, de 07 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://migre.me/w94vy>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

para se adequar às diferentes necessidades brasileiras, embora realidade de professores leigos e a necessidade de uma formação para esses educadores fossem uma emergência da época, cada comunidade tem características que demandam ações peculiares de acordo com a sua cultura, organização social e política em seu tempo.

Evidencio, nas narrativas dos colaboradores, que a falta de professores ainda permanece, mesmo com um número elevado de graduados existentes, como podemos perceber a partir da quantidade de candidatos para ingressarem na educação, via concurso público.

O cenário educacional da atualidade parece ter iniciado com a reforma educacional dos anos de 1990, com ênfase na habilitação de professores. As ações governamentais ainda parecem estar direcionadas em favorecer a inclusão educacional no ensino superior. Essas ações parecem resultar em um número elevado de cursos de licenciaturas em diversas modalidades, muitos professores licenciados, mas em algumas regiões faltam professores como ressaltam os relatos dos nossos colaboradores.

Destarte, Brzezinski *et al.* (2006) lembram que no período da reformulação da LDB houve uma mudança significativa nas políticas educacionais e que tal mudança pode ter sido provocada por um projeto de expansão do capitalismo como comenta Brzezinski *et al.* (2006, p. 30).

[...] O movimento reformista na esfera educacional faz parte de um projeto global de universalização do capitalismo atingindo toda a América Latina. Em todo o continente as reformas guardam semelhanças, porque capitaneadas pelo órgão financiador, o Fundo Monetário Internacional, sob a tutela dos Estados Unidos da América.

Já a pesquisa de Tupy (1998) destaca o fracasso no contexto educacional como resultado de ações voltadas para atender objetivos direcionados a formar pessoas para atuarem no mercado de trabalho. Segundo essa pesquisadora, a educação está direcionada às demandas do mercado, com a produção ancorada na manutenção das políticas educacionais, direcionadas para esses fins. Essa autora observa ainda a diversidade de concepções sob as quais surgem diversos discursos acerca da educação de qualidade. Tupy (1998) ainda chama atenção para a necessidade de um olhar crítico sobre o significado de “Gerenciamento da Qualidade na Educação”, um *slogan* tão utilizado atualmente e que está ligado à pauta de investimento na educação quando/se houver retorno ao mercado de trabalho.

De maneira semelhante, outros pesquisadores tratam dessa questão. Podemos citar, por exemplo, Altmann (2002), quando, reflete sobre as “Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro”. Reich (2013), ao discutir “A inclusão educacional como estratégia biopolítica”; Hattge (2013), por outro lado, disserta sobre “A naturalização da escola no processo de governamentalização do Estado” e Provin (2013), finalmente, discute “A inclusão da universidade: estratégias para o ingresso de ‘todos’ no ensino superior”. Segundo essas autoras, esse processo teve início no final da década de 1980, ganhou ênfase nos anos 1990 e permanece quase que imperceptível nos dias atuais.

As evidências dessas pesquisas presumem uma relação construída em um panorama nacional, dentro de um sistema governamental com foco no desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido, a reforma educacional seria o palco em que se configuram as diversas mudanças educacionais, nos diferentes níveis de ensino, principalmente, no Ensino Superior e na formação de professores para atuarem na educação básica com objetivo de oferecer educação para aqueles que atuariam no mercado. Essa situação estaria ligada às relações do Brasil com seus financiadores. Como mostra Altmann (2002) “A fim de garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, as questões sociais tornaram-se essenciais para o Banco Mundial.”

Altmann (2002, p. 79) ainda toma as palavras de Fonseca (1998) que esclarece a contrapartida que o país oferece em troca do financiamento do Banco Mundial “os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados”. Essa situação lembra a observação de Foucault (2008, p. 11-12) quando explica o papel dos governos frente à população na lógica da governamentalidade.

Na medida em que deve gerir um poder público que regula o comportamento dos súditos, quem governa tem um objetivo ilimitado. A concorrência entre Estados e precisamente o ponto de articulação desses objetivos limitados e desses objetivos ilimitados, porque e precisamente para poder entrar em concorrência com os outros Estados, isto é, para se manter num certo estado de equilíbrio sempre desequilibrado, de equilíbrio concorrencial com os outros Estados, que quem governa vai [ter de regulamentar a vida dos] seus súditos, sua

atividade econômica, sua produção, o preço [pelo qual] vão vender as mercadorias, o preço pelo qual vão comprá-las, etc. [...]. A limitação do objetivo internacional do governo segundo a razão de Estado, essa limitação nas relações internacionais têm por correlato a ilimitação no exercício do Estado de polícia.

Para manter o Estado brasileiro nesse movimento mercadológico, naquele momento, seriam necessárias mudanças políticas e sociais, no sentido de atender às exigências externas. Altmann (2002) ressalta que esse cenário deu forma às diversas avaliações educacionais presentes ainda hoje. Não discutiremos essa questão neste trabalho, mas podemos dizer que as avaliações mostraram um patamar da situação geral do país naquele momento.

Diante disso, seria viável um plano de reforma em direção aos objetivos externos. Diríamos com Foucault que os objetivos desse planejamento seriam ilimitados para alcançar esse novo perfil de sociedade com foco na evolução econômica do país e no mercado externo.

Nessa lógica, a população deveria tomar esses objetivos como seus e agiria nessa direção. A construção desse desejo se daria em um processo de subjetivação. Diríamos com Veiga-Neto que seriam implantadas “novas tecnologias de subjetivação que atendessem às demandas do neoliberalismo”. No caso do Brasil, atenderia os interesses do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD.

Essa ilimitação interna descrita por Foucault é visível nos objetivos educacionais, nas tentativas de reformulação das leis, na criação de programas e projetos no sentido de atender aos objetivos, “limites” externos preestabelecidos. A observação de Altmann (2002, p. 77) nos ajuda a interpretar essa relação interna e externa que influenciou a reforma educacional que se configurou o plano de fundo do Curso Modular.

São inicialmente apresentadas as características gerais do plano de reforma educativa defendido pelo BIRD⁷³ e, num segundo momento, as convergências entre as propostas do BIRD e o projeto educacional implementado no país pelo governo Fernando Henrique Cardoso. [...] A fim de garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, as questões sociais tornaram-se essenciais para o Banco Mundial.

De maneira semelhante Hattge (2013), também reconhece um movimento de mudanças em torno da educação, visto que cita a conferência mundial de “educação para todos”, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para

⁷³ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD.

educação, ciência e cultura - UNESCO, em 1990, que foi aprovada na declaração mundial sobre educação para todos. Essa evidência de Hattge (2013) vai ao encontro da discussão de Altmann (2002) que destaca em sua análise a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais a partir do movimento que ocorreu na década de 1990 em torno da educação. Hattge (2013), ainda ressalta que a reforma educacional 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” (ao que podemos perguntar: qual educação?). Também podemos contextualizar a fala de Hattge (2013) e Altmann (2002), com os pedidos de autorização das Instituições de Ensino Superior (IES), junto ao MEC para a implantação de cursos emergenciais com as autorizações do MEC para os IES, além das parcerias entre os estados e municípios estimuladas também pelo MEC nessa década.

Na mesma direção, Pricila Provin (2013) discute a inclusão da universidade por meio de estratégias voltadas ao ingresso de todos no ensino superior. Essa reflexão também pode ser relacionada com a reforma educacional da década de 1990 ressaltada por Altmann (2002), quando fala da necessidade de formação de professores para educação básica. Essa prioridade pode ser evidenciada nos documentos educacionais da época, assim como na LDB 9394/96, no PNE de 2001, nas resoluções e nos pareceres do MEC. Provin (2013), ainda 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, sendo assim o governo transfere a responsabilidade para os sujeitos. Se ele recebeu sua oportunidade de entrar na universidade, é de sua responsabilidade buscar lugar no mercado de trabalho de forma autônoma.

Reich (2013), também reforça que são implantadas ideias políticas, econômicas, capitalistas, dentre vários aspectos da competitividade no sentido de diminuir a responsabilidade do Estado. Essa responsabilidade é repassada para a sociedade e seus indivíduos, por meio de programas de incentivo à inserção na lógica de consumo.

Essas ideias implantadas de algum modo na sociedade contribuem para a subjetivação de um novo sujeito, que responda as necessidades de mercado do momento. Sobre a produção da subjetividade, poderíamos dizer que a Reforma Educacional permeou o país nos anos de 1990 e foi absorvida pelos autores sociais que

ainda agem no sentido de atenderem aos seus princípios. Assim, houve uma mudança social e nessa mudança os sujeitos se modificaram. Considerando que “cada vez que há uma mutação social, ocorre um movimento de reconversão subjetiva” Deleuze (2005,p. 123). A reconversão seria inerente ao processo de “governamentalidade pela constituição, específica de um sujeito que é sujeitado em redes contínuas de obediência, de um sujeito que é subjetivado pela extração de verdade que lhe é imposta” Foucault (2008, p.243).

Essa vontade que envolve os sujeitos seria constituída a partir de verdades estabelecida sem relações sociais estipuladas em sistemas governamentais específicos permeados por relações de poder em como mostra Foucault (1979, p. 10):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Desse ponto de vista, os discursos operariam na manutenção, exclusão ou construção de verdades que moldariam os sujeitos para agirem em benefício do governo. Nesse sentido, Veiga-Neto (2007, p. 958) afirma que:

Toda e qualquer política pública só se torna manifesta por intermédio do discurso, entendendo-se discurso como um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento.

Se deslocarmos esse pensamento de Veiga-Neto (2007) para o lugar do Curso Modular, foco desse estudo, veremos sujeitos convencidos da verdade que operava no momento. Os autores do Curso Modular não mediram esforços para cumprirem um objetivo maior, “normatizado” nas leis para assim construir a reforma educacional, iniciada nos anos de 1990.

Se estendermos nosso olhar para o contexto nacional daquela época, perceberemos a quantidade de acadêmicos ou professores atuando nos cursos emergenciais e contribuindo para a reforma educacional do país. Não se trata de valorização desses cursos como bons ou ruins, mas admitir esse movimento de convencimento que ocorreu em torno da capacitação de pessoas para o mercado sob o lema de “educação para todos”. A partir das leis e em consequência delas, os discursos disseminados pelos mecanismos da sociedade constituíram, nesses autores, uma vontade

de buscar a própria formação. Esta reflexão lembra a questão da sujeição por subjetivação em que Foucault (2008, p. 243) menciona como “uma individualização que não vai ser adquirida pela relação com uma verdade reconhecida, [mas] que, ao contrário, vai ser adquirida pela produção de uma verdade interior, secreta e oculta”. Subjetivado o sujeito age de forma independente, autônoma, por um desejo próprio.

Nesse sentido, percebo na narrativa da aluna egressa Andréia uma motivação que também era minha e de outros alunos e professores. Uma espécie de desejo construído naquele cenário social da década de 1990. **“A maioria estava ali lutando por dias melhores, para arriscar fazer um concurso depois e passar. Era o que buscávamos nesse ensino superior, que era tão esperado pelos professores na época.”** De certa forma, formação emergencial de professores na qual o Curso Modular esteve inserido, responderia às expectativas de governo em duplo sentido. Os professores ocupariam seus lugares no mercado de trabalho e também formariam pessoas capacitadas para atuarem nesse mercado.

Nós, alunos e professores autores do Curso Modular, agiríamos de forma autônoma na direção das leis da época. Essa “autonomia” e responsabilidade aparecem nas falas dos entrevistados que mostram um esforço em buscar a própria formação e manter-se nela até a sua conclusão. **“Até, nos próprios trabalhos, íamos para casa sem ter ajuda. Às vezes, levávamos para o professor tirar as dúvidas, era mais difícil... Tínhamos que pegar o trabalho e no outro semestre, que fosse ter as aulas novamente, entregávamos os trabalhos, sem tirar dúvidas. Era difícil. [...] o que importa é a dedicação, é esse esforço, é a busca para alcançar o objetivo. Acho que isso interfere na sua prática pedagógica, essa questão de buscar aquilo que nós queremos.”** (Andréia). **“Pelo esforço desse Curso Modular na época de férias, geralmente as pessoas que estavam fazendo esse curso trabalhavam durante o ano todo. [...] os alunos chagavam com umas listas que eles faziam sozinhos...”** (Luciane). **“Chegavam cansados em casa, dava para perceber que muitos estudavam à noite, deu para perceber bem esse crescimento que houve.”** (Elvézio).

Essas narrativas mostram que a maior parte da carga horária do curso era cumprida pelos alunos, pois estudavam sozinhos mesmo. E nós, acadêmicos aceitávamos, pois isso era “normal”, “natural” característico de um curso de matemática sob a bandeira da “autonomia”, mesmo os alunos que não conseguiam aprovação se desdobravam e faziam as disciplinas especiais para alcançarem as notas, como mostra a fala do coordenador Elvézio **“Também tinham as disciplinas especiais: na verdade, o**

aluno que era reprovado, quando não atingia média sete para ser aprovado direto e média cinco, os alunos ficavam de exame. Tinha alguns que não conseguiam.”

Essa responsabilidade, direcionada ao aluno remete ao novo perfil de sujeito descrito por Foucault (2008), que atende as ações governamentais com foco na economia. Pois um sujeito autônomo teria condições de agir em sociedade para efetivar as estratégias de governo por meio da normatização. Mesmo passando por vários enfrentamentos, estudávamos sem questionar, embora cansados, mas “com um desejo” de mudança, construído em meio aos discursos disparados na sociedade acerca das exigências das leis educacionais. Naquele contexto, criamos estratégias em um ambiente solidário entre o grupo um apoiando o outro para concluirmos os objetivos educacionais que já eram nossos (alunos, professores e coordenação).

“A respeito da criação do curso, em função da exigência legal, a lei delimitava um prazo de 10 anos a partir da LDB que tivesse a sua formação em nível superior e nesse período muita gente estava nas escolas exercendo a profissão sem ter a formação e aí... Como havia de exigência de prazo e era uma coisa que eu lembro na época se falava: ou você tem uma formação em nível superior ou você não vai manter o seu emprego. Quer dizer, você vai perder o emprego? Então houve assim uma mobilização muito grande e um problema: como é que as pessoas iriam estudar? Principalmente quem é do interior, onde não tinha faculdades e universidades? Então o curso, ele foi assim: era um projeto experimental, ele tinha prazo para começar e prazo para acabar, não era um curso que veio para ficar, ele veio para atender uma demanda. Que demanda era essa? De professores que já estavam atuando e não tinham formação em nível superior.” (Coordenadora Marta).

É importante lembrar que esses cursos emergenciais, como o Curso Modular, foram criados em uma sociedade, onde havia um padrão de curso superior, o curso regular. Esse modelo de curso tido como “normal” ou normalizado. Sendo assim, um curso de férias estaria fora dos padrões da normalidade, mas a caminho de atender os padrões jurídicos da normatização, ou seja, das leis.

Sobre a normalização e a normatização, Veiga Neto (2006; 2007) define a partir de seus estudos como dispositivos normatizadores, aqueles relacionados à criação de normas que irão gerir as ações da população, entendido aqui como as leis. Os normalizadores estão relacionados à norma que está posta e naturalizada na sociedade, os normais. Nessa linha de pensamento, o Curso Modular (anormal) fugiria dos padrões

da normalização e acarretaria enfrentamentos em torno de sua aceitação pela sociedade. O Curso Regular (normal) por sua vez, seria reconhecido e legitimado na sociedade, visto que atende aos padrões da normalização e da normatização, ou melhor, atende à normatização, visto que a norma parece ter sido construída a partir dele.

Em meio a esses movimentos permeiam diversas identidades que demarcam as diferenças: culturais (acadêmicos de diversos estados do país), faixa-etária (jovens sem experiência na docência e professores leigos com anos de profissão), experiência profissional (profissionais de diversas áreas atuando na Educação Básica), entre outras.

Vale lembrar que essas diferenças estão imersas em relações de poder que não estão evidentes no contexto social que envolveu o Curso Modular, assim como na maioria das práticas educacionais da época. Dizemos com Veiga-Neto (2007, p. 952) que “trata-se de um poder cujas feições aparecem diferenciadas em função do circuito em que ele se exerce (pedagógico, judiciário, policial, familiar etc.)”.

Por esse prisma, podemos considerar os sujeitos do Curso Modular no contexto da inclusão do ensino superior, com vistas a atender às normas jurídicas no padrão da normalidade. A resistência a essa inclusão, como usualmente ocorre, não parece ser exatamente à inclusão em si, mas à possibilidade de que, ao ser incluído, passe a ser tratado como igual.

Podemos identificar na narrativa da egressa (Andréia) as cobranças junto aos acadêmicos, no sentido de atenderem ao perfil imposto pelas ações governamentais e prescrito nas leis de sua época. **“Vejo que muita gente tem o preconceito, mas eu não vejo assim. Até mesmo em um curso regular, se o aluno não se esforçar, o aluno não aprende”.**

A inclusão ou o reconhecimento, nesse sentido, é espaço de luta contínua, é um esforço constante em se impor frente a críticas (vindas do outro ou de si; efetivas ou antecipadas).

Cleiton exalta o Curso Modular quando compara as duas modalidades. **“Eu acho que o Curso Modular, foi rico, porque nós vimos os dois lados. Eu vi e conheço pessoas que fizeram o curso regular e até hoje estão fora do mercado de trabalho, porque, a partir do momento que ele foi enfrentar aquela área, ele viu que não era aquilo que ele queria. Se eu fosse pensar nos dois cursos, no regular e**

no modular, eu preferiria o modular. No regular não tem como fazer esse paralelo: ou você estuda, ou você trabalha”.

Aparecida, por sua vez, afirma: **“Eu vejo assim, realmente quem vai para um Curso Modular é quem realmente quer estudar, almeja, tem um sonho, tem um objetivo específico para ele. Um curso de todos os dias é interessante, pois é mais tranquilo, é mais *light*. Mas os próprios professores do curso falavam: O pessoal do modular sabe o que quer e o pessoal do curso regular, que vai todo dia e tal não leva muito a sério. Às vezes, faltam. O pessoal do modular tinha mais garra”.**

Essa preocupação em apresentar o Curso Modular como melhor lembra a reflexão de Veiga-Neto (2007, p. 949):

[...] dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão...

Seguindo esse pensamento de Veiga-Neto (2007, p. 957), aparentemente houve uma necessidade de “normalização” dos cursos emergenciais que ocorreram na década de 1990. A preocupação de alunos e professores do curso em classificá-lo como melhor (relação teoria e prática) ou difícil (características dos cursos das áreas exatas) parece se impor como uma tentativa de leitura do Curso Modular como variação (não inferior) do normal. Por outro lado, a própria nomenclatura mobilizada pelos entrevistados ao referirem-se ao curso regular, qual seja “curso normal” remete à reflexão de Veiga-Neto (2007, p. 956), quando se apoia em Foucault para explicar que,

Tais tentativas de conformar as pessoas, segundo padrões prévios constituídos no próprio grupo ao qual tais pessoas pertencem, devem ser compreendidas mais [como] uma normação do que uma normalização.

Para esses autores a normação estaria relacionada à tentativa de convencimento desses padrões constituídos, enquanto que a normalização daria conta de reduzir essas diferenças à norma, ao passo de considerá-la como “aquele que já estava (naturalmente) aí e assumido como um (caso) normal, tudo o mais que dele se deriva parece ser também natural...” Veiga-Neto (2007, p. 956).

Ao observarmos a LDB e suas modificações, é possível compreender a diversidade de materializações dessa e de outras leis no Brasil. Brzezinski *et al* (2006, p. 12), ao retomarem o pensamento de Stuart Hall, observam que:

Essas reformulações redesenham os espaços e as concepções de formação docente, delineiam a criação de novos saberes e novas competências profissionais, configurando outras “identidades”, ou uma “pluralização de identidades” (Hall, 2004), bem como provocam transformações no paradigma de ciência e nas práticas pedagógicas, desnudando a complexidade do trabalho docente.

Assim, este trabalho apresenta uma versão acerca desse cenário, considerando as leis e as políticas marcadas por identidades produzidas nas diferenças entre os cursos modular e regular. Diante disso, o Curso Modular foi registrado como licenciatura plena, que mantém os documentos oficiais relativos à licenciatura regular, mas a sua organização parece uma representação dos objetivos do PNE (2001, p. 44) que consistem em “propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino”.

Nessa ótica, as leis e as diretrizes seriam um canal de aplicação dos programas governamentais, pensados no sentido de atender aos objetivos internos e externos do país. A partir desses parâmetros, ocorre a normatização, a LDB 9394/96, o PNE (2001), os pareceres e as resoluções do MEC que funcionariam como signos, partes de sistemas simbólicos na composição da sociedade naquele momento com todos voltados para mudança da identidade do professor. Esse deslocamento se daria dos “professores leigos” para professores habilitados, “formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87” Brasil (2001, p. 80).

As leis parecem ganhar “vida” na fala dos participantes, em alguns momentos nomes e siglas parecem ter uma simbologia própria e naturalizada, como mostram os relatos a seguir: **“Como o MEC já tinha falado deu um prazo para todas as escolas se adequarem com professores formados.”⁷⁴** (Celso). **“Quanto à estrutura do curso, de acordo com as regras do MEC nós tínhamos que atingir uma carga horária mínima.” [...] Nós atendemos tudo que o MEC exigia.**” (Elvêzio). **“Os cursos modulares foram criados em função da legislação que estabelecia um prazo de 10 anos para formação do professor e a exigência, a partir da LDB de 1996”.** (Marta Brostolin); **“Então foi assim: eles perceberam que havia a necessidade pelo Plano Nacional de Educação”** (Carlos). **Eu estava numa situação um pouco delicado porque a legislação, a LDB já estava exigindo que o professor tivesse que ter**

⁷⁴ Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Vetado pela Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013 [...] § 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Revogado pela Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Fonte: Lei 9394/96 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996).

formação específica para continuar trabalhando. Surgiu essa oportunidade e eu aproveitei para concluir o curso de habilitação em Matemática (Ademir).

Uma possibilidade de olhar para essas narrativas seria considerar as leis e as diretrizes como parte de um jogo de linguagem que provoca as efetivas mudanças no âmbito da reforma educacional dos anos de 1990. Sobre essa relação, Silva (2000, p. 75), apoiado em Derrida, manifesta a ideia de que a identidade e a diferença são frutos da linguagem, produzidas dentro de seus sistemas de significados.

A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. [...] Essa indeterminação fatal da linguagem decorre de uma característica fundamental do signo. O signo é um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto (o objeto "gato"), um conceito ligado a um objeto concreto (o conceito de "gato") ou um conceito abstrato ("amor"). O signo não coincide com a coisa ou o conceito. Na linguagem filosófica de Derrida, poderíamos dizer que o signo não é uma presença, ou seja, a coisa ou o conceito não estão presentes no signo.

Por consequência, a identidade e a diferença marcam os territórios como “aquilo que é e daquilo que não é”, a diferença estaria destacando aquilo que o outro é. Ao afirmar que um conceito é, poupo-me do trabalho de explicar o que é está claro: o que não é. Sobre essa demarcação da identidade Silva (2000, p. 74) afirma que,

Quando digo "sou brasileiro" sou brasileiro parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. Sou brasileiro - ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros.

Sendo assim, os signos carregam um sistema de significados que embora não esteja escrito, trazem todo esse cenário quando as palavras são pronunciadas. As identidades são produzidas dentro dos sistemas e esses signos também sofrem influência dos “agentes” sociais, em um movimento em que as identidades são constituídas. Por exemplo, no Curso Modular aparecem na narrativa dos colaboradores. Como mencionei com Deleuze (2008, p.43), os nomes próprios dos sujeitos do Curso Modular, incluindo esta pesquisadora, bem como o próprio título popular “Curso Modular”, não designam sujeitos, nem palavras estáticas como um significado em absoluto, mas agentes, coisas, que se constituem como identidades mutantes dentro dos processos de produção de significados.

Também podemos arriscar um olhar para essa formação com a ótica de Foucault (1979), nesse movimento desencadeado pela reforma educacional dos anos de 1990, como um espaço de produção do Curso Modular, para atender aos princípios mercadológicos, em que os agentes da sociedade atuam em concordância com as ações governamentais.

Diante disso, evidencio com Foucault (1979, p. 369-371) um novo perfil de sujeito, o *homo oeconomicus* que obedece ao seu interesse, aquele cujo interesse, embora espontâneo, convergirá com o interesse dos outros. Esse seria um parceiro de um governo, aquele que aceita a realidade ou que responde sistematicamente às modificações nas variáveis do meio, esse *homo economicus* aparece justamente como o que é manejável, que vai responder sistematicamente as modificações que serão introduzidas artificialmente no meio. Logo sujeito de opção “intrínseca”, de escolha “inquestionável”, “intransmissível”, que envolve certo sentimento, um intenso desejo que o coloca, o mobiliza para agir para que os objetivos sejam alcançados. Essas três opções caracterizariam o desejo, a vontade que movimenta os sujeitos mediante o reconhecimento de algo como necessidade.

Segundo Foucault (2008, p.219-262), essa vontade intrínseca, inquestionável, intransmissível é construída sob uma arte de governar, que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo da sua existência. Sendo assim, a partir do século XIX, a governamentalidade “não é mais oficial, aparente e visível da sociedade” como aquela que ocorreu entre os séculos XVI e XVIII. No século XVIII surgiria essa nova forma de organização social com uma nova sociedade e um novo homem para atender a lógica dessa nova organização social com foco no poder econômico. Foucault (2008, p. 449) ressalta os pontos marcantes da governamentalidade dos políticos e dos economistas.

Governamentalidade dos políticos e governamentalidade dos economistas. As transformações da razão de Estado: (1) a naturalidade da sociedade; (2) as novas relações entre o poder e o saber; (3) a responsabilidade com a população; (higiene pública, demografia, etc.); (4) as novas formas de intervenção estatal; (5) o estatuto da liberdade. Os elementos da nova arte de governar: prática econômica, gestão da população, direito e respeito às liberdades, polícia com função repressiva.

Nessa nova lógica, o foco se apresentaria no mercado e na valoração dos produtos, esse novo sujeito atuaria em uma nova lógica de governamentalidade,

executaria as ações do governo de forma naturalizada. Os novos autores sociais agiriam em suas relações cotidianas, entre si, nos grupos dispersados pela sociedade, em prol de um objetivo maior, o do governo, como mostra Foucault (2008, p. 470).

Não são processos da própria natureza, entendida como natureza do mundo, é uma naturalidade específica as relações dos homens entre si, ao que acontece espontaneamente quando eles coabitam, quando estão juntos, quando intercambiam, quando trabalham, quando produzem.

Na tentativa de uma aproximação com essa lógica foucaultiana, poderíamos considerar o cenário do Curso Modular pensando o papel do sujeito como autor dessa formação. Munidos de uma vontade/ necessidade que venceu barreiras da distância, das dificuldades financeiras e de aprendizagem, a fim de atender os objetivos e as metas dos parâmetros legais que operavam naquele momento.

Nas narrativas dos colaboradores, percebemos uma necessidade naturalizada de mudar o quadro de professores leigos, atuando em sala de aula. Os colaboradores Celso, Carlos e Aparecida relatam como o grupo foi mobilizado no sentido de modificar a situação dos professores que atuavam em sala de aula sem licenciatura. **“Colocaram o curso à disposição, porque nós tínhamos vários professores leigos⁷⁵ na época, que estavam trabalhando na Educação e precisavam suprir essa necessidade dentro da sala de aula” (Celso). “Os cursos eram mais baratos para os professores regentes e leigos” (Carlos). “Não temos mais professores leigos no assentamento”. (Aparecida).**

As narrativas denunciam uma trajetória em que esses sujeitos do Curso Modular se empenharam sem reservas, nessa formação, munidos de um desejo que se assemelha àquele descrito por Foucault (2008), “intrínseco”, “inquestionável” e “intransmissível”, em uma organização própria do grupo, no sentido de união em torno de uma mudança, que é pessoal, mas também coletiva.

Podemos perceber essa vontade também nas narrativas da coordenadora dos

⁷⁵ A situação dos professores leigos está prevista nos itens 5 e 6 da meta 10.3 do Plano Nacional de Educação de 2001, “5. Identificar e mapear”, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87. número de professores leigos, identificar e mapear, já no primeiro ano deste PNE, portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério, que se encontrem fora do sistema de ensino, com vistas a seu possível aproveitamento.

Cursos Modulares e também da estagiária que tinham um contato direto com as diferentes turmas dos cursos. **“Uma coisa que me marcou bastante foi a busca desse professor pela formação, o interesse que ele tinha. [...] E o grupo era unido. Um ajudava o outro, muito cooperativo e com essa vontade. [...]” (Marta Brostolin). “Não sei se todos vinham no mesmo ônibus, não sei como que surgiram as amizades ali, mas eu vi um grupo realmente unido, tanto é que quando eles iam ao laboratório não entrava só um. [...] não que eu queira me posicionar a respeito disso, mas pelo esforço desse Curso Modular na época de férias, geralmente as pessoas que estavam fazendo esse curso trabalhavam durante o ano todo. [...] acredito que foi essa camisa que elas vestiram.” (Luciane).**

Além dos documentos orais e escritos utilizados nesse diálogo sobre a constituição do Curso Modular e das identidades mobilizadas nesse curso, temos ainda os documentos doados pelos nossos colaboradores como: cadernos dos acadêmicos, as provas que ocorriam no final das disciplinas, trabalhos de casa que eram desenvolvidos nos períodos entre um módulo e outro, apostilas utilizadas nas disciplinas, algumas Circulares Internas CI referentes à organização e normatização interna dos cursos modulares. Ressalto que esses documentos estão em processo de digitalização e serão disponibilizados no acervo do grupo HEMEP que está em construção. Embora tenha alguns comentários sobre alguns desses documentos no decorrer do texto, não foi possível ainda uma análise mais minuciosa dos documentos, considerando a grande quantidade de materiais e a recenticidade com que estes foram reunidos nesta pesquisa. Contudo, acredito na possibilidade de mobilizar esses documentos em outros estudos não só acerca do Curso Modular, mas também para um aparente fio condutor que alinhava essa formação a um cenário mais amplo (nacional e internacional). Alguns questionamentos permanecem após essa experiência de estudo. Como as deliberações da LDB 9394/96 e do PNE 2001 foram mobilizados em outros estados do país? Quais outras modalidades de cursos superiores foram mobilizadas? Quais processos de produções identitárias foram construídos em outros espaços na época da reforma educacional, nas diferentes regiões do país? Esse desejo de olhar para o contexto nacional não trata de uma intenção de esgotamento, mas de compreender mais amplamente as redes discursivas de que cursos emergenciais, como o que aqui

discutimos, são produtos. No entanto essas e outras questões poderão ser desenvolvidas em outros percursos de pesquisa considerando o esgotamento dos limites desta pesquisa de mestrado.

Na eminência de finalizar o texto, procuro retratar parte das discussões e problematizações provocadas pelos documentos escritos e orais mobilizados/construídos ao longo desse período do mestrado. Discussões que alteram não somente minha narrativa inicial sobre o Curso Modular, mas a própria narradora. A narrativa que já não conto mais, ou as micronarrativas que, hoje, mostram personagens tão diferentes do que sou (embora ainda me atravessem) assinalam para a coexistência de múltiplas e simultâneas verdades. Segundo Bruner (1991, p.3),

Narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por “necessidade narrativa”, e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas.

Assim como incluí a minha narrativa em partes anteriores desse texto, mostro o compromisso que implicitamente firmei, ao aceitar a proposta de estudo. Na ocasião iniciei um exercício de colocar-me nesse movimento, desprendida das verdades absolutas. Cabe agora pensar como a escrita de si pode influenciar no nosso devir de professor que atua como pesquisador, que problematiza o seu fazer. Daquela postura inicial em buscar afastamento e neutralidade para chamar de científico o que fazia, tenho passado, não sem retrocessos, ao entendimento da importância formativa do falar de si.

Nessa direção, propus discutir esse movimento e a perspectiva formativa das narrativas no trabalho que desenvolvo com meu grupo no Núcleo de Tecnologia Educacional/SEMED. Criamos um diário de bordo em uma sala no Ambiente Virtual Moodle-SEMED, para que os professores pudessem registrar os acontecimentos vivenciados com seus alunos. Nesse exercício, além de discutirmos as possibilidades de utilização pedagógica dos recursos do Moodle, também dialogamos sobre a escrita narrativa mobilizada em situações de ensino e aprendizagem. Considerando a narrativa não apenas como uma produção textual, mas como um modo de produção de significados, em que o narrador reflete, faz novas relações e, conseqüentemente, constrói conhecimentos enquanto escreve.

Os documentos doados pelos colaboradores desta pesquisa, sobre os quais

apresento comentários em algumas partes deste texto, fazem parte de um grande volume de materiais impressos doados, em geral, nos encontros que realizei para negociar a fala dos entrevistados e coletar suas assinaturas para as cartas de sessão em anexo. O excesso de material nos impossibilitou anexá-lo na íntegra, porém esse material encontra-se em processo de digitalização e organização, uma vez que disponibilizaremos tais documentos no acervo do grupo HEMEP para consultas, em pesquisas futuras, nossas e de outros pesquisadores interessados nas temáticas relacionadas à formação de professores. O fato de termos recebido esses documentos no período final do mestrado justifica o motivo pelo qual evidenciamos apenas um primeiro olhar para esses documentos escritos. Vale ressaltar que esse exercício se configura como abertura para outros campos de análise que poderão ser criados futuramente, visto que nos possibilitam iniciar outros movimentos de pesquisa a partir de cada documento apresentado.

Entre os documentos disponíveis estão: os materiais de apoio como apostilas e cópias de partes de livros; as fichas de um acadêmico com resumos de aulas ou textos, os comprovantes de entrega de trabalhos realizados em casa, bem como alguns dos trabalhos extraclasse; as avaliações realizadas em sala de aula; diversos documentos sobre o provão, o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) do qual os formandos participaram na ocasião de término do curso. Também temos outros, separados e nomeados como documentos diversos. Eles contêm informações sobre o curso modular, os cadernos de exercícios, cartas e comunicados internos que tratam das orientações e organização, não só do Curso Modular de Matemática, pois, na maioria das vezes eram direcionadas aos cursos de todas as áreas, desenvolvidos nas férias, nos espaços da UCDB.

Todo esse material foi separado com o devido cuidado para preservar as informações e em breve estarão disponíveis no Acervo HEMEP⁷⁶.

Vale uma ressalva sobre o fechamento deste texto, nesse momento de conclusão de estudo tive a oportunidade de iniciar o curso: “Projeto Clube da leitura Arlequim”, organizado pelos técnicos formadores: Adriana Cercarioli, Alline Viviane

⁷⁶ Página é dedicada a um dos projetos do Grupo HEMEP (História da Educação Matemática em Pesquisa - www.hemep.org) que visa a produção e divulgação de fontes históricas a respeito da Formação e Prática de Professores de Matemática em Mato Grosso do Sul. O Acervo Físico do Grupo HEMEP está localizado em Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Unidade 7A, sala de Grupos de Pesquisa, 1º andar. Tel. (67) 3345-7643. Fonte: <<https://sites.google.com/site/acervohistoricohemep/home>>.

Sena Souza, Flávio Miguel da Conceição e João Batista Cunha Silveira e seus colaboradores. Nessa experiência, tive contato com autores como Cecília Meireles, Manoel de Barros, entre outros. A partir desse contato, decidi expandir um pouco mais meus limites de leitura e de escrita, uma escolha que deixa claro também uma ruptura nas demarcações de áreas acadêmicas.

Além disso, reconheço certa sintonia entre os textos dos autores dessa formação e aqueles que me auxiliaram na composição das micronarrativas iniciais desta dissertação, como Cecília Meireles, Cora Carolina e outros.

Aceitei um apelo imaginário ao mesclar as leituras mobilizadas no decorrer da minha pesquisa e esse primeiro contato no curso supracitado, como parte da minha constituição como professora e pesquisadora em trajetória.

Assim, peço licença a esses ilustres colegas de trabalho, formadores da Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Campo Grande-MS e aos escritores mobilizados nesse projeto e me permito esse “contágio” na escrita da in/conclusão. Ressalto que considero esse processo in/concluso por acreditar na possibilidade de construir outros trajetos, por caminhos de pesquisa desconhecidos.

Busco auxílio nesses olhares da literatura para compor as micronarrativas com as quais finalizo este texto em Educação Matemática. Diferente do início deste estudo, os microtextos seguintes não relatam as memórias desta pesquisadora, mas das incertezas que poderão nortear estudos futuros.

Nesse movimento, construo novas reflexões sobre o fazer do professor de matemática e as influências da sua formação em sua prática. Isso pode ocorrer por vários motivos, inclusive pela situação em que me encontro, como professora formadora da Divisão de Tecnologia Educacional - DITEC/SEMED, fora do contexto de sala de aula, o que permite um olhar para experiências passadas na perspectiva de hoje e conjecturar práticas futuras, bem como por essa abertura para pensar a formação de professores pelo viés da problematização, neste trabalho de pesquisa.

Essas experiências me permitiram quebrar verdades que permaneciam sólidas até o ingresso nesse programa de mestrado. Desde então, procuro romper os limites da razão acadêmica na crença de que me constituo nos exercícios de leitura e de escrita nos universos da pesquisa e da formação que ocorre principalmente nas trocas com meus pares. Essa postura parece remeter à certa relação com Santos (2012, p. 214), que admite a possibilidade de pensar formações de professores de matemática que os permitam,

Olharem para si mesmos (pois agora os critérios de comparação não

são externos), se assustarem com suas fragilidades, pois muitas vezes delas se escondem, se animarem com suas virtudes, pois estas, muitas vezes, não são notadas se não estiverem de acordo com os padrões.

Com esse olhar para a própria singularidade que tem a ver em primeiro lugar com a minha formação e em segundo com a prática de professora formadora, finalizo este texto com as interferências dessa recente experiência, uma vez que me reconheço no exercício que se aproxima daquele da leitura como experiência evidenciada por Larrosa (2011, p.10) que permite uma:

Relação com algo que não sou [...] minha leitura é de condição reflexiva, volta para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou. Por isso, depois da leitura, eu já não sou o mesmo de antes, já não posso olhar-me impávido no espelho.

Nesse sentido, Larrosa (2011, p.10) ainda ressalta que “a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim, nessas relações, “tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados.”

Nesse universo de leituras e releituras, escritas e reescritas, chego ao final da trajetória, movida por inquietudes provocadas e provocando reflexões no contexto da pesquisa em Educação Matemática. A partir dessas vivências percebo, com a influência de Jorge Larrosa (2011, p. 9) que:

O decisivo, desde o ponto de vista da experiência, não é qual é o livro, mas o que nos passa com sua leitura. [...] Um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência.

IN/CONCLUSÕES...

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros....

Manoel de Barros

Mercado... Políticas... Subjetivação... Poder e saber na linguagem... Processos de normação, normalização e normatização... Identidades em constituição... Saberes matemáticos... Não matemáticos... Vivências expressas na oralidade... Ela convida os leitores a caminhar pelos interstícios das formações emergentes... A trilharem fluxos na construção histórica de um Curso Modular de Matemática maior que sua verdade... Que sua cidade... Que seu estado... Que seu País? Talvez maior que seu mundo...

Certezas que se corrompem em trajetória de pesquisa... Que fazer é esse, que prefere as perguntas às respostas? Um exercício que problematiza, vacila e poetiza... Do lugar onde ela está já foi embora... Um sonho da razão, um sonho perdido? Reconstruído? Em processo de construção? Quem sabe?

Em movimentos de pesquisa, ela se descobre na impossibilidade de uma resposta... Rompe com a escrita e também com as barreiras da pesquisa moderna, ela se reinventa nos “entre-lugares” da pesquisa... Nem precisa mais de um fim para chegar... Poderia essa pesquisadora se des/encontrar em outros lugares da Educação Matemática? Talvez...

No lugar da verdade, uma versão colorida por outras... Ela escreve um livro constituído tal qual a fantasia de Arlequim, com “bocadinhos” de suas, e de outras narrativas constituídas em situações de entrevistas... Identidades construídas e reconstituídas no universo de uma reforma educacional de 1990... Enfim, uma in/conclusão necessária... Que outros “bocadinhos” ela poderá compor em seus outros

livros imaginários?

Como a bolha de orvalho de Cecília Meireles que rompe a escuridão, ela não reconhece seus velhos padrões da estrutura... Em suas evidências se reinventa, diferente daquele prisioneiro que rompe os limites da escuridão ao deixar a Caverna de Platão... Não acredita mais naquela luz que ilumina uma verdade... Desta perspectiva vislumbra um cenário nacional em meio às influências mercadológicas... Enquanto cria uma versão do Curso Modular de Matemática reflete sobre as relações de poder produzidas em uma reforma política e econômica. Mudanças no contexto de um país... Tais evidências seriam reflexos de contexto mundial de educação?

Termino esta narrativa (não a narração!) na iminência de produzir outras, ciente do desafio lançado por Bruner (1991, p. 20) ao afirmar que:

A tarefa intimidadora que permanece agora é mostrar em detalhes como, com exemplos particulares, a narrativa organiza a estrutura da experiência humana - como, em resumo, “a vida imita a arte” e vice-versa.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE Júnior, D. M. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru: Edusc, 2007.
- ALTMANN, H. 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.
- ÁLVARES, C. Quatro dimensões do microconto como mutação do conto: brevidade, narratividade, intertextualidade, transficcionalidade. **RepositóriUM**. 2006. p. Disponível em: <<http://migre.me/wGoaP>>. Acesso em: 30 jan 2017.
- BAMPI, L. R. O discurso da Educação Matemática: um sonho da Razão. 120f. Porto Alegre: UFRGSIFACED/PPGEDU, (Dissertação, Mestrado em Educação). 1 999.
- BARROS, M. 1916- 2014. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Ed. 1ª. Rio de Janeiro. Objetiva. 2015.
- BARROS, M. **Retrato do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.
- BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación, biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 4 (1). Disponível em: <<http://migre.me/wG8mM>>. Acesso em: 26 nov. 2016.
- BLOCH, M. L. B. **Apologia da História, ou o Ofício do Historiador**. Prefácio, Jacques Le Goff. Apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUER, M; G., G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. BARBIER, René. **A Pesquisa Ação**, Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://goo.gl/MOE4Az>>. 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://goo.gl/pvM0Ef>>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- _____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como algumas de suas alterações e institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 05 mar 2017.
- BRASÍLIA. Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007. **Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização**. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação Superior. 2007

BRUNER, J. **A Construção Narrativa da Realidade** 18(1). Trad. Critical Inquiry. (1991). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/294139640/BRUNER-Jerome-a-Construcao-Narrativa-Da>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. A criação narrativa do eu. In: Bruner, Jerome. **Fabricando histórias: Direito, literatura, vida. Tradução:** Fernando Cássio. Ed. Letra e Voz. São Paulo. 2014. p.73-99.

BRZEZINSKI, I. et al. **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília Distrito Federal: MEC/Inep, BRZEZINSKI, Iria (Org.), 2006.

CAMPO GRANDE. Concurso de Provas e Títulos SEMED/2016. **Quantitativo de convocados concurso SEMED 2016**. Disponível em: <<http://www.capital.ms.gov.br/seges/artigos/concurso-semed-2016/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

CARDOSO, I. A. R. Foucault e a noção de acontecimento. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 7(1-2): 53-66, outubro de 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/85206/88044>>. Acesso em: 10 out. 2016.

CARROLL, L. de. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução: Lourenzo, Isabel. 2.^a ed. Revista. São Paulo 2000.

CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. A. S. Seria um Mundo sem Matemática? Hein?! Na tensão narrativa-verdade. **Bolema**. 2014, vol. 28, n. 49, p. 974-989. Disponível em: <<http://migre.me/wE69N>>. Acesso em: 14 out. 2015.

CLARETO, S. M.. Sala de aula de matemática: pesquisa e enfrentamento do fora. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira**. Florianópolis. 2015.

CAROLINA, C. Todas as vidas. In: FERREIRA, Jailma da Costa; NEVES, Ana Lúcia Maria de Souza. **Cores, cheiros e sabores: a mulher em Cora Coralina**. Congresso Internacional de Educação Inclusiva: práticas pedagógicas, direitos humanos e interculturalidade. **Anais I CINTEDI. Realize Eventos & Editora**. Campina Grande – PB. 2014. p.7.

CUNHA, L. A. Ziguezague no Ministério da educação: uma visão da educação superior. **Revista Coletânea de Educação**. nº 1. Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <<http://migre.me/wE6aY>>. Acesso em: 25 abr 2013.

DELEUZE, G. Primeira serie de Paradoxos: do puro devir. In. **A Lógica do Sentido**. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo, Perspectiva, Universidade de São Paulo, 1974.

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

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escrita, 1998a.

DELEUZE, G. Foucault. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins: Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1998b.

DELGADO, A. F. Cora Coralina: a Poética do Sabor. **I LHA** - Florianópolis, v.4, n.1, julho de 2002, p. 59-83. Centro de Ensino e Pesquisa Universidade Federal de Goiás. 2002.

FERNANDES, F. S. **A Quinta História: composições da Educação Matemática como área de pesquisa**. 2014. 233f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

_____. Por que Michel Foucault em História Da Educação Matemática? **3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, História da Educação Matemática e Formação de Professores**. Mesa Redonda. Disponível em: <<http://migre.me/wE06C>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

CARDOSO, F. A lenda de Arlequim. In. **Novas Flores para Crianças**. Ed. 21ª. Livraria Portugal mundo. Lisboa. 1991.

ESTRADA, P. C. D. DERRIDA e o pensamento da desconstrução. **Instituto Humanitas Unisinos - IHU**, 2013. Disponível em: <<http://migre.me/wE05S>>. Acesso em: 12 nov. 2016. PP. 44-45.

FERREIRA, A. C.; ARAÚJO, R. M. B. Trajetória de desenvolvimento profissional construídas a partir das narrativas de três professores de matemática. In: TEIXEIRA, Inês Asunção de Castro et al. (Org.). **Viver e contar: experiências e práticas de professores de matemática**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p. 199-218.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro. 1ª ed. Graal. (1979).

_____. **Polêmica, Política e Problematizações**. 1984. Disponível em: <<http://migre.me/vliPW>>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France. (1970-1982)**. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997, p. 107-115.

_____. “Outros espaços”. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Vol. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 411-422.

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

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GALLO, S. Deslocamentos. Deleuze e a Educação. In: **Deleuze e Educação**. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 53-91.

_____. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Revista Ethica**. Rio de Janeiro. V.13, N.1, P.17-35. 2006.

_____. Imagens do Outro na Filosofia: desafio da diferença. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 160-178, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://migre.me/vlkSm>>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. Por uma Educação menor: variáveis e variações. In. **Filosofia da Diferença e Educação**. GALLO, Silvio e BRITO, Maria dos Remédios de. Livraria da Física. São Paulo – SP. 2016.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A.. **Foucault: filosofia e educação ou Ensaio para uma Filosofia da Educação**. Foucault et al. 2006. Disponível em: <<http://migre.me/vllDI>>. Acesso em: 19 out. 2015.

GARNICA, A. V. M; FERNANDES, D. N; SILVA, H. da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. **Bolema-Mathematics Education Bulletin**, p. 213-250, 2011.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática - um inventário. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, (SP), v. 02, n. 01, p. 137-160, 2006.

_____. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 20-35, jul./dez. 2010.

_____. Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.1, p. 35-60. Abril. 2013.

_____. **Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2014.

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

HUGHES, L. Um sonho adiado. (1951). Disponível em: < <http://retrato-auto.blogspot.com.br/2008/11/um-sonho-adiado.html> >. Acesso em: 10 jan 2017.

KRUKI, L. M. **Cursos modulares da UCDB na ótica de seus alunos: reflexos da política educacional**. 106f. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação pela UCDB: Campo Grande-MS, 2005.

LARROSA B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19. Disponível em: < <http://migre.me/w8Hh1> >. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v.19, n.2, p.4-27, 2011.

_____. 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész

Boletim de Educação Matemática 2014. Tradução: Filipe Santos Fernandes. Rio de Janeiro. 2014.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA B. J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LISPECTOR, C. **Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado**. Poema: Amor. In. Laços de Família. Editora Rocco. Rio de Janeiro, 1998.

_____. Bolhas. In. MEIRELES, Cecília. Bolhas. **Ou isto ou aquilo**. Ilustração de Fernanda C. Dias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1990.

_____. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro. Editora Rocco, 1999.

_____. O livro desconhecido. In. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MARIASCH, T. L. **Re-inventando a vida da “Solidariedade por decreto” à “Solidariedade por convivência”**. 114f. Dissertação (Mestrado em Psicosociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Instituto de Pós-Graduação em – EICOS, 2004.

_____. Solidariedade por Convivência: Subjetividade e filosofia do desejo. **Revista: LUGAR COMUM**. nº.21-22, pp. 163-184. Disponível em: <<http://migre.me/wE68a>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação (1995-1998)**. Campo Grande: 1995.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003. **Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: 2003.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

NASCIMENTO, E. Heranças de Derrida: desconstrução, destruição e messianicidade. In: PEREIRA, Maria Antonieta; SÁ, Luiz Fernando Ferreira (Orgs.). **Atos de leitura, literatura e democracia**. Belo Horizonte: Faculdade da Letras da FMG, Linha Ed. Tela e Texto, 2009, p. 17-60.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 15, p. 03–12. Janeiro-Junho de 2014.

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

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

REIS, M. E. T. **Formação de professores leigos em serviço: um estudo sobre saberes e práticas docentes em geometria**. 2007. 215f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez. Carlo Piovesani. Ed. Claraluz. São Carlos. 2005.

RIBEIRO, Emiliana Pomarico. **Micronarrativas como estratégia de comunicação interna**. 2014. 189f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes. São Paulo – SP. 2014.

SANTOS, A. **Aprender a Estudar**. MARTINS, Penélope. Toda hora tem história: leitura para todas as idades. Disponível em: <<http://migre.me/wE695>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SILVA, C. R. M.; SOUZA, L. A. **Narrativas e História Oral: Possibilidades de Investigação em Educação Matemática**. São Paulo – SP. Ed. Livraria da física, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Stuart Hall, Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SOUZA, L. A. de. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar**. 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

_____. Narrativas na investigação em história da educação matemática. **Rev. educ. PUC-Campinas**. Campinas, pp. 259-268, set./dez. 2013.

TUPY, M. I. **A Educação em Confronto com A Qualidade**. Tese (Doutorado). 134f. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP. 1998.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VASCONCELOS, J. A. O que é desconstrução. **Revista de Filosofia**. Curitiba. V. 15 n. 17, p.73-78, jul./dez.2003.

VEIGA-NETO, A. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. **Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais**. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Org.). Foucault, Deleuze & Educação. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.

VEIGA-NETO, A.; RECH, T. L. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74). p. 67-82 | maio/ago. 2014.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Educar como Arte de Governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, Jan/Jun 2011. Disponível em: <<http://migre.me/vlmdp>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

VIOLA DOS SANTOS, J. R. **Legitimidades possíveis para a formação matemática de professores de matemática (ou: assim falaram Zaratustras: uma tese para todos e para ninguém)**. João Ricardo Viola dos Santos. - Rio Claro. 2012.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

1. ANEXOS

1.1. SOBRE OS COLABORADORES

ADEMIR MEDEIROS

(Link para a Narrativa)

Entrevista realizada no dia 12 de fevereiro de 2015 com o aluno egresso do Curso Modular, Ademir Medeiros.

Local de realização da entrevista: Em uma escola municipal de campo grande.

Tempo de entrevista: 21 min. e 05 segs.



Colaborador: Ademir Medeiros

Fonte: <http://migre.me/vDuTa>

ANDRÉIA SILVA DE SOUZA

(Link para a Narrativa)

Entrevista realizada no dia 15 de novembro de 2015 com a aluna egressa do Curso Modular, Andréia Silva de Souza.

Local de realização da entrevista: Residência da Andréia no Distrito de Palmeiras, municípios de Dois Irmãos do Buriti.

Tempo de entrevista: 1h 21 min. e 35 segs.



Fotografada por Almeida, Ana Maria.

Foto da entrevistada Andréia S. de Souza. 2016.

APARECIDA BATISTA ROSA

(Link para a Narrativa)

Entrevista realizada no dia 07 de janeiro de 2016 com Aparecida Batista Rosa,

Local de realização da entrevista: Estacionamento do Hospital Adventista do Pênfigo⁷⁷ – Campo Grande-MS.

Tempo de entrevista: 24min21seg.



Colaborador Aparecida Batista Rosa

Fonte: <https://www.facebook.com/aparecidabatistarosa.batistarosa?fref=ts>

⁷⁷ Na ocasião da entrevista Aparecida estava acompanhando o pai em um tratamento médico no Hospital Adventista do Pênfigo – Campo Grande-MS.

CARLOS ALBERTO CATALANI

(Link para a Narrativa)

Entrevista realizada no dia 30 de novembro de 2015 com o aluno egresso do Curso Modular Carlos Alberto Catalani

Local de realização da entrevista: Uma Escola Municipal

Tempo de entrevista: 36min e 27 segs.



Colaborador Carlos Alberto Catalani

Fonte: <https://plus.google.com/+CarlosCatalani>

Entrevista realizada no dia 07 de janeiro de 2016 com Aparecida Batista Rosa, aluna egressa do Curso Modular.

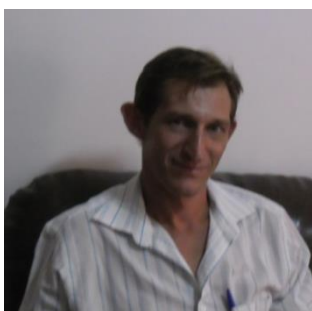
CELSO SERENA

(Link para a Narrativa)

Entrevista realizada no dia 30 de novembro de 2015 com o aluno egresso do Curso Modular de matemática, o professor Celso Serena,

Local de realização da entrevista: Residência de um familiar do entrevistado

Tempo de entrevista: 27min e 9 segs.



Colaborador Celso Serena
Fotografada pela pesquisadora

CLEITON BEZERRA VEIGA

(Link para a Narrativa)

Entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2015 com Cleiton Bezerra Veiga, aluno egresso do Curso Modular.

Local de realização da entrevista: Escola Estadual Antônio Nogueira da Fonseca

Tempo de entrevista: 24min07seg.



Colaborador Cleiton Bezerra Veiga

Fonte: <https://www.facebook.com/cleiton.bezerraveiga?fref=ts>

ELVÉZIO SCAMPINNI JÚNIOR

(Link para a Narrativa)

Entrevista realizada no dia 30 de novembro de 2015 com o professor Elvêzio Scampinni Júnior, coordenador do Curso Modular de matemática.

Local de realização da entrevista: Universidade Católica Dom Bosco

Tempo de entrevista: 51min25seg.



Colaborador: Elvêzio Scampinni Júnior

Fonte: <http://virtual.ucdb.br/livro-policial-repleto-de-matematica-e-divulgado-na-ucdb-virtual/>

HIGOR RINALDO MARCELINO

(Link para a Narrativa)

Entrevista realizada no dia 17 de novembro de 2015 com Higor Rinaldo Marcelino Tosta, professor do Curso Modular.

Local de realização da entrevista: Escola Nota Dez

Tempo de entrevista: 16min18seg.



Colaborador Higor Rinaldo Marcelino Tosta

Fonte: <https://www.facebook.com/higor.tosta?fref=ts>

LUCIANE COELHO

(Link para a Narrativa)

Entrevista realizada no dia 15 de dezembro de 2015 com Luciane Coelho, aluna egressa do Curso Modular.

Local de realização da entrevista: uma escola municipal

Tempo de entrevista: 17min45seg.



Colaboradora Luciane Coelho
Fotografada pela pesquisadora

MÁRCIA BALIONI ARNALDO

(Link para a Narrativa)

Entrevista realizada no dia 19 de novembro de 2015 com Márcia Balioni Arnaldo, aluna egressa do Curso Modular.

Local de realização da entrevista: residência da entrevistada.

Tempo de entrevista: 20min59seg.



Márcia Balioni Arnaldo
Fotografada pela pesquisadora

MARTA BROSTOLIN

(Link para a Narrativa)

Entrevista realizada no dia 02 de setembro de 2016 com Marta Regina Brostolin, Coordenadora dos cursos modulares.

Local de realização da entrevista: Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Duração da entrevista: 44min49seg.



Colaboradora Marta Regina Brostolin

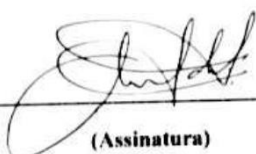
Fonte: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100005770627334&fref=ts>

1.2. CARTAS DE CESSÃO

CARTA DE CESSÃO

Eu Ademir Medeiros dos Santos, CPF nº 252 493 238 04 e RG nº 5148656 autorizo o uso da transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo da entrevista que concedi a Ana Maria de Almeida para compor a dissertação de mestrado a ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande – MS. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo em questão poderão ser visualizadas e citadas por outros. A reprodução integral ou parcial transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo dessa reprodução constar obrigatoriamente a referência à dissertação da qual a textualização originalmente faz parte. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Campo Grande – MS, 04 de dezembro de 2016.



(Assinatura)

Nome: Ademir Medeiros dos Santos

CARTA DE CESSÃO

Eu Celso Serena, CPF nº 636.735.411-53 e RG nº 693.227/MS autorizo o uso da transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo da entrevista que concedi a Ana Maria de Almeida para compor a dissertação de mestrado a ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande – MS. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo em questão poderão ser visualizadas e citadas por outros. A reprodução integral ou parcial transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo dessa reprodução constar obrigatoriamente a referência à dissertação da qual a textualização originalmente faz parte. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Campo Grande – MS, 01 de Setembro de 2016.


(Assinatura)
Nome: Celso Serena

CARTA DE CESSÃO

Eu Andréia Silva de Souza, CPF nº 865935871-68 e RG nº 945.323 autorizo o uso da transcrição, textualização, imagem e gravação em áudio e vídeo da entrevista que concedi a Ana Maria de Almeida para compor a dissertação de mestrado a ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande – MS. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a transcrição, textualização, imagem e gravação em áudio e vídeo em questão poderão ser visualizadas e citadas por outros. A reprodução integral ou parcial transcrição, textualização, imagem e gravação em áudio e vídeo, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo dessa reprodução constar obrigatoriamente a referência à dissertação da qual a textualização originalmente faz parte. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Campo Grande – MS, 02 de Abril de 2017.

Andréia Silva de Souza

(Assinatura)

Nome: Andréia Silva de Souza

CARTA DE CESSÃO

Eu Aparecida Batista Rosa, CPF nº 8.552.302-91-20 e RG nº 001039425 autorizo o uso da transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo da entrevista que concedi a Ana Maria de Almeida para compor a dissertação de mestrado a ser apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande – MS. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo em questão poderão ser visualizadas e citadas por outros. A reprodução integral ou parcial da transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo dessa reprodução constar obrigatoriamente a referência à dissertação da qual a textualização originalmente faz parte. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Campo Grande – MS, 07 de janeiro de 2016.

Aparecida Batista Rosa

(Assinatura)

Nome: Aparecida Batista Rosa

CARTA DE CESSÃO

Eu Carlos Alberto Catalani, CPF n° 01443401862 e RG n° 16467676-4 SSP/MS autorizo o uso da transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo da entrevista que concedi a Ana Maria de Almeida para compor a dissertação de mestrado a ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande – MS. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo em questão poderão ser visualizadas e citadas por outros. A reprodução integral ou parcial transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo dessa reprodução constar obrigatoriamente a referência à dissertação da qual a textualização originalmente faz parte. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Campo Grande – MS, 17 de Setembro de 2016.



(Assinatura)

Nome: Carlos Alberto Catalani

CARTA DE CESSÃO

Eu Cleiton Bezerra Veiga, CPF nº 865.963491-87 e RG nº 001037688 autorizo o uso da transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo da entrevista que concedi a Ana Maria de Almeida para compor a dissertação de mestrado a ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande – MS. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo em questão poderão ser visualizadas e citadas por outros. A reprodução integral ou parcial transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo dessa reprodução constar obrigatoriamente a referência à dissertação da qual a textualização originalmente faz parte. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Campo Grande – MS, 02 de Abri de 2017.



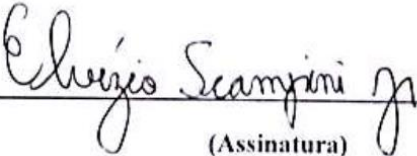
(Assinatura)

Nome: Cleiton Bezerra Veiga

CARTA DE CESSÃO

Eu Elvécio Scampini Junior, CPF nº 662879871-20 e RG nº 12131961-0 autorizo o uso da transcrição, textualização, imagem e gravação em áudio e vídeo da entrevista que concedi a Ana Maria de Almeida para compor a dissertação de mestrado a ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande – MS. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a transcrição, textualização, imagem e gravação em áudio e vídeo em questão poderão ser visualizadas e citadas por outros. A reprodução integral ou parcial transcrição, textualização, imagem e gravação em áudio e vídeo, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo dessa reprodução constar obrigatoriamente a referência à dissertação da qual a textualização originalmente faz parte. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Campo Grande – MS, 27 de março de 2017.


(Assinatura)

Nome: Elvécio Scampini Junior

CARTA DE CESSÃO

Eu Luciani

Coelho, CPF nº 527978641-15 e RG nº 573940 SSP/MS autorizo o uso da transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo da entrevista que concedi a Ana Maria de Almeida para compor a dissertação de mestrado a ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande – MS. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo em questão poderão ser visualizadas e citadas por outros. A reprodução integral ou parcial transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo dessa reprodução constar obrigatoriamente a referência à dissertação da qual a textualização originalmente faz parte. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Campo Grande – MS, 26 de setembro de 2016.



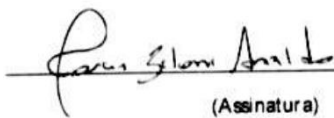
(Assinatura)

Nome: Luciani Coelho dos Santos

CARTA DE CESSÃO

Eu Márcia Balioni Arnaldo, CPF nº 376.803.391-1 e RG nº 303003 autorizo o uso da transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo da entrevista que concedi a Ana Maria de Almeida para compor a dissertação de mestrado a ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande – MS. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo em questão poderão ser visualizadas e citadas por outros. A reprodução integral ou parcial transcrição, textualização e gravação em áudio e vídeo, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo dessa reprodução constar obrigatoriamente a referência à dissertação da qual a textualização originalmente faz parte. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Campo Grande – MS, 19 de outubro, de 2016.



(Assinatura)

Nome: Márcia Balioni Arnaldo

CARTA DE CESSÃO

Eu **Marta Regina Brostolin**, CPF nº 613 896 259 15 e RG nº 531505 autorizo o uso da transcrição, textualização e gravação em áudio da entrevista que concedi a Ana Maria de Almeida para compor a dissertação de mestrado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande – MS. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a transcrição, textualização e gravação do áudio desta entrevista poderão ser visualizadas e citadas por outros. A reprodução integral ou parcial da transcrição, textualização e gravação em áudio, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo dessa reprodução constar obrigatoriamente a referência à dissertação da qual a textualização originalmente faz parte. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

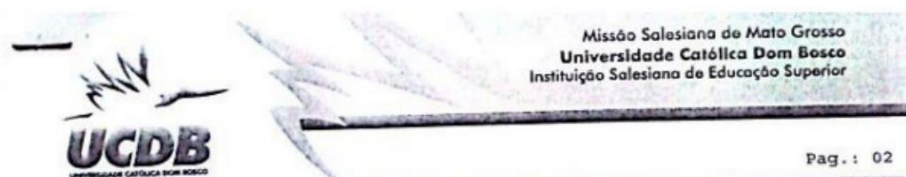
Campo Grande – MS, 13 de dezembro de 2016.



(Assinatura)

Nome: Marta Regina Brostolin

1.3. HISTÓRICO E DIPLOMA



Nome : ANA MARIA DE ALMEIDA (080123-2)
 Curso: MATEMÁTICA - FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA -164-
 Período letivo: 2000/B

Cod.	Nome da disciplina	CH.	Media	Obs.
0044	METODOLOGIA CIENTÍFICA	60	8,00	
3745	TEXTO E TEXTUALIDADE	60	8,00	
0499	CULTURA TEOLÓGICA	60	8,00	
1669	FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS	60	9,00	
1336	SEMINÁRIO I	80	8,00	

Período letivo: 2001/A

Cod.	Nome da disciplina	CH.	Media	Obs.
3751	TEXTO NARRATIVO E DESCRITIVO	60	8,00	
3756	ATUALIDADES BRASILEIRAS	60	7,00	
3757	INFORMÁTICA APLICADA	60	7,50	
3748	MATEMÁTICA ELEMENTAR	60	9,50	
3749	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS: GERAL	60	7,00	
3750	FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS	60	8,00	
2404	SEMINÁRIO II	40	8,00	

Período letivo: 2001/B

Cod.	Nome da disciplina	CH.	Media	Obs.
1599	FUNDAMENTOS HISTÓRICO FILOSÓFICOS	60	9,50	
2244	FUNDAMENTOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS	60	8,50	
0781	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	80	8,00	
3752	MATEMÁTICA BÁSICA	60	9,00	
3753	TEXTO ARGUMENTATIVO	60	9,00	
2739	SEMINÁRIO III	40	8,00	

Período letivo: 2002/A

Cod.	Nome da disciplina	CH.	Media	Obs.
3754	FUNDAMENTOS DA MATEMÁTICA	140	7,00	
3428	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS: DESENVOLVIMENTO	80	7,00	
3429	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS: APRENDIZAGEM	80	8,00	
2570	FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO	60	8,50	

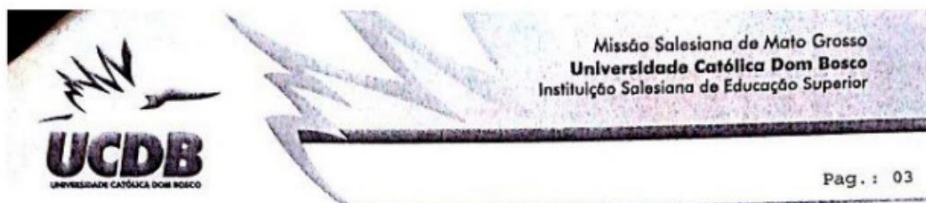
Período letivo: 2002/B

Cod.	Nome da disciplina	CH.	Media	Obs.
0782	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	80	9,00	
3781	COMPLEMENTOS DA MATEMÁTICA	80	7,25	
1569	GEOMETRIA ANALÍTICA	80	5,50	
3782	INTROD.AO CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL	60	7,00	
0957	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	80	7,00	

Período letivo: 2003/A

Cod.	Nome da disciplina	CH.	Media	Obs.
2659	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	120	8,50	
3832	ÁLGEBRA LINEAR	120	7,00	





Pag.: 03

Nome : ANA MARIA DE ALMEIDA (080123-2)
 Curso: MATEMÁTICA - FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA -164-
 Período letivo: 2003/A

Cod. Nome da disciplina	CH.	Media	Obs.
3833 CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL	160	8,50	
3834 GEOMETRIA PLANA E ESPACIAL	60	6,00	
3835 ANÁLISE MATEMÁTICA	60	7,00	

Período letivo: 2003/B

Cod. Nome da disciplina	CH.	Media	Obs.
3837 NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DA MATEMÁTICA	40	8,00	
3255 ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	120	9,00	
1577 LÓGICA APLICADA	80	8,50	
4540 TÓPICOS DE EDUC MATEMÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE	40	7,00	
3863 OPTATIVA	60	8,00	
4541 TÓPICOS ESPECIAIS	140	8,00	

Carga horária total: 2.820
 Média Geral: 7,89

Data da COLAÇÃO DE GRAU : 13 de Fevereiro de 2004.

Observações:
 Cumpriu 300 horas de Prática de Ensino, conf. Art. 65 da Lei 9394/96.

Campo Grande (MS), 4 de Março de 2004.

ROSIMEIRE MARTINS REGIS
 Secretária do DCA-UCDB

244-040304



20111-908 - (67) 312-2200 / 312-2508 - www.ucdb.br





Missão Salesiana de Mato Grosso
Universidade Católica Dom Bosco
 Instituição Salesiana de Educação Superior

Pag.: 01

HISTÓRICO ESCOLAR

Curso : MATEMÁTICA - FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA -164-
 RESOLUÇÃO DO CONSU 09/200 DE 10/05/2000.

Registro: 080123-2
Nome : ANA MARIA DE ALMEIDA
Filiação: GERALDO FIRMINO DE ALMEIDA
 ELCÍDIA MAFORTE DE ALMEIDA

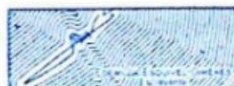
Data de nascimento: 19 de Março de 1970
Nacionalidade : BRASILEIRA
Naturalidade : ESPÍRITO SANTO - ES

Registro Geral: 542310 **Órgão expedidor:** SSP/MS **Data:** 11/05/1994

Título Eleitoral: 008496581970 **Zona:** 0044 **Município:** CAMPO GRANDE-MS

Processo Seletivo : UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Disciplinas: LÍNGUA ESTRANGEIRA
 FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA
 ESTUDOS SOCIAIS
 MATEMÁTICA
 PORTUGUÊS E REDAÇÃO

Ano: 2000/A





Missão Salesiana de Mato Grosso
Universidade Católica Dom Bosco
 Instituição Salesiana de Educação Superior

Pag.: 01

HISTÓRICO ESCOLAR

Curso : MATEMÁTICA - FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA -164-
 RESOLUÇÃO DO CONSU 09/200 DE 10/05/2000.

Registro: 080123-2
 Nome : ANA MARIA DE ALMEIDA
 Filiação: GERALDO FIRMINO DE ALMEIDA
 ELCÍDIA MAFORTE DE ALMEIDA

Data de nascimento: 19 de Março de 1970
 Nacionalidade : BRASILEIRA
 Naturalidade : ESPÍRITO SANTO - ES

Registro Geral: 542310 Orgão expedidor: SSP/MS Data: 11/05/1994

Título Eleitoral: 008496581970 Zona: 0044 Município: CAMPO GRANDE-MS

Processo Seletivo : UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
 Disciplinas: LÍNGUA ESTRANGEIRA
 FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA
 ESTUDOS SOCIAIS
 MATEMÁTICA
 PORTUGUÊS E REDAÇÃO

Ano: 2000/A

