



Educação: dilemas contemporâneos

Volume XV

Lucas Rodrigues Oliveira

Organizador



Pantanal Editora

2023

Lucas Rodrigues Oliveira
Organizadores

Educação: dilemas contemporâneos
Volume XV



Pantanal Editora

2023

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Prof. MSc. Adriana Flávia Neu
Prof. Dra. Allys Ferrer Dubois
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior
Prof. MSc. Aris Verdecia Peña
Prof. Arisleidis Chapman Verdecia
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu
Prof. Dr. Carlos Nick
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva
Prof. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos
Prof. MSc. David Chacon Alvarez
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira
Prof. Dra. Denise Silva Nogueira
Prof. Dra. Dennyura Oliveira Galvão
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves
Prof. Me. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Fábio Steiner
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira
Prof. MSc. Javier Revilla Armesto
Prof. MSc. João Camilo Sevilla
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski
Prof. MSc. Lucas R. Oliveira
Prof. Dra. Keyla Christina Almeida Portela
Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez
Prof. MSc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann
Prof. MSc. Marcos Pisarski Júnior
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla
Prof. MSc. Mary Jose Almeida Pereira
Prof. MSc. Núbia Flávia Oliveira Mendes
Prof. MSc. Nila Luciana Vilhena Madureira
Prof. Dra. Patrícia Maurer
Prof. Dra. Queila Pahim da Silva
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)
Prof. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
MSc. Tayronne de Almeida Rodrigues
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca
Prof. MSc. Wesclen Vilar Nogueira
Prof. Dra. Yilan Fung Boix
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Instituição

OAB/PB
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
UO (Cuba)
IF SUDESTE MG
Facultad de Medicina (Cuba)
ISCM (Cuba)
UFESSPA
UEA
UNEMAT
UFV
AJES
UFGD
UEMS
IFPA
UNICENTRO
IFMT
UFMG
URCA
ISEPAM-FAETEC
IFG
UEMS
UFF
(Colômbia)
UNAM (Peru)
IFRR
UCG (México)
Mun. Rio de Janeiro
UNMSM (Peru)
UFMT
Mun. de Chap. do Sul
IFPR
Tec-NM (México)
Consultório em Santa Maria
UFJF
UEG
FAQ
UNAM (Peru)
SEDUC/PA
IFB
IFPA
UNIPAMPA
IFB
UO (Cuba)
UFMS
UFPI
UFG
UEMA
IFB
UFPI
FURG
UO (Cuba)
UFT

Conselho Técnico Científico
- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

Educação: dilemas contemporâneos - Volume XV / Lucas Rodrigues Oliveira (Organizador). – Nova Xavantina-MT: Pantanal, 2023.
55p.

Livro em PDF

ISBN 978-65-81460-77-8

DOI <https://doi.org/10.46420/9786581460778>

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Deficiência intelectual. I. Oliveira, Lucas Rodrigues (Organizador). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

Apresentação

Em 1932, no *Comentário* intitulado *A função educativa da imprensa*, Cecília Meireles defendeu que “Há mil maneiras de colaborar na obra da educação. Há terreno para todas as vocações. Assunto para todas penas”. Inesgotáveis são as possibilidades de discussões referentes à educação brasileira.

Sob essa mesma ótica, apresentamos o décimo quinto volume da obra “Educação: dilemas contemporâneos”, considerando que ainda há muitas questões a serem debatidas, estendidas e refletidas e no contexto educacional, ainda existem muitas indagações que não foram totalmente sanadas.

A presente obra é composta por três capítulos:

No capítulo primeiro, intitulado “Educação Indígena e Direitos Humanos Racismo e sub-representação na Educação em MS”, debate-se a questão indígena e dos direitos humanos, que são tão caras e essenciais no contexto educacional atual, especificamente na educação de Mato Grosso do Sul.

No segundo capítulo, sob o título “Nas circunstâncias Atuais a Deficiência Intelectual e a Noção de Inteligência”, são abordadas e discutidas os conceitos de deficiência intelectual e o conceito de inteligência.

Por fim, no terceiro e último capítulo objetiva refletir sobre a formação do professor da disciplina de Matemática: “Formação do professor que ensina Matemática: a consolidação de um campo de estudo no Brasil”.

Lucas Rodrigues Oliveira


Sumário

Apresentação	4
Capítulo I	6
Educação Indígena e Direitos Humanos	6
Capítulo II	28
Nas circunstâncias Atuais a Deficiência Intelectual e a Noção de Inteligência	28
Capítulo III	35
Formação do professor que ensina Matemática: a consolidação de um campo de estudo no Brasil	35
Índice Remissivo	54
Sobre o organizador	55

Educação Indígena e Direitos Humanos Racismo e sub-representação na Educação em MS

Recebido em: 15/11/2022

Aceito em: 03/12/2022

 10.46420/9786581460778cap1

Antônio Hilario Aguilera Urquiza¹ 

Evanir Gomes dos Santos^{2*} 

INTRODUÇÃO

A partir de meados do século XX, educação e movimento indígena tem tido uma relação muito estreita. Em muitas regiões do país, os/as principais líderes indígenas são professores/as, ou vieram dos cursos de formação de professores/as. Assim, quando falamos em Direitos Humanos e Educação Indígena, estamos tratando de uma realidade que apresenta suas sintonias e discrepâncias ao longo das últimas décadas.

As mudanças oficializadas com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, documento que já em seu preâmbulo assegura a todo e qualquer cidadão brasileiro “[...] o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988) – assegura assim, em seu Capítulo VIII (Dos Indígenas), Art. 231: “São reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]” (BRASIL, 1988), legitimando ao indígena o direito à cidadania, a cultura, os valores, as crenças, os costumes, a língua e a educação, ao contrário de seu estereótipo como primitivo e servil, legado aos povos ameríndios desde a conquista da do desbravado Colombo.

Assegura igualmente, a CF/88, em seu Capítulo III, Seção I (Da Educação), em Art. 210, § 2º o direito à educação diferenciada ao indígena (BRASIL, 1988). O que se confirma pela Lei de Diretrizes e

¹ Doutorado em Antropologia (Universidade de Salamanca / Espanha) Professor Associado da UFMS; Professor da Pós-graduação em Direito da UFMS. Professor e coordenador da Pós-graduação em Antropologia Social da UFMS. e-mail: hilariovila@gmail.com; hilarioaguilera@gmail.com.

² Pós doutora em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutorado e Mestrado em Ciência da Educação (UTCD). Mestrado em Estudos de Linguagens (UFMS). Membro do Instituto dos Direitos Humanos (IDHMS-JN). e-mail: evanirgsantos@gmail.com.

Bases Nacional (LDB) n. 9.394/96 em seus Art. 78 e 79, em que garante às sociedades indígenas um sistema educacional amparado financeira e mutuamente dentro das três esferas do poder (federal, estadual e municipal) (BRASIL, 1996). A LDB tem como finalidade possibilitar ao indígena conhecimento técnico e científico no atendimento de suas necessidades frente à sociedade do não indígena e às demais sociedades étnicas. Esse sistema educacional, prima pela valorização da cultura, numa visão de educação intercultural relacionada à prática sociocultural, especialmente no desempenho da língua materna de cada povo, atendendo aos contextos plurais de existência, através de uma didática específica em sua organização educacional para a valorização e a revitalização da memória cultural e histórica do povo indígena.

Ainda na seara normativa, outro documento foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, após vários estudos voltados à consubstanciação da prática pedagógica indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI\1998), o qual apresenta esclarecimentos sobre o uso da língua indígena em escolas de comunidades bilíngues (BRASIL, 1988). A partir dessa publicação, passa a haver dois documentos, a LDB e o RCNEI, que consolidam e atendem desde os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos até a organização didático-pedagógica de uma educação indígena.

O estudo se dedicou em analisar a conquista nacional dos povos indígenas em relação a direito à educação específica, partindo, para tanto, do exame da realidade sul-mato-grossense e complementado pela reflexão acerca da presença dos indígenas na educação superior. Para isso, além da experiência dos autores, nos servimos do método de revisão bibliográfica exploratória buscando no processo de análise uma interface entre a legislação e a prática cotidiana da realidade escolar indígena (Educação Básica e Superior). Apoiamo-nos em documentos oficiais determinados ao cumprimento do estabelecimento constitucional, os quais tratam da organização escolar indígena, e sustentamo-nos nos pressupostos do relatório da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (Anaya, 2009) e nas contribuições oriundas de pesquisas relativas à temática (Benites, 2009).

Constatou-se dessa análise que, apesar de a CF/88 ter oficializado o direito do indígena à educação em todo território nacional, em Mato Grosso do Sul, conforme aponta o relatório da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2009) e, também, apesar da

publicação da Lei nº 12.711/2012 (conhecida como Lei de Cotas para o Ensino Superior)³, persistem as iniquidades cotidianas, como a precariedade das estruturas das escolas e a prática pedagógica insuficiente; falta de autonomia das escolas nas aldeias em relação às secretarias municipais e estadual; falta de recursos para implementar a permanência de indígenas na Educação Superior e o combate à discriminação e racismo; dentre outros. São iniquidades praticadas contra os vários grupos étnicos, em especial os indígenas, seja pela ação do preconceito, das discriminações, seja pelo descaso.

Espera-se com este estudo criar uma oportunidade para ampliar o debate sobre a educação diferenciada, gerando reflexões capazes de discernir as distorções a respeito do que seja a legislação em face de uma realidade sociocultural de um determinado grupo étnico. A esperança é de que sejam enfocados os avanços relativos às políticas públicas nesse segmento, buscando além das contribuições para a correção de tais iniquidades a promoção da repercussão social desse direito constitucional do qual o indígena é o detentor principal. Os esforços no sentido de dar relevo a esse direito se deve ao fato de a divulgação desta legislação estar, ainda, restrita aos ambientes acadêmicos.

AVANÇOS, PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988, ACERCA DO DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

A CF/88, em seu Capítulo III, Seção I (Da Educação), Art. 210, § 2º, especifica ainda que o “[...] ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Esse artigo, pela primeira vez, anula um paradigma consumado por volta do século XVIII, período da colonização portuguesa em que o Marquês de Pombal decretou a proibição do uso da língua indígena no Brasil, com a oficialização do português como única língua para uso geral, estabelecendo o marco de uma nação predominantemente monolíngue (Garcia, 2007).

Contudo, foi necessária a publicação de vários pareceres e decretos para o atendimento ao disposto na CF/88. Dentre as publicações, cabe ressaltar a medida de sustentação ao Art. 210, o Decreto

³ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

nº 26/91, que responsabiliza o Ministério da Educação (MEC) pela organização da educação indígena, criando a Coordenação Nacional de Educação (BRASIL, 1988).

Para o MEC, acrescenta Aguilera Urquiza (2017), a prioridade inicial dada às práticas de alfabetização (letramento e numeramento) de crianças que se encontram no primeiro ciclo de alfabetização visa contribuir para reduzir a distorção idade-série na educação básica e para elevar o índice de desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil. Quando tratamos, no entanto, da realidade dos povos indígenas, deparamo-nos com uma diversidade imensa de realidades, que vai desde aldeias com uma escolaridade institucionalizada há anos e em todos os níveis da educação básica e em que a língua portuguesa é a primeira língua, até a realidade de aldeias com apenas as séries iniciais da educação fundamental e em que a língua indígena é a primeira língua, situação de aldeias em que algumas famílias (são cada vez menos) enviam seus filhos para a alfabetização na escola formal, apenas após os 8, 9 ou 10 anos de idade, segundo eles, por motivos culturais e de segurança”. Sendo assim, não cabem os objetivos do MEC de redução da “distorção idade-série na educação básica e para elevar o índice de desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil”.

Tem-se também a caracterização da formação de professores indígenas, sobretudo após a aprovação do Parecer CNE/CP 010/2002 pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima, que elucida sobre a formação do indígena em “[...] nível universitário de modo a atender as exigências e garantias da legislação nacional de educação (Constituição Federal de 1988, LDB, Resolução 03 do CNE, Plano Nacional de Educação, dentre outras;)” (BRASIL, 2002). Cabe ainda ressaltar a Convenção nº 169, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, procedente da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que certifica o direito às etnias à formulação de suas organizações e formas de educação e de sua língua materna por seus critérios próprios. Para tanto, deve-se contar com a formação de professores condizentes com uma didática pedagógica específica (BRASIL, 2004).

Há que se referir também ao Parecer 14/99, aprovado em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação, que trata do ensino de qualidade dos conhecimentos e da valorização dos saberes indígena. Nesse aspecto, compete à escola ampliá-los e fortalecê-los de forma plena e autônoma, contando com

um projeto pedagógico próprio, calcado em fundamentos, princípios e traços pertinentes à sociedade indígena, devendo sua manutenção ser provida por recursos financeiros públicos (BRASIL, 1999).

A Resolução nº 03/99 norteia o funcionamento das escolas indígenas na ratificação das diretrizes curriculares do ensino das escolas indígenas, com “[...] normas e ordenamento jurídicos próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (BRASIL, 1999). São diretrizes curriculares contempladas na LDB/1996 e, por conseguinte, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN/1998, e no Plano Nacional de Educação, que tratam da pluralidade cultural, como proceder à educação escolar do indígena, suas diretrizes, seus objetivos e suas metas durante determinado período. Esse documento está amparado Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), atualizada em 2014.

Embora toda essa legislação contenha recomendações primordiais sobre a diversidade cultural brasileira, com a inclusão dos conhecimentos e dos saberes indígenas, bem como do ensino da língua materna, as discussões se ampliaram no sentido da extinção do preconceito e da discriminação, uma vez que ainda prevalecem. Nessa direção, a Lei nº 11.645, de 2008, procurou corrigir alguns documentos oficiais, incluindo a história e a cultura das populações indígenas na formação do Brasil, provocando alteração em lei anterior, a 10.639/2003, passando a valer em sentido amplo para toda a esfera educacional, a nova redação conferida no Art. 26-A da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996; 2003; 2008).

Acrescente-se aqui, a já mencionada “Lei de Cotas para a Educação Superior” no Brasil, de 2012, na qual propõe a abertura de 50% das vagas para estudantes oriundos do Ensino Médio Público, garantindo, ainda, uma porcentagem para estudantes indígenas, conforme a população da região, permitindo dessa forma, a abertura de possibilidades de acesso desse seguimento nas Instituições Federais de Educação.

IMPLICAÇÕES NA OFERTA EDUCACIONAL AO INDÍGENA E SEUS DIREITOS À EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Após explanação acerca da legislação nacional que assegura o direito do indígena à Educação Básica e Superior, compete elucidar o que Mato Grosso do Sul estabeleceu, com base nas leis nacionais,

como pertinente ao ensino e à aprendizagem das populações indígenas locais, uma vez que é o estado da federação com a segunda maior concentração indígena do País, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seu último Censo de 2010. Nesse contexto, Aguilera Urquiza (2013) assevera que:

Mato Grosso do Sul caracteriza-se por ser uma região de fronteiras, de acolhida e, ao mesmo tempo de trânsito. É, na atualidade, o segundo estado brasileiro em população indígena, contando oficialmente com oito etnias (há outras ainda não oficializadas: Camba, Xamacoco, etc.) destacando-se dentre elas, os Kaiowá e Guarani, com quase 50 mil pessoas, os Terena ao redor de 28 mil e os Kadiwéu com aproximadamente 1.500 pessoas. Todos esses povos possuem suas particularidades históricas e convivem com as problemáticas atuais de conflitos agrários, subsistência, preconceitos de todos os tipos, violências, etc.

Em linhas gerais, podemos dizer que as populações indígenas em território sul-mato-grossense vivem desde outras épocas sob condições socioeconômicas que lhe foram imputadas já no tempo dos colonizadores nos primórdios do Brasil Colônia (Benites, 2009), passando pelas ações do Serviço de Proteção ao Indígena (SPI), criado em 1910 com a intenção de promover a integração⁴ dos indígenas à sociedade envolvente, por meio da incorporação de valores que não eram os seus.

Ainda conforme Benites (2009), a FUNAI, substituta do SPI, aliou-se aos “indígenas capitães”, a fazendeiros e aos missionários da Missão Evangélica Caiuá (Dourados/MS), além de instituições como o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), para solapar as culturas indígenas sul-mato-grossenses. O artifício discursivo utilizado com a população indígena de Mato Grosso do Sul era o da conquista de uma “vida ideal”, que deveria passar por um processo de assimilação de novos valores e de abandono de seus cultos tradicionais, com a posterior adesão à causa evangelizadora, situação que – de acordo com Benites (2009) –, prevalece ainda na atualidade.

A persuasão dissimuladamente posta sob o efeito da “proteção”, figurativizada desde a nomenclatura do então órgão oficial, Serviço de Proteção ao Indígena, motivou muitas famílias indígenas a aderirem a esse processo “protetor”, “civilizatório” e “escolar”, sendo a educação ofertada como uma ferramenta política capaz de propor uma instrução que fomenta, em hipótese, as reivindicações em favor

⁴ O princípio da “integração”, política integracionista oficial como forma de relação comum, de igualdade / assimilação que o Estado brasileiro, até a promulgação da CF/88, mantinha com as sociedades indígenas, ignorando-lhes a diferença e exasperando as práticas não indígenas, com a conseqüente desvalorização das crenças, da religiosidade, dos costumes, da língua e dos saberes culturais.

do indígena. Essas reivindicações passam a ser deflagradas por lideranças que se denominam “capitães”, os quais gerenciam várias questões, muitas vezes de ordem político-partidária, o que causa indisposições entre os membros de uma mesma comunidade e também de comunidades interétnicas, como assegura Benites (2009): “Algumas famílias extensas passaram a manter relação estreita com a instituição religiosa e o sistema de educação escolar oficial, a qual é exatamente baseada na política integracionista”.

Sob a ilusão da proteção, surgem as primeiras práticas escolares nas comunidades indígenas, dentro dos moldes da educação da sociedade majoritária, não índia; porém, em condições desiguais de existência e de compreensão dos significados apregoados nas aulas. Benites (2009) ressalta que “[...] esta política educacional tinha como objetivo principal o de evangelizar e civilizar os indígenas, de modo sistemático e homogêneo, sobretudo, integrá-los à sociedade nacional, buscando dessa forma extinguir a sua identidade étnica”. Trata-se do que (Gutierrez, 2013) esclarece sobre a prática do integracionismo, em que “[...] os Estados [europeus] não reconheciam as diferenças que havia entre as sociedades indígenas e não indígenas, pois queriam que os indígenas deixassem de viver do modo como vivem”.

Tais circunstâncias geram, no cotidiano escolar, muita evasão de alunos indígenas e, por conseguinte, o acirramento dos preconceitos contra as famílias indígenas, por não motivarem os filhos à alfabetização, à oportunidade que lhes foi oferecida pelo não indígena de participar do mundo tido por civilizado. Reforça-se, então, o estigma da incapacidade e da incompetência do indígena para a vida em sociedade, no caso, a majoritária.

Confere-se nessa explanação que ainda não aconteceram os avanços educacionais de acordo com as necessidades das etnias e com o que se assegura na CF/88 às organizações didáticas ao estudante indígena, o que justifica a decisiva pressão das lideranças desses povos, provocando a publicação de decretos e de pareceres no estado em que priorize uma educação indígena diferenciada, uma vez que, segundo (Benites, 2009), nos dias atuais os missionários ainda asseguram o funcionamento de classes de aula na região para famílias de algumas comunidades indígenas.

Muitas escolas indígenas, localizadas nas aldeias rurais, sofrem com falta de material didático e infraestrutura. Além disso, carências como transporte, iluminação nas estradas até a escola, segurança e

falta de água, dentre outras, comprometem o ano letivo, principalmente as aulas ministradas no período noturno, levando muitos estudantes a abandonarem a escola nas aldeias.

A organização didática dessas escolas se norteia pelos critérios estabelecidos pela Deliberação CEE/MS nº 10.647/2015, que trata da normatização das escolas indígenas, e pela Resolução/SED Nº 3.005 de 12 de janeiro de 2016, a qual *Dispõe sobre o funcionamento da educação básica nas escolas estaduais que oferecem educação escolar indígena* e, do mesmo modo, esta unidade escolar indígena atende ao estabelecimento da Resolução/SED Nº 3.196, de 30 de janeiro de 2017 que, por sua vez, atende à LDB/1996, que normatiza a organização curricular de todas as escolas do território nacional (BRASIL, 1996).

Sobretudo, Santos (2018) acrescenta a dificuldade da burocracia educacional das secretarias, acolher a diversidade, sobretudo aquela diretamente ligada à cultura indígena e ao processo pedagógico que acolhe suas especificidades de ensino e aprendizagem, o que recai, justamente, nas especificidades do conhecimento tradicional. Segundo Santos (2018), trata-se de uma dificuldade existente, também, nas escolas não indígenas diante da presença do indígena, em que o traço da diferença difunde o significado da invisibilidade, ou melhor, a atuação pedagógica segue no ritmo prevalecente eurocêntrico em que o “outro” precisa se adequar à regra universal imposta; quando muito, esse estudante indígena se justapõe ao que se denota, no Projeto Político Pedagógico dessa escola não indígena em referência, como “clientela heterogênea [...] alunos das sitiocas, das fazendas e de outros bairros da região periférica [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2017b). Decorrências que, conclui Candau (2016), robustecem “[...] a hegemonia de um determinado grupo social [...]”.

A propósito da reivindicação indígena sobre a oferta de curso superior em atendimento à formação de professores indígenas, em 2006 regulariza-se um departamento intercultural na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o qual oferece dois cursos de licenciatura indígena Guarani, sob a denominação genérica de *Teko Arandu*, e em 2010, tem início a Licenciatura Intercultural “Povos do Pantanal”, oferecida pela UFMS, para as demais etnias do estado.

Localizada próximo à fronteira Brasil - Paraguai, a UFGD convive com uma grande complexidade multiétnica. Na atualidade, a UFMS coordena, desde 2013, com a publicação da Portaria nº 1.061, a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ no estado de Mato Grosso do Sul, que se constitui em quatro núcleos com

formação continuada aos professores indígenas pelas instituições: UFMS, UCDB, UFGD, UEMS (Aguilera Urquiza, 2017).

Uma premissa inicial, ao se abordar a formação indígena, seria considerar a cultura local. Aguilera Urquiza (2013) ressalta que esse contexto plural ocorre por se tratar de uma região que recebeu numerosas “transferências compulsórias” de distintas etnias, onde convivem povos como os Guarani Nãndeva, os Terena e os Kaiowá Guarani: “O mais acertado seria falarmos em Guarani, Yanomami, Guató, Kaingang, Terena, Tikuna, Kiniquinau, ou seja, o nome de cada povo” (Aguilera Urquiza, 2013).

Benites (2014) assevera que se trata de “moralidades” ou “estilos comportamentais”, comentando: “Essas moralidades ou estilos comportamentais, como se verá, se construíram a partir das múltiplas experiências vividas dentro e fora dos P.I.’s”.⁵ Nesse cenário sul-mato-grossense complexo e tenso, (Aguilera Urquiza, 2017) analisa que:

Referindo-nos ao tratamento da diversidade e diferença cultural em Mato Grosso do Sul, este se encontra numa constante tensão entre o mesmo e o outro, e é nesta tensão, neste campo de disputa que estão sendo construídas as propostas interculturais para a formação inicial e continuada de professores indígenas. Neste contexto não basta reconhecer que somos diferentes, que há uma diversidade, é preciso ir além e entender a diferença do outro em sua alteridade. E, ao reconhecê-la, contestar os saberes hegemônicos, analisando os jogos de poder e saber que ainda imperam.

A complexidade da região interfere igualmente na educação básica. Entre os documentos oficiais de Mato Grosso do Sul, cabe ressaltar a aprovação da Deliberação CEE/MS n.º 6767, de 25 de outubro de 2002, que sinaliza em favor das demandas educacionais indígenas, regulamentando a escola e a classe de professores indígenas, em diálogo com seus valores étnicos e seus costumes; com ensino próprio e diferenciado, sustentado por elementos organizacionais, estruturais e funcionais com aporte na interculturalidade e no bilinguismo; com práticas socioculturais e crenças religiosas que incentivem a produção natural de conhecimento com processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem com atendimento aos interesses das comunidades indígenas.

⁵ “Criação dos P.I.’s no início do século XX; mão-de-obra indígena utilizada na exploração da erva-mate e formação das fazendas até a década de 1970; transferência compulsória das famílias indígenas para os Postos Indígenas (P.I.) a partir de 1970; etc.” (Benites, 2014).

Essa deliberação foi elaborada depois de muitas discussões e audiências públicas com o Conselho Estadual e a Secretaria de Educação, com base na Lei nº 9.394/ 1996, na Resolução CNE/CEB nº 03/ 1999, no PNE 10.172/2001 e no Plano Estadual de Educação 10.734/2002, e em atendimento aos termos da Indicação CPLN/ CEE/ MS nº 038/2002, documento que assinala a participação direta das lideranças indígenas, contendo o desabafo de uma professora da etnia guarani:

Não adianta ter leis se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas.' Profª. Maria de Lourdes, índia Guarani – Amambai/MS (Indicação CPLN / CEE / MS nº 038/2002).

Para atender essa notação, tendo por referência as diretrizes nacionais, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MS/SED), validado pela Lei n.º 2.791, de 30 de dezembro de 2003, com duração até 2010, contemplava, dentre suas diretrizes e seus objetivos, a elaboração de material didático-pedagógico específico para o atendimento da prática didática, às diversidades étnicas e a elaboração de estratégias que assegurassem com rigor o direito às famílias indígenas à educação diferenciada, de acordo com o respaldo legal.

A partir de então, as normas que tratam da educação, como a Lei Federal nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 1999, que criou a categoria 'escola indígena', e o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº 10.172, de 2001, dentre outras, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo direito à aprendizagem nas línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como docentes em suas comunidades (MS/SED, 2003).

Apesar das várias reivindicações do movimento indígena e, das determinações oficiais para a realização de programas de educação diferenciada, o relatório da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, redigido por James Anaya em 2009, confirma uma estatística negativa, especificamente em Mato Grosso do Sul. O relator, baseando-se em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 2005, afirma:

Durante sua visita, o Relator Especial recebeu reiterados relatos sobre a inadequada incorporação das línguas e perspectivas culturais indígenas nos currículos e textos, que pode contribuir para o fato de que a grande maioria das crianças indígenas ainda não permanecem na escola para além da educação

primária, apesar da tendência de melhoras como informado pelo governo. Além disso, o Relator Especial observou a deteriorada infraestrutura, falta de materiais e escassez de professores numa escola indígena do Mato Grosso do Sul, essas condições também são relatadas por existirem em muitas escolas, apesar dos aumentos de investimentos do governo. De fato, recentemente em 2005, 34,2% das escolas indígenas não tinham suas próprias instalações e funcionavam em instalações da comunidade, ou igrejas, e quase metade das escolas construídas não tinha eletricidade ou água encanada. Apesar de recursos terem sido destinados ao treinamento de professores, o nível de qualificação de professores é ainda inadequado, sendo que apenas 11% dos professores em escolas indígenas completaram seu diploma de formação de professor e 10% não completaram a educação primária. O Relator Especial também ouviu repetidas reclamações de lideranças indígenas, sobre o fato deles ainda enfrentarem obstáculos para assumirem um papel significativo na administração da educação indígena em suas comunidades (Anaya, 2009).

Sem perder de vista a demanda dos movimentos indígenas em busca de seus direitos como sujeitos da história deste país e como cidadãos, foi necessário instrumentalizar as demandas dos povos originais por meio da legislação brasileira. Felizmente, as conquistas indígenas nesse campo têm resistido às investidas contrárias dos governos que se sucedem no País. Ao acervo de documentos oficiais junta-se o mais novo Plano Estadual de Educação PEE-MS – 2014-2024 (PEE/MS), onde se lê:

Em consonância com esse movimento nacional de repensar a educação, Mato Grosso do Sul renova suas linhas de ação na busca da construção coletiva de seu Plano Estadual de Educação PEE-MS – 2014-2024, como política de Estado, com metas e estratégias alinhadas ao PNE, visando promover transformações qualitativas na educação desenvolvida em Mato Grosso do Sul (PEE/MS, 2014).

Dessa maneira, confere-se na publicação o novo Plano de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, documento aprovado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, com duração até 2024, trazendo em seu bojo expectativa educacional de acordo com as necessidades do indígena. Expectativa, até o momento, abordada e problematizada por pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento e reiteradas neste trabalho.

Com base nas implicações deste contexto, Aguilera Urquiza (2017), explana que, mesmo com todo processo de desconstrução e construção da escola indígena, baseada em recente ordenamento jurídico, observa-se que não se rompeu de todo, com a colonialidade⁶ do saber, não possibilitou a desconstrução

⁶ Quijano (2007) apresenta-nos uma distinção bastante interessante de colonialismo e colonialidade. Para o autor são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população. Já a colonialidade surge como algo que

epistêmica das imposições da lógica hegemônica eurocêntrica. Na prática, o que constatamos, seja na educação básica, como na superior, são tímidas iniciativas de inserção de fragmentos de elementos dos conhecimentos tradicionais indígenas, porém, sem questionar a autonomia e legitimidade destes conhecimentos. A percepção é de que se torna necessário pedir licença para “incluir” alguns conteúdos, reforçando, como dissemos, a relação de subalternidade epistêmica. Nesse sentido perguntamos: como efetivar a prática de uma educação intercultural? Ou ainda: uma proposta de interculturalidade poderá descolonizar a educação?

Nessa direção, este pesquisador esclarece que, a Educação Intercultural que discutimos consiste “[...] na perspectiva epistemológica da complexidade que pode ser entendida como o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais” (Fleuri, 2001). Esta ferramenta pedagógica pode permitir a problematização dos discursos eurocêntricos dominantes construídos pelas formas epistêmicas ocidentais na estranheza dos ocidentais em relação às diferenças apresentadas pelos povos indígenas.

Assim, a *descolonização do imaginário*, ou a decolonialidade que aqui propomos é entendida “[...] como uma ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (Walsh, 2009). Em outras palavras, torna-se necessário superar os paradigmas colocados pela colonialidade, tendente ao “pensamento único”, monocultural, para apostarmos em práticas de decolonialidade, a partir do exercício do diálogo intercultural. Historicamente,

As linhas cartográficas “abissais” que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. A injustiça social global estaria, portanto, estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento “pós-abissal” (Sousa Santos, 2007).

Assim, conforme esse autor, superar a injustiça social global é, ao mesmo tempo, superar a injustiça cognitiva, superando os processos históricos de colonialidade. A prática da interculturalidade, como princípio epistêmico que recoloca o saber do “outro” na pauta de possibilidades, apresenta-se como caminho privilegiado para a construção de saberes pós-coloniais e, como consequência, para a descolonização da educação.

Como ocorreu em outras regiões do País, constatamos que a legislação, apesar da morosidade, avança mais rapidamente que a prática dos técnicos das secretarias de educação, no seu labor de efetivar o direito à Educação Indígena Diferenciada.

transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Com a colonialidade há continuidade das formas coloniais de dominação.

Na sequência, vamos tratar da educação indígena no nível superior, e os entraves para a realização dos seus Direitos Fundamentais, como o ingresso e a permanência, assim como ter seus conhecimentos respeitados na academia, através das possibilidades de diálogos de saberes.

ESTUDANTES INDÍGENAS E O “DIÁLOGO DE SABERES”⁷

Há alguns desafios presentes nesse avanço dos povos indígenas em direção aos espaços acadêmicos. Um primeiro diz respeito a sua presença na Universidade e das dificuldades deste em dialogar com esses povos, situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados. Um segundo desafio seria: como transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, nos quais se destacam problemas relacionados aos seus territórios, recursos naturais e à reconstrução de condições de sustentabilidade, ou, ainda, problemas decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? Como transformar, nesse contexto, o espaço escolar, em especial o acadêmico, em espaço de diálogo, troca e articulação de saberes e alternativas para uma população que se confronta com inúmeros desafios novos? Um terceiro desafio diz respeito a como superar as relações assimétricas e de preconceitos no meio acadêmico?

Considerando, em Mato Grosso do Sul, a situação de conflito aberto entre índios e fazendeiros pela posse da terra, agravada por uma relação histórica de exclusão e negação da cultura indígena, manifestada pelos preconceitos que perpassam a relação com o entorno regional, como evitar que a passagem pelas IES não se traduza em nova frustração, amanhã, quando, concluído o curso, não encontram trabalho ou, em outros termos, seguem sem lugar na realidade regional, assim como em suas próprias aldeias de origem?

A partir do que estamos tratando neste texto, um profissional indígena “qualificado” em uma perspectiva intercultural poderia possibilitar a “solução” dos problemas tendo os saberes locais (tradicionais) como ponto de partida. Walsh (2009) caracteriza a necessidade “por um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização [...] no re-existir e re-viver como processo de re-criação” (Walsh, 2009). Para isso a autora aponta o cruzamento de pedagogias que permitam um “pensar a partir de” e “pensar com”, ou seja, “construir caminhos outros”. Ancorada em Fanon, Walsh (2009) propõe uma pedagogia para construir uma nova humanidade questionadora.

Por outro lado, a presença indígena nas IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo. Gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico com as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as

⁷ Este item tem por base Aguilera Urquiza e Nascimento (2013).

diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica (Nascimento, 2006).

Para Eliel Benites (2009), professor e acadêmico kaiowá, da Terra Indígena Te'yikue, município de Caarapó, referindo-se à presença indígena nas Universidades, reconhece que “nossa maior dificuldade foi desestruturar aquilo que (já) estava fixado” (Benites, 2009). A simples “ampliação do acesso”, além de manter os saberes indígenas à margem, se traduziria, também, na formação de intelectuais desconectados de seus povos e suas lutas e que, após concluírem seus cursos, não se sentiriam mais em condições de contribuir com os mesmos povos.

Na mesma perspectiva acima, segue outro professor e acadêmico, Joaquim Adiala⁸, guarani, da Terra Indígena de Porto Lindo, município de Japorã:

Muitas vezes as Universidades não querem aceitar o conhecimento, organização política, social e economia dos nossos povos [...]. Os professores [das IES] não conhecem os nossos anseios e por isso não conseguem trabalhar com os acadêmicos indígenas.

E segue afirmando que “os acadêmicos têm uma perspectiva e as universidades trabalham com os objetivos delas, o que muitas vezes dificultam a permanência dos indígenas. Elas só formam para o individualismo, na perspectiva do capitalismo”. E conclui, reconhecendo que, “se formando assim os acadêmicos não terão mais preocupação no coletivo, que são suas comunidades”.

Essa mesma dificuldade é apontada por Gersem Luciano (2009), Baniwa, do Alto Rio Negro, AM, antropólogo e atualmente professor da UFAM. Afirma ele que “O conhecimento acadêmico é individualizado e privatizado, vendido de acordo com interesses pessoais e não de coletividades” (Luciano, 2009). Aliás, esse é um fundado temor de muitos sábios indígenas, frente à crescente demanda dos jovens de suas aldeias em busca das IES, considerando, especialmente, experiências históricas recentes. Por isso, afirma o já citado Prof. Eliel Benites (2009), que “é preciso afirmar a nossa visão, para, dessa forma, fortalecer a nossa cultura e nosso povo [...]. Se não soubermos quem somos, não poderemos atingir o desenvolvimento e o fortalecimento de nossa cultura e de nossa língua” (Benites, 2009).

São, certamente, raros, na história, os “encontros” entre as demandas e lutas dos povos indígenas e as IES, espaços historicamente reservados às elites regionais, profundamente anti – indígenas, marcadas por preconceitos e práticas de discriminação e às vezes até de racismo. Por isso, as demandas que os povos indígenas apresentam às IES vêm permeadas e atravessadas por intensa disputa de poder num espaço até agora a eles inacessível. A afirmação da identidade étnica, com ênfase na luta pelo reconhecimento dos seus saberes, nos espaços acadêmicos, não pode ser dissociada desse viés de disputa de poder ou, se quisermos, dos processos de autonomia em construção.

⁸ III Encontro de Acadêmicos Indígenas de MS, Dourados, 17-19 de outubro de 2008.

Segundo Silva (2000), os processos de afirmação da identidade e/ ou da diferença - termos “mutuamente determinantes” - são “fabricados” e “criados” no contexto das “relações culturais e sociais”. São resultados de um “processo de produção simbólica e discursiva” (2000), indicando, portanto, disputas mais amplas “por recursos simbólicos e materiais”, no caso, dentro das instituições acadêmicas. A afirmação da identidade indígena dentro dos espaços acadêmicos demonstra que o que está em disputa é muito mais do que apenas o direito ao acesso e permanência nesses espaços.

Para (Silva, 2000), a “demarcação de fronteiras”, entre um “nós”, acadêmicos índios e um “eles”, não índios, é resultado e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma “relações de poder” em operação. Por isso, os desafios maiores dizem respeito à dificuldade em construir experiências de interculturalidade ou relações interculturais, ou chegar a um diálogo de saberes dentro das IES, que exige questionar as relações de poder construídas pela modernidade (Sousa Santos, 2005), além da revisão de metodologias e currículos, para assim transitar em direção a uma educação mais aberta às demandas dos povos indígenas.

Uma prática intercultural exige, acima de tudo, a superação, por parte das IES, do modelo de integração, que marcou a trajetória histórica dos Estados Nacionais. Não lidamos, apenas, com “sujeitos escolares carentes”, mas com “sujeitos étnicos diferentes”, frente aos quais não se trata da universalização da escolarização, apenas, ou de inclusão desses outros, excluídos, mas na abertura de espaços de diálogo de saberes. Percebe-se, hoje, ser mais fácil para as IES dialogar com as categorias de exclusão e inclusão social do que lidar com os desafios postos pelas diferenças, exigindo práticas de interculturalidade.

Portanto, a percepção de que os acadêmicos índios vêm de um “eu coletivo ou verdadeiro”, apoiado em “uma história e uma ancestralidade partilhadas” (Hall, 1990 *apud* Silva, 2000), não deve fazer esquecer essa enorme diferenciação de olhares, percepções, leituras e inserções, que trazem para dentro dos espaços acadêmicos.

Referindo-se à construção de “novos paradigmas de emancipação social” por parte de povos subalternizados pela “modernidade ocidental”, (Sousa Santos, 2006) entende que se trata de “trabalho arqueológico de escavação” em busca de “elementos ou tradições suprimidas ou marginalizadas”, ou “menos colonizadas”, que nos possam guiar nessa construção.

O longo processo histórico de negociação e/ou enfrentamentos com os colonizadores de ontem e hoje, ao mesmo tempo em que provocou uma enorme gama de perdas: perda da terra, perda de vidas e povos, comprometimento da autonomia e da qualidade de vida, permitiu aos povos indígenas construir inéditas experiências de resistência, negociação e de luta coletiva, apoiados na “centralidade” de sua cultura (Hall, 1997). São esses os saberes, com todas as suas ambivalências e contradições, que os acadêmicos indígenas que aportam às Universidades trazem e a partir dos quais dialogam com os assim chamados como saberes universais, veiculados pelas mesmas Universidades, em busca de melhor capacitação.

Trata-se de ensaiar novas práticas curriculares e didáticas, nas universidades – e por que não dizer, na educação básica – a partir de novas bases epistemológicas, as quais redimensionam a tendência

eurocêntrica em hierarquizar os conhecimentos, desconsiderando e subalternizando outras formas de saberes. É significativo, na sequência, o depoimento de um acadêmico indígena.

Benites (2009), após reconhecer que, inicialmente, veio para a Universidade em busca de tecnologia e novos conhecimentos, afirma que hoje, como acadêmico, tem pela frente dois desafios que considera mais importante: o principal é o de contribuir com a “sistematização dos conhecimentos tradicionais”, o que lhe exige uma crescente articulação com os que, na aldeia, melhor dominam esses conhecimentos (os rezadores); e, segundo, traduzir para o contexto da aldeia e dos desafios de sua comunidade, os assim denominados “conhecimentos universais”.

Por outro lado, o professor Eliel explica logo que não se trata de traduzir esses conteúdos para o guarani, mas as sumir o papel de “articulador, intermediário e tradutor” desses conhecimentos. O mesmo professor reconhece que, na medida em que assume esse papel vem se tornando referência na aldeia, mas que isso exige “humildade” e disposição de sempre querer ouvir o outro, sem nunca “desclassificá-lo” em caso de discordância. E conclui afirmando ser “esse o problema que ele percebe no contexto das Universidades” (Benites, 2009).

Ultimamente, no âmbito do Programa Rede de Saberes, foram realizadas oficinas de discussão com acadêmicos indígenas, exatamente sobre a possibilidade/necessidade do diálogo entre os saberes ‘tradicionais’ e os chamados saberes acadêmicos, a partir do contexto das universidades, tendo em vista o próprio futuro destes jovens e suas relações com as aldeias de origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo elucidou um cenário, cujas implicações da realidade educacional indígena, apesar de possuir, pós-constituição de 1988, um acervo jurídico de amparo aos direitos destes povos, seja no espaço educativo do ensino básico ou superior, ainda possui relações de subalternidade, contrassensos que os colocam em sub-representações frente “a eles” o não índio e, por contradição, “a nós” o índio em uma tensão de *não querer não ser, querer ser, poder e dever ser* tendo como referência, relações de poder incrivelmente assimétricas, marcadas por uma longa história de dominação e negação do outro, o diferente, o indígena.

Sabemos que o modelo atual de ensino básico e\ou superior não foi pensado para atender a todos/as, mas sim, é herdeira da matriz eurocêntrica, de um tipo de hegemonia não apenas sociocultural e econômica, mas também, epistêmica. É neste ponto que a presença de indígenas no espaço educacional, começa a questionar o que chamamos de hegemonia do “cientificismo”, ao trazer em sua bagagem, os saberes secularmente acumulados e utilizados por suas comunidades e ancestrais.

Quando trazemos o tema de que, na atualidade, a diversidade cultural torna-se um direito básico, não apenas de pessoas, mas de coletividades, estamos afirmando que a diversidade é um elemento fundamental dos direitos humanos. Sintomaticamente, nos últimos anos a ONU e outros organismos internacionais vêm colocando esta temática na pauta de suas discussões, como por exemplo, a Convenção 169 da OIT/1984 (Organização Internacional do Trabalho), e a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas/2007, ressaltando o direito à diversidade e, em especial, à autonomia e autodeterminação.

Mesmo que a CF/88 tenha sido um marco para a população indígena, na educação (e em outras áreas), de acordo com a reflexão deste estudo, no cotidiano acadêmico gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização. Por outra modalidade de ensino, prevalecem os parâmetros de uma prática didática proveniente da sociedade não índia e de condições precárias na estrutura e na organização escolar, ou seja, instrumento em benefício de poucos, o que representa a predominante dominação de instituições eurocêntricas para a sustentação hierárquica na busca da conservação mantenedora do controle de minorias discriminadas, como assegura Benites (2009). Essa situação suscita, conseqüentemente, condições sub-humanas com negativa estatística, especificamente no estado de Mato Grosso do Sul onde as escolas perduram com infraestrutura precária, inconformidade na prática didática em que envolve a valorização da cultura indígena, escassezes de recursos materiais e humanos com agravante de que os indígenas assumem apenas papéis secundários na rotina pedagógica.

Cenário que se configura em muitas escolas dessa região, as quais são formalizadas como indígenas, por sua vez, têm seus projetos político-pedagógicos ligados e dependentes de escolas e/ou sistemas educacionais não índias, o que mantém uma relação de subserviência, em que os professores indígenas são subordinados na organização educacional eurocêntrica, a qual determina, inclusive, o estabelecimento de normas e critérios que exacerbam o cotidiano escolar em seus fazeres pedagógicos. A educação perdura como ferramenta política, logo, alvo de disputa entre os próprios indígenas por situações melhores dentro de uma mesma comunidade, como observa (Benites, 2009):

Hoje, todos militantes não indígenas e próprios professores indígenas acreditam que estão transformando a estrutura de escola antiga em de educação escolar indígena. Mas na visão de lideranças de famílias extensas há ainda muitas dificuldades de se entender essa mudança e

diferença na relação entre educação escolar antiga e educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural.

Nesse sentido, pesquisas voltadas para a escolarização indígena, por um lado, demonstram que há especificidades de ensino e de aprendizagem condizentes com a realidade pedagógica indígena que precisam ser consideradas na organização escolar, nos procedimentos didáticos, nos saberes naturais e nos valores cultuados. Por outro lado, juntam-se a essa abordagem as precariedades básicas da estrutura e da organização escolares apontadas pelo relator James Anaya em 2009 e, igualmente, pelos achados da análise do Projeto Político Pedagógico-PPP realizada por Santos (2018), que além de revelar a falta de água, de material de apoio pedagógico e as dificuldades de aprendizagem, transcreve a total desproteção da comunidade escolar expressada na necessidade de construção de “um muro para proteger o patrimônio escolar” (Mato Grosso do Sul, 2017a).

A atualidade do sistema educacional é marcada por avanços tímidos às condições estruturais e à prática didática, notadamente, no que se refere ao trato da cultura indígena. Isso porque as insuficiências histórico-econômicas, aliadas ao descaso do Estado quanto às demandas indígenas, têm ratificado a invisibilidade do indígena que está presente em ambos os espaços escolares – indígena e não indígena. Enfim, de um lado são constatados, ainda que tímidos, avanços no que tange à conquista ao direito à educação diferenciada por parte dos povos ameríndios; de outro lado, sobejam as carências fundamentais como falta de vagas aos estudantes indígenas em escola específica, como constata este estudo, em particular, na região sul-mato-grossense.

Por fim, trata-se de dissensos que apontam para a necessidade do esvaziamento teórico curricular rudimentar com abertura do diálogo entre o universo tradicional e universal- o aceito, tanto no espaço acadêmico quanto escolar, por meio dos quais se oportunizaria o compartilhamento plural, logo, propomos a educação intercultural e crítica, além de um processo político de construção e reconstrução de novas relações para transformar a realidade que os despersonaliza pela subalternidade. É necessário oportunizar a voz do outro, mas não somente a sua voz, como, igualmente, a representação de suas ideias, valores, de seu corpo, do gênero, ou seja, seu referencial identitário individual e coletivo, a partir dos referenciais dos direitos básicos fundamentais, para a superação da opressão, da violação dos direitos humanos, originando o ser menos, colonizado e sub-representado, neste caso, os indígenas.

REFERÊNCIAS

- Aguilera Urquiza, A. H; Nascimento, A. C. Rede de Saberes – políticas de ação afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.
- Aguilera Urquiza, A. Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.
- Aguilera Urquiza, A. A Interculturalidade como ferramenta para descolonizar a Educação – Reflexões a partir da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’. Revista Articulando e Construindo Saberes, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/48996>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- Aguilera Urquiza, A. Direitos humanos e educação intercultural: as fronteiras da exclusão e as minorias sub-representadas-os indígenas no ensino superior. Revista Série-Estudos, n. 37, p. 141-154, 2014. Disponível em: <http://serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/774/645>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- Anaya, J. Relatório sobre a situação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais indígenas. Promoção e proteção de todos os direitos humanos, direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, inclusive o direito ao desenvolvimento. Organização das Nações Unidas. A/HRC/12/34/Add.2. 14 ago. 2009. Décima segunda sessão do Conselho de Direitos Humanos. Item 3 da pauta. Original em inglês. Sumário disponível em todas as línguas oficiais. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/Pages/WelcomePage.aspx>. Acesso em: 13 abr. 2019.
- Benites, T. A escola indígena na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), PPGAS/Museu Nacional da UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- Benites, T. Rojerokyhina ha roikeyevytekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowá e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha. Tese (Doutorado em Antropologia Social), PPGAS/Museu Nacional da UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.
- BRASIL. Câmara Nacional dos Deputados. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/legislacao-pdf/constituicao_brasil_41ed.pdf. Acesso em: 7 ago. 2019.
- BRASIL. Decreto Presidencial nº 26, de abril de 1991. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998 atualizado em 2005. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar> Acesso em: 22 ago. 2019.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.051. Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. MEC/SEF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto5051.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’. Diário Oficial da União, Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais. Brasília, DF: MEC-SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992&Itemid=866. Acesso em: 4 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Legislação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4b.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12990&Itemid=866. Acesso em: 7 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ano CXXIX, n. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 6 jun. 2019.
- Candau, V. M. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. In: Candau, V. M. (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra?’ 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76-96.
- Fleuri, R. M. Desafios à educação Intercultural no Brasil. In: Reinaldo Matias Fleuri. (Org.). Intercultura: Estudos emergentes. 1ª ed., v. 1, p. 128-150, Ijuí: Unijuí, 2001.
- Garcia, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. Tempo. v. 12, n. 23, p.23-38, [online]. 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200003&script=sci_abstract&tlng=pt
Acesso em: 8 set. 2019.

Gutierrez, J. P. Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. In: Urquiza, A. H. A. (Org.). Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 281-304.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística. Censo demográfico 2010. Características Gerais dos Indígenas. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

Luciano, G. dos S. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos Indígenas. In: Nascimento, A. C. et al. (Org.). Povos indígenas e sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande, UCDB, 2009. p. 32-39.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul/ CPLN/ CEE/ MS. Indicação n° 038/2002. Disponível em: http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/geradorhtml/paginasgeradas/msmarques_6328/Delib/indica%C3%A7%C3%A3o%20n.%2083-2015.pdf. Acesso em: 13 maio. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Decreto n. 10.734 de 18/04/2002. Dispõe sobre a criação da categoria de Escola Indígena no âmbito da educação básica, no sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, 10 abr. 2002, n. 5735. Disponível em: http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/geradorhtml/paginasgeradas/msmarques_6328/Delib/indica%C3%A7%C3%A3o%20n.%2083-2015.pdf. Acesso em: 7 maio. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Deliberação CEEMS 10.647 de 28\04\2015. Fixa normas para oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/del.10.647-2015.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Deliberação CEE/MS n° 6767, de 25 de outubro de 2002. Fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/geradorhtml/paginasgeradas/msmarques_6328/Delib/del-6767.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Lei n° 2.791, de 30 de dezembro de 2003. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_ms_lei.pdf. Acesso em: 2 ago. 2019.


MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Lei n° 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka-Marçal de Souza, 2017a. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=585mXim/wW4>= Acesso em: 8 jun. 2019.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira, 2017b. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPI D=u9hnfVTuv4Q>= Acesso em: 8 jun. 2019.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Resolução / SED N° 3.005 de 12\01 de 2016. Dispõe sobre o funcionamento da educação básica nas escolas estaduais que oferecem educação escolar indígena da Rede Estadual de Ensino de Mato grosso do Sul. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/106988215/doems-normal-12-01-2016-pg-3.53> Acesso em: 23 jul. 2019.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Resolução / SED N° 3.196, de 30 de janeiro de 2017. http://www.simted.org.br/base/www/simted.org.br/media/attachments/391/391/58aca3b89d3161a1d9f3b7367ac6aba96fe9bf4bf2f8d_resolucao-sed-n-3.196-de-30-dejaneiro-de-2017.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.
- Platero, L. D. Escolas e missões religiosas na reserva indígena de Dourados/MS (1940 – 1970): reflexões sobre a noção de pessoa dos Kaiowá Guarani e Guarani Nãndeva. *Revista História Social*, n. 25, 2013. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1843>. Acesso em: 6 ago. 2019.
- Santos, E. G. Organização escolar indígena e não indígena - perspectivas e incongruências desses dois universos. XV CIDH – Congresso Internacional de Direitos Humanos – Direitos Humanos, Diversidade de Gênero e Trabalho, Campo Grande, 2018, p.1-16. (Anais eletrônicos). Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/5b0a74_b85f2f0b87754d41b7c34983efd7fd77.pdf Acesso em: 14 ago. 2019.
- Silva, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- Sousa S, Boaventura de (Org.). *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- Walsh, C. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 2-42.

Nas circunstâncias Atuais a Deficiência Intelectual e a Noção de Inteligência

Recebido em: 02/01/2023

Aceito em: 09/01/2023

 10.46420/9786581460778cap2

José Ribeiro^{1*} 

INTRODUÇÃO

A deficiência mental está inserida em sistemas categoriais há séculos, figurando como demência e comprometimento permanente da racionalidade e do controle comportamental. A preocupação com a educação de pessoas com deficiência ocupa um lugar de destaque no conjunto propõe que se supere qualquer noção da pessoa com deficiência em referência ao pressuposto da normalidade.

A concepção de deficiência mental como fenômeno caracterizado por incompetência generalizada e limitações no funcionamento individual vem sendo a muito notificada por estudiosos do assunto. Ao final do séc. XIX a concepção de deficiência mental estava associada à perspectiva exclusivamente organicista, de natureza neurológica, identificada pelo atraso no desenvolvimento dos processos cognitivos. Distinta da concepção de doença mental (Carvalho et al., 2003).

A educação escolar é mais do que um processo e um contexto para a promoção da aprendizagem de conteúdos técnico-teóricos, devendo também promover a convivência humana. A pessoa com deficiência intelectual possui condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações. Nesse caso, o processo de ensino-aprendizagem tradicional das escolas passa a ser insuficiente (Santos et al., 2012).

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Politécnica y Artística Del Paraguay. Especialista em Urgência e Emergência com ênfase em APH, pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, Especialista em Docência do Ensino Médio, Técnico e Superior pela Faculdade Associada Brasil. Bacharel em Enfermagem pela Universidade Paulista-UNIP. Licenciado em Biologia pelo Centro Universitário Claretiano. Atualmente é alestrante, professor dos cursos da Pós-Graduação da Faculdade Associada Brasil nas áreas de Educação e Saúde, professor técnico/pedagógico do Grupo Educacional Sequencial. E-mail: zecasantos01@gmail.com

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Assim para a metade do século XX, o quociente de inteligência (QI), foi entendido como um potencial intelectual inato, um reflexo de uma inteligência geral: unidimensional, uni determinada, inalterada e não permeável. Em suma, apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas seguindo os princípios da educação inclusiva, as práticas pedagógicas e a cultura escolar que se observa no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram ressignificação (Pletsch; Glat, 2012).

Deficiência mental (intelectual) Fundamentada em critérios estabelecidos pela Associação Americana de Deficiência Mental e que serve de referência ao nosso país, à deficiência mental é definida como um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, com início até os 18 anos. O movimento de Integração escolar manteve as práticas adaptativas, com o objetivo de propiciar a inserção e/ou a reinserção de alunos com deficiência na escola comum, pelo treino dos mesmos conteúdos e programas do ensino regular (Ministério da Educação, 2007).

A educação escolar tem por fundamento atender a todos, mesmo quando há necessidade de adaptar a estrutura escolar e as práticas de ensino a cada criança, uma vez que as diferenças humanas são naturais. Neste contexto (AAMD), remete a duas definições de deficiência intelectual a primeira em vigor de 1972 a 1992 diz: “Deficiência Mental se refere a um funcionamento intelectual significativo inferior a media, acompanhado de déficits no comportamento adaptativo manifestado durante o período de desenvolvimento”. Já a segunda definição apresentada pela (AAMR) American Association of Mental Retardation. É semelhante a primeira com análise mais profundas os défices de comportamento deram lugar limitações das circunstâncias (Belo et al., 2008).

Fundamenta-se no julgamento clínico e na literatura especializada, como indicam os atuais sistemas categoriais de doenças e transtornos mentais, como a Classificação de Transtornos, possíveis causas da deficiência mental, alguns fatores podem ser determinantes nas causas da deficiência mental, podendo, esta, ocorrer no período pré-natal, perinatal ou, ainda, pós-natal Causas pré-natais (Scobal et

al., 2010). Estes fatores incidem desde a concepção do bebê até o início do trabalho de parto. Causas perinatais, Causas pós-natais, desnutrição materna; má assistência médica à gestante; doenças infecciosas: sífilis, rubéola, toxoplasmose; fatores tóxicos: alcoolismo consumo de drogas, efeitos colaterais de remédios (medicamentos teratogênicos afetam a estrutura e o desenvolvimento da anatomia), poluição ambiental e tabagismo.

Num sentido amplo percebemos que a evolução tecnológica caminha na direção de tornar a vida mais fácil. Sem nos apercebermos utilizamos constantemente ferramentas que foram especialmente desenvolvidas para favorecer e simplificar as atividades do cotidiano, como os talheres, canetas, computadores, controle remoto, automóveis, telefones celulares, relógio, enfim, uma interminável lista de recursos, que já estão assimilados à nossa rotina e, num senso geral, “são instrumentos que facilitam nosso desempenho em funções pretendidas.

Os comportamentos emitidos por um indivíduo em situações sociais podem tanto contribuir para uma melhor adaptação ao seu ambiente, como dificultar desempenhos adaptativos e funcionais. No caso específico da deficiência intelectual, sua própria definição, segundo a American Association on Mental Retardation (AAMR) considera que os déficits no funcionamento intelectual estão associados a déficits em habilidades sociais, conceituais e práticas (Freitas et al., 2010).

A deficiência mental está inserida em sistemas categoriais há séculos, figurando como demência e comprometimento permanente da racionalidade e do controle comportamental. A tecnologia assertiva (TA), deve ser entendida como o “recurso do usuário” e não como “recurso do profissional” (Pletsch; Glat, 2012). Isto se justifica pelo fato de que ela serve à pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma independente. Por exemplo: a bengala é da pessoa cega ou daquela que precisa de um apoio para a locomoção; a cadeira de rodas é de quem possui uma deficiência física e com este recurso chega aos lugares que necessita; a lente servirá a quem precisa melhorar sua eficiência visual.

O software leitor, fala o conteúdo de textos digitalizados à pessoa com deficiência visual ou a quem não consegue ler em função da dislexia ou deficiência intelectual. Todos estes recursos promovem maior eficiência e autonomia nas várias atividades de interesse de seus usuários. Por princípio, o recurso

de TA acompanha naturalmente o usuário que o utilizará em diferentes espaços na sua vida cotidiana (Bersch et al., 2017).

Ainda de acordo com os autores, a preocupação com a educação de pessoas com deficiência ocupa um lugar de destaque no conjunto propõe que se supere qualquer noção da pessoa com deficiência em referência ao pressuposto da normalidade. No que tange à deficiência intelectual, suas contribuições apontam para a heterogeneidade do grupo que compartilha desta condição, tão importante quanto à deficiência, é a personalidade dos sujeitos.

A tecnologia assistiva (TA) é uma área de conhecimento interdisciplinar, que apresenta produtos, recursos, métodos, estratégias, práticas e serviços que promovem a funcionalidade de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida (QV) e inclusão social (Santos et al., 2017)

A superação da alienação da vida cotidiana encontra convergência com os princípios da reabilitação psicossocial ao buscar romper com comportamentos cristalizados e a partir daí, possibilitar o impulso do sujeito com doença mental para inserir-se ao meio social, alinhando o raciocínio com a perspectiva da reabilitação psicossocial, pode ser considerada um mecanismo de superação da alienação do cotidiano (Cortes et al., 2017).

A reação subjetiva aos limites inerentes à deficiência e o lugar que ocupa essa condição na totalidade de suas características são aspectos fundamentais de seu processo de constituição como sujeito., contudo, exige um sistema educacional que crie caminhos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e se apoie em formas de ação mediada que possam em algum grau, promover a substituição das funções lesadas por formas superiores de organização psíquica. Atualmente, a tendência é desconsiderar a classificação em leve, moderado, severo e profundo, e pensar na quantidade de apoio esta pessoa necessitará (Nuemberg et al., 2008).

O processo de ensino-aprendizagem é condicionado por múltiplos fatores dependendo do aluno, da família e do Sistema Educativo, o que estaria a afetar a matrícula, frequência, desempenho e evasão escolar. Pesquisas apontam que o fatores socioeconômicos são determinantes para evitar o retardamento do crescimento cerebral.

O conceito de apoio necessário reflete a realidade de que muitas pessoas com deficiência mental não apresentam limitações em todas as áreas de habilidades adaptativas e, portanto, não necessitam de apoio nas áreas não afetadas. A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento (Ministério da Educação, 2006).

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1ª define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. O diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência (Monteiro et al., 2026).

A deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo. A dificuldade de diagnosticar a deficiência mental tem levado a uma série de revisões do seu conceito.

Pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer às regras, e realizar atividades cotidianas - como, por exemplo, as ações de autocuidado (Santos et al., 2012).

A pessoa com deficiência intelectual é um sujeito que necessita aprimorar suas relações interpessoais para desenvolver-se satisfatoriamente, de forma a conquistar mais autonomia e satisfação pessoal e melhor qualidade de vida. A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento (Marincovich, 1998).

Muitos autores destacam a importância de um repertório adequado de habilidades sociais dos pais estabelecendo um ambiente familiar acolhedor e propício para o desenvolvimento pleno dos filhos. Quando uma criança fica à mercê de comportamentos pouco construtivos de pais ou sem o envolvimento afetivo destes, isso poderá constituir prejuízo para o desenvolvimento da criança e aumentar sua vulnerabilidade nos diversos contextos sociais (Cardozo; Soares, 2011).

A capacidade de argumentação desses alunos também pode ser afetada e precisa ser devidamente estimulada para facilitar o processo de inclusão e fazer com que a pessoa adquira independência em suas relações com o mundo. As condições socioeconômicas e a desnutrição A desnutrição infantil e desnutrição crônica pode causar um atraso no crescimento do cérebro. Pesquisa tem mostrado que o perímetro cefálico é o parâmetro antropométrico de maior relevância para o processo educacional e cujo impacto no desempenho escolar é crescente na medida que ingressamos no Sistema Educacional (Marincovich, 1998).

No que tange à deficiência intelectual, suas contribuições apontam para a heterogeneidade do grupo que compartilha desta condição, tão importante quanto à deficiência, é a personalidade dos sujeitos. A reação subjetiva aos limites inerentes à deficiência e o lugar que ocupa essa condição na totalidade de suas características são aspectos fundamentais de seu processo de constituição como sujeito.

Contudo, exige um sistema educacional que crie caminhos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e se apoie em formas de ação mediada que possam em algum grau, promover a substituição das funções lesadas por formas superiores de organização psíquica (Nuernberg, 2008).

O Instituto Inclusão Brasil estima que 87% das crianças brasileiras com algum tipo de deficiência intelectual têm mais dificuldades na aprendizagem escolar e na aquisição de novas competências, se comparado a crianças sem deficiência. Mesmo assim, é possível que a grande maioria alcance certa independência ao longo do seu desenvolvimento. Apenas os 13% restantes, com comprometimentos mais severos, vão depender de atendimento especial por toda a vida (Ministério da Educação, 2006).

Atualmente, a tendência é desconsiderar a classificação em leve, moderado, severo e profundo, e pensar na quantidade de apoio esta pessoa necessitará. O conceito de apoio necessário reflete a realidade de que muitas pessoas com deficiência mental não apresentam limitações em todas as áreas de habilidades adaptativas e, portanto, não necessitam de apoio nas áreas não afetadas.

A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indelévels na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental.

BIBLIOGRAFIA


- Alves, D. S. D. S., & Aguilar, L. E. (2018). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiaí: uma análise do processo de implementação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 373-388.
- Brasil (2006a). Ministério da Educação. AEF- Deficiência Mental. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf.
- Brasil (2006b). Ministério da Educação. Deficiência Mental Atendimento Educacional especializado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf
- Cardozo, A., & Soares, A. B. (2011). Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual. *Psicologia: ciência e profissão*, 31, 110-119.
- CRC, Caderno de Referencia de conteúdo. (2015). A prevenção das deficiências e o aluno com necessidades especiais. Faculdade Claretiano-Rede de Educação.
- Cortes, H. M., & Barros, S. (2017). Reabilitação psicossocial de moradores de um serviço residencial terapêutico. *Journal of Nursing and Health*, 7(2), 148-63.

- de Carvalho, E. N. S., & Maciel, D. M. M. D. A. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia*, 11(2), 147-156.
- dos Santos, R. F., Sampaio, P. Y. S., Sampaio, R. A. C., Gutierrez, G. L., & de Almeida, M. A. B. (2017). Tecnologia assistiva e suas relações com a qualidade de vida de pessoas com deficiência. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 28(1), 54-62.
- Escobal, G., Rossit, R. A. S., & Goyos, C. (2010). Aquisição de conceito de número por pessoas com deficiência intelectual. *Psicologia em Estudo*, 15, 467-475.
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2010). Validade de construto do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais para crianças brasileiras com deficiência intelectual. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 312-320.
- Marincovich, D. I. (1998). Desarrollo cerebral, inteligencia y rendimiento escolar en estudiantes que egresan del sistema educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 1(1).
- Monteiro, C. H. M., Sales, J. J. A., Sales, R. J. A., & Nakazaki, T. G. (2016). Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(3), 221-233.
- Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em estudo*, 13, 307-316.
- Santos, D. C. O. D. (2012). Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educação e pesquisa*, 38, 935-948.
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas críticas*, 18(35), 193-208.


Formação do professor que ensina Matemática: a consolidação de um campo de estudo no Brasil

Recebido em: 10/01/2023

Aceito em: 13/01/2023

 10.46420/9786581460778cap3

Bruna Larissa Cecco^{1*} 

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi² 

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema em debate na contemporaneidade, mas não é um tema emergente, pois é pauta de discussões há um bom tempo no contexto da educação brasileira. Afinal, como preparar professores para atuarem nas escolas da educação básica? Isso se dá com uma formação inicial baseada nos conhecimentos específicos da área de atuação? Ou uma formação inicial com um olhar mais pedagógico, com a reflexão desse professor sobre o processo de ensinar e aprender? E a formação continuada, é necessária? Como deve ser realizada?

Muitas questões estão postas no âmbito da formação de professores, principalmente porque o processo de ensino e aprendizagem é baseado na figura do professor como um mediador na construção do conhecimento. E será que o professor, com sua formação e com as condições de trabalho oferecidas, dá conta do seu papel de ensinar? Compartilhando a frase do professor Mario Tourasse Teixeira³: “educar é dar, tanto mais educado será aquele que tiver para dar e der”, nos questionamos se a formação do professor dá (oferece) os subsídios necessários para esse professor dar (ensinar) aos seus alunos.

É a partir de questionamentos como esses, que muitas pesquisas se concretizam na busca por respostas para questões bastante conhecidas, mas com difíceis soluções diante da complexidade do tema. A fim de entendermos as discussões frente à formação de professores de Matemática no Brasil, é que concretizamos este trabalho. A partir de um estudo qualitativo e uma abordagem bibliográfica, temos

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professora de Matemática no Instituto Federal Farroupilha. Email: bruna.cecco@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Email: lucisantosbernardi@gmail.com

³ Publicada na primeira edição do periódico BOLEMA (ano 1, n.1, edição de inverno de 85).

como objetivo compreender o processo de desenvolvimento da formação de professores que ensinam Matemática, bem como a sua constituição enquanto um campo de pesquisa e de estudos⁴.

Este capítulo é oriundo de um capítulo teórico de uma dissertação de mestrado (Cecco, 2016) que teve por objetivo compreender a configuração do campo da FPEM na dinâmica de publicação e socialização dos artigos no Boletim de Educação Matemática (BOLEMA) ancorados nas categorias epistemológicas propostas por Ludwik Fleck.

O INÍCIO DAS DISCUSSÕES

As preocupações referentes à aprendizagem dos alunos e ao processo de formação de professores não são recentes. Segundo Saviani (2009), a necessidade de uma formação docente inicia ainda no século XVII, ganhando evidência com as manifestações de Comenius acerca da universalidade da educação. Porém, somente no final do século XVIII e início do século XIX, após a Revolução Francesa, que foi colocado em pauta o problema da instrução popular, surgindo as Escolas Normais para o preparo de professores.

Para Saviani (2009, p.143), “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência”, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827. A partir dessa lei foram criadas as Escolas Normais, seguindo o exemplo dos países europeus, sendo estabelecida em 1835, em Niterói, a primeira Escola Normal do país. Porém, as Escolas Normais eram destinadas à formação de professores para o Ensino Primário, enquanto os professores do nível secundário eram formados “nas escolas politécnicas, escolas militares [...] ou eram simplesmente leigos.” (Silva, 2000, p.1).

A formação de professores teve uma nova fase com o advento dos Institutos de Educação. Saviani (2009, p.145) indica que eles foram concebidos como espaço de cultivo da educação e foram

⁴ Reconhecemos a constituição da FPEM como um campo de estudos e de pesquisas a partir de André (2010) e Diniz-Pereira (2013), respectivamente. Enfatizamos que se configura como um campo de estudos haja vista a existência de um objeto próprio de estudo, metodologia específica, comunidade de cientistas com um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da Formação de Professores como um elemento fundamental na qualidade educativa. Além disso, a constituição como um campo de pesquisa, o qual é caracterizado como “um campo de lutas e interesses em que relações de força e de poder definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa, assim como as mudanças sofridas por ele ao longo dos anos” (Diniz- Pereira, 2013, p.152).

“organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”. Nesse âmbito, foram criados o Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933, mais tarde incorporado à Universidade de São Paulo (1934).

Os Institutos de Educação foram implantados sob inspiração do modelo da Escola Nova⁵ e surgiram como uma tentativa de corrigir as insuficiências e distorções das Escolas Normais, as quais preconizavam a formação específica e não davam conta da formação de professores para o ensino secundário.

O Instituto do Distrito Federal e o Instituto de São Paulo foram dirigidos, respectivamente, por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo⁶, e eram organizados como uma verdadeira Escola de Professores, incorporando as exigências da pedagogia. A partir das reformas propostas por esses intelectuais, os institutos se elevaram ao nível universitário.

Foi com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL), em 1934, e da Faculdade Nacional de Filosofia integrante da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro (FNF), em 1939, que foram estabelecidos cursos específicos visando à formação de professores secundários. (Silva, 2000, p.2)

Pelos relatos de Silva (2000), nos cursos de formação, era nítida a separação entre conhecimento específico e a formação didático-pedagógica. Os bacharéis que se graduavam na FNF ou na FFCL poderiam receber a licença para atuar no magistério secundário somente após terem concluído a etapa da formação pedagógica nos Institutos de Educação.

Esse modelo de formação ficou conhecido como “esquema 3+1” e foi adotado nos cursos de licenciatura e de pedagogia. Nesse esquema, eram “três anos para o estudo das disciplinas específicas [...], e um ano para a formação didática” (Saviani, 2009, p.146).

Como explicitado por Ferreira (2003b, p.15), “o curso [da FFCL] era voltado para a formação de pesquisadores em Matemática e, em um segundo plano, para a formação de professores de Matemática”,

⁵ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino. No Brasil, ganhou impulso na década de 30, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita.

⁶ Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo foram intelectuais importantes, responsáveis pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, um documento assinado por 26 intelectuais brasileiros e que tinha como princípios a estruturação e reconstrução de um sistema educacional no Brasil, com uma educação que ensinasse para a vida.

já que preconizava o domínio de conhecimentos matemáticos e, secundariamente, a formação pedagógica do professor. Essa era relativamente curta, sem reconhecimento por parte dos matemáticos e apresentava inadequações. Mesmo com essas críticas, com o estabelecimento dos cursos específicos para a formação de professores secundários também se constituem os primeiros pesquisadores de matemática no Brasil. Em meio ao desenvolvimento da FFCL, “o campo para a criação de um grupo de pesquisa em matemática no Brasil estava preparado” (D’Ambrosio, 2008, p.71) para realizar estudos frente às necessidades brasileiras.

O CURSO DE MATEMÁTICA DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS (FFCL)

O Curso de Matemática da FFCL iniciou-se em 1934 na Universidade de São Paulo (USP) com vinte e nove alunos matriculados, todos do sexo masculino. Silva (2000) destaca que o curso tinha duração de três anos e compreendia basicamente as disciplinas de Geometria (analítica e projetiva), Análise Matemática, Física Geral e Experimental, Cálculo Vetorial, Mecânica Racional e Geometria. O corpo docente era composto quase que integralmente por engenheiros: para Física, foi contratado Gleb Wataghin (1899-1986) e para Matemática, na cátedra de Geometria Superior, Luigi Fantappiè (1901-1956), e em 1936, Giacomo Albanese passa a integrar o grupo com interesses em Geometria Algébrica. Apesar de dar mais ênfase aos conhecimentos específicos da matemática, tratando secundariamente da formação pedagógica dos futuros professores, a contribuição deixada por esses docentes foi muito importante, principalmente com a prática de seminários e a difusão de pesquisas.

Os professores provinham de centros de cultura e desenvolvimento respeitáveis e eram pesquisadores reconhecidos internacionalmente. Fantappiè teve uma representação importante na reforma do ensino secundário na década de 1930 no estado de São Paulo. Organizou, com Albanese e Gleb Wataghin, o *Jornal de Matemática Pura e Aplicada* da USP e montou uma biblioteca com títulos em Matemática.

Além das contribuições para a Matemática brasileira, os mestres estrangeiros também tinham interesse pelo ensino nessa área. Albanese se preocupava principalmente com o ensino da geometria e,

para ele, primeiramente deveria se exercitar a intuição, “deixando a dedução para um estágio posterior”. Por outro lado, Fantappiè “criticava os programas muito carregados de conteúdos, sugerindo a diminuição da quantidade de regras e teoremas” (Silva, 2000, p.8).

O trabalho de ambos os matemáticos influenciou de forma consistente o ensino secundário e a formação de professores em nível universitário. Atentos às novas propostas mundiais, traziam para o Brasil uma visão do ensino de Matemática mais intuitiva, menos formal e presa a fórmulas e regras, criticando os programas excessivamente carregados e sugerindo a utilização de materiais concretos como uma forma de aproximar o conteúdo dos alunos. (Ferreira, 2003b, p.14)

Outro importante legado dos docentes foi a prática de seminários, que “teve resultados muito positivos na formação dos brasileiros” (Silva, 2000, p.11). Nesses seminários, os matemáticos italianos relatavam os resultados das pesquisas realizadas, e também estimulavam os alunos a exporem seus próprios trabalhos, criando aulas dinâmicas, que permitiam aos alunos contestarem e criticarem, vendo a ciência como uma matéria viva.

É visível a importância desse corpo docente, principalmente quanto ao desenvolvimento da matemática como uma área de pesquisa na comunidade brasileira. Expondo as suas pesquisas, eles trouxeram para os alunos um encantamento em torno da matemática, estimulando muitos a seguirem por esse caminho.

Ao mesmo tempo, os mestres estrangeiros desvalorizavam a formação de professores, desestimulavam os alunos a seguirem a carreira de docente, indicando que o importante era saber matemática, sem a necessidade do conhecimento pedagógico.

Segundo o depoimento de Castrucci, ele não fez esse ano de estudos porque assim lhe sugeriu Fantappiè: “estuda Matemática, deixa de lado essas coisas de didática, [...], se você souber a matéria, o resto você é um artista e se for um mau artista será a vida toda, se for um bom artista será um bom professor. O resto põe tudo de lado”. (Silva, 2000, p.13, grifo do autor)

A constituição do ser professor era tratada secundariamente pelos mestres, sendo mais fomentada a realização de pesquisas e a formação de pesquisadores em matemática. Outro problema era a baixa procura pelo curso, em 1936, diplomaram-se apenas seis alunos na primeira turma de bacharelado em Matemática da FFCL da USP.

D'Ambrosio (2008, p.76) argumenta que a pouca procura pelo curso de Matemática se dava pelo desinteresse em seguir uma carreira na área e o baixo prestígio social da profissão. Segundo o autor, fazendo um curso de Engenharia, que era uma profissão bem reconhecida socialmente, o estudante

também teria condições de aprender Matemática e trabalhar como professor, “afinal, quem quisesse lecionar matemática poderia fazê-lo sendo engenheiro”.

Isso acontecia, pois não existiam professores suficientes, e os profissionais hábeis em cálculos atuavam como docentes sem formação alguma de caráter pedagógico.

A exclusividade do licenciado para ser professor de ginásio e colegial só se efetivou em 1950, após uma prolongada greve envolvendo todas as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do país. Mesmo assim, por alguns anos continuou a ser possível fazer o curso de Matemática (ou Física) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras simultaneamente com o curso de Engenharia da Escola Politécnica. (D'Ambrosio, 2008, p.76-77)

O professor começou a ser reconhecido como o “único” habilitado a dar aulas a partir da década de 1950, com o advento do Movimento da Matemática Moderna. Foi com esse movimento que o cenário brasileiro da Formação de Professores de Matemática começou a se transformar, emergindo preocupações no âmbito do ensino da Matemática e da preparação de professores.

MOVIMENTO MATEMÁTICA MODERNA: UMA MUDANÇA

O Movimento Matemática Moderna (MMM) teve sua origem na apreensão dos países do ocidente que temiam perder sua hegemonia política, devido ao atraso tecnológico ocasionado pela perda da corrida espacial dos americanos para os soviéticos. Assim, “em 1959, a Oece [Organização para a Cooperação Econômica Europeia] promoveu o Colóquio de Rayaumont, tendo em vista a reformulação dos currículos em vigor. [...] após esse encontro, foi elaborado o ‘Programa Moderno da Matemática para o Ensino Secundário’ publicado em 1961” (Godoy, 2015, p.121). O movimento internacional reivindicava a reformulação do ensino da Matemática, tendo “como finalidade modernizar o ensino dessa área do conhecimento, adequando-a as necessidades de expansão industrial que orientavam a reconstrução no pós-guerra e atendendo as exigências de uma sociedade em acelerado avanço tecnológico” (Godoy, 2015, p.120-121).

Em meio a um ensino tradicional que exigia o rigor e a memorização, privilegiando uma matemática clássica, o Movimento da Matemática Moderna (MMM) chega ao Brasil e começam a se realizar discussões em relação aos conteúdos e as metodologias do ensino de Matemática.

As discussões em torno desse movimento de renovação curricular no Brasil se disseminam nos congressos nacionais sobre o ensino de Matemática. O primeiro Congresso Nacional de Ensino de Matemática no Curso Secundário aconteceu em 1955, em Salvador (BA); o segundo foi realizado em Porto Alegre (RS), no ano de 1957; e o terceiro congresso aconteceu em 1959, no Rio de Janeiro, e contou com a participação de 500 professores. Soares (2005, p.1) afirma que o MMM aparece timidamente nesses três primeiros congressos, ganhando mais destaque nos dois últimos, realizados em Belém (PA), em 1962, e em São José dos Campos (SP) em 1966.

Com a realização dos congressos, a discussão de pesquisas do tema e a difusão de ideias entre os participantes, o MMM se propaga pelo Brasil com um número de adeptos ainda maior. Nesse movimento muitos grupos de estudo foram constituídos com o objetivo de debater sobre as questões ligadas ao ensino da Matemática e da formação de professores, bem como para realizar pesquisas e estudos da educação em geral.

Dessa maneira, durante as décadas de 1960 e 1970, fundaram-se grupos de estudos espalhados pelo país que possibilitaram a divulgação e a implementação do movimento no Brasil. O Grupo de Estudos do Ensino de Matemática⁷ (GEEM), liderado pelo professor Oswaldo Sangiorgi, criado no início da década de 1960, foi o pioneiro do MMM no Brasil. De acordo com Godoy (2015), o grupo foi responsável por divulgar e coordenar a introdução da Matemática Moderna no IV Congresso Brasileiro do Ensino de Matemática, realizado em 1962, em Belém do Pará.

Grupos semelhantes ao GEEM foram fundados Brasil afora, como o Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino de Matemática do Paraná – NEDEM, em 1962, sob a coordenação do professor Osny Antonio Dacol; o GEEMPA⁸, em 1970, em Porto Alegre, sob a liderança da professora Ester Pilar Grossi; e, no Rio de Janeiro, cria-se em 1976 o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GPEM), fundado em assembleia, sob a regência da professora Maria Laura Mouzinho Leite Lopes.

⁷ O GEEM era formado por professores secundários de três universidades de São Paulo: USP, Mackenzie e PUC, e de outros estabelecimentos de ensino superior do país.

⁸ Em 1970, GEEMPA se referia ao Grupo de Estudos sobre o Ensino de Matemática de Porto Alegre. Em 1983, o grupo ampliou seus objetivos, e passou a dedicar-se à pesquisa na área da educação. Apesar de manter a sigla, alterou a denominação para Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação.

É importante lembrar que, além da difusão do MMM no Brasil, outros fatos importantes aconteciam nessa época para a área da Matemática e da Educação. Em princípios de 1960, intensificava-se a oferta de cursos de graduação e se iniciaram os programas de mestrado em Matemática. Em 1951, o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) foi o precursor na formação de pesquisadores e docentes em Matemática. Apesar de não possuir um programa formal de pós-graduação, o IMPA, além de formar profissionais, representava um estímulo à criação de outros centros de pesquisa em Matemática no país. Em 1962, iniciaram-se os programas de mestrado e doutorado em Matemática no IMPA, mediante convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que concedia os títulos de mestre e doutor.

Na área da Educação, o primeiro curso de mestrado foi aprovado no final de 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Assim, a partir da década de 1960, as pesquisas ganharam forma e rigor com os programas de pós-graduação tanto na área da Matemática quanto de Educação.

O surgimento da Educação Matemática no Brasil se iniciou no final dos anos 1970 e durante a década de 1980, com a criação dos primeiros programas de pós-graduação em Educação Matemática⁹. Como colocado por Fiorentini & Lorenzato (2007, p. 10), podemos dizer que a Educação Matemática tem dois objetivos básicos: “um, de natureza pragmática, que tem em vista a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da matemática”, e outro, de cunho científico, que tem em vista o desenvolvimento da área “enquanto um campo de investigação e produção de conhecimentos”, objetivos esses que são idealizados com a produção de pesquisas e a consolidação da área.

A CAMINHADA DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA

Antes de adentrar na produção histórica do conhecimento no campo da Formação de Professores que ensinam Matemática, precisamos entender que o campo se apresenta como um foco temático da

⁹ O primeiro programa de pós-graduação em Educação Matemática foi implantado na UNESP – Rio Claro, em 1984.

Educação Matemática, como é apontado na tese de Fiorentini (1994) e no mapeamento de Educação Matemática no Brasil – 1995 (Brasil, 1997) sistematizado pelo MEC.

Historicamente, o processo de produção de conhecimento na área da Educação Matemática foi permeado por estudos desenvolvidos na área da Matemática, da Educação e da Psicologia. A partir da criação das universidades no Brasil – década de 1930 – começaram a ser realizadas pesquisas e discussões referentes às diferentes áreas do conhecimento, com maior intensificação a partir da década de 1960, com a expansão do ensino superior.

Segundo Fiorentini (1994), é possível encontrar no Brasil, a partir dos anos 1930, alguns trabalhos mais organizados sobre o processo de ensino e de aprendizagem em matemática, os quais parecem estar relacionados à criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938. Esses estudos consistiam basicamente no estudo psicológico do desempenho de crianças por meio de testes, aplicando modernos processos estatísticos (para a época).

Ao que tudo indica essas primeiras pesquisas sobre o desempenho dos estudantes eram feitas por psicólogos e pedagogos que tinham interesse no ensino e na aprendizagem de Matemática, já que os professores ou educadores matemáticos “preferiram compendiar livro-textos para alunos e prescrever orientações didático-metodológicas e curriculares aos professores” (Fiorentini, 1994, p.88).

Assim, até a década de 1950, a pesquisa sobre os processos de ensino e de aprendizagem em Matemática provinha de duas vertentes: uma oriunda da Psicologia e outra da Matemática, similar ao que acontecia em nível internacional. Porém, para Fiorentini (1994), esse tipo de pesquisa nada ou muito pouco contribuiu para as transformações necessárias ao ensino da Matemática, devido principalmente ao distanciamento entre os que pesquisavam e aqueles responsáveis pelo ideário da educação na área.

O autor ainda aponta que, em meio ao movimento renovador da Matemática Moderna, surgiram figuras importantes e conhecidas no cenário como Euclides Roxo e Malba Tahan¹⁰ que tomaram como apoio teórico para suas orientações pedagógicas estudos europeus e norte-americanos.

¹⁰ Malba Tahan é o pseudônimo do escritor brasileiro e professor de matemática Júlio César de Melo e Souza

Após os anos 1950, muitos professores de Matemática se engajaram no MMM e na participação de Congressos Nacionais, mas a produção de pesquisas relativas ao ensino/ aprendizagem em Matemática não acompanharam o mesmo ritmo dessa mobilização. Fiorentini (1994, p.105) evidencia que “os poucos estudos mais ou menos sistemáticos relativos à Educação Matemática, produzidos até o final dos anos 60, referiam-se quase exclusivamente ao ensino primário”.

Conforme apontado pelo autor, a década de 1970 pode ser caracterizada como a fase de transição de uma Educação Matemática voltada à prática de sala de aula e da preparação de materiais didáticos “para uma educação matemática enquanto campo profissional não restrito apenas à ação pedagógica, mas também à reflexão sistemática e à investigação disciplinada” (Fiorentini, 1994, p.141).

No estudo realizado por Fiorentini (1994) das 29 pesquisas de pós-graduação produzidas no período de 1971 a 1978, apenas seis foram identificados pelo autor no campo da Formação de Professores. Em geral, elas se caracterizam pela preocupação com diferentes níveis de ensino, das séries do ensino de 1º grau¹¹ ao ensino superior. Além disso, perceberam-se três focos temáticos dominantes nessas pesquisas: estudo, desenvolvimento e testagem de métodos e técnicas de ensino ou propostas metodológicas; estudos exploratórios/descritivos do currículo escolar e/ou do processo de ensino aprendizagem; estudos de natureza cognitiva ou psicológica.

Ferreira (2003b) explicita que foi a partir da segunda metade da década de 1970 que começaram a surgir os primeiros estudos a respeito da Formação de Professores que ensinam Matemática no Brasil, com cerca de uma década de atraso em relação aos Estados Unidos e à Europa. Isso ocorreu devido às dificuldades impostas pela ditadura e a pouca quantidade¹² de cursos de pós-graduação no Brasil.

A autora ainda afirma que os temas desses estudos são muitos semelhantes aos realizados em outros países nessa mesma época, com forte influência da psicologia educacional e com estudos quantitativos experimentais, sendo que “o foco se concentrava no desenvolvimento de estratégias

¹¹ O 1º grau é o atual ensino fundamental composto por 9 anos, enquanto o 1º grau era organizado em 8 anos.

¹² De acordo com Santos & Azevedo (2009, p.535), nos anos 1960 havia 38 cursos de pós-graduação instalados no país (11 doutorados e 27 mestrados). A expansão da pós-graduação brasileira ocorreu nos anos de 1970, quando o governo instituiu o Sistema Nacional de Pós-Graduação. Dos anos 1970 para cá, a pós-graduação se expandiu e, em 1998, dos 1213 cursos de mestrado e mestrado/doutorado, 37 programas *stricto sensu* eram da área da Educação.

eficientes de treinamento e diagnósticos que comparavam a influência de características do professor sobre o desempenho do aluno.” (Ferreira, 2003b, p.18).

O final da década de 1970 e a década de 1980 foram períodos decisivos para a Educação Matemática, com a ampliação de cursos de pós-graduação e linhas de pesquisa na área. Como assinala Ferreira (2003a), na década de 1980 a área se estruturou e as pesquisas ganharam outras linhas temáticas com a instalação do primeiro curso de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática¹³.

Apesar das pesquisas do campo da Formação de Professores ainda terem como foco principal o treinamento de professores, outras linhas temáticas começaram a ser evidenciadas, como: avaliação (mais crítica do que as realizadas na década anterior) dos cursos de licenciatura; atitudes dos professores diante das novas tecnologias; concepções/ percepções dos professores de Matemática; e estudos sobre a prática pedagógica dos professores de Matemática, considerando a influência do contexto.

Fiorentini (1994) afirma que o mestrado em Ensino de Ciências e Matemática foi um “divisor de águas” para a Educação Matemática. Apesar de ter sido temporário, formando quatro turmas, resultou na defesa de 28 dissertações, contribuindo para a expansão e o fortalecimento da área.

A marca de uma pesquisa com espírito mais crítico começou a ganhar vida na década de 1980, e o paradigma de pesquisa no Brasil, mesmo que timidamente, começou a ser transformado. Para Fiorentini (1994, p. 154), “de uma ausência de crítica (década de 70) passamos para um período (década de 80) de intenso questionamento da educação matemática, sobretudo em seus aspectos ideológicos, sociopolíticos e culturais”.

No meio desse movimento de mudança paradigmática das pesquisas brasileiras da área da Educação Matemática, Fiorentini (1994) traça um panorama dos focos temáticos da pesquisa acadêmica em Educação Matemática no país, analisando 204 teses e dissertações produzidas desde os anos 1970 até o início da década de 1990, e identificou 34 pesquisas que estudam a formação do professor de matemática, as quais estão divididas em formação “pre-service”, “in-service” e competências técnicas do professor.

¹³ O primeiro curso de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil foi realizado no IMECC/ UNICAMP, em convênio com OEA/MEC/PREMEM, e vigorou como um programa temporário de 1975 a 1984 (Melo & Fiorentini, 2004).

Na formação “pre-service”, o autor identificou cinco pesquisas que tratam sobre a Licenciatura em Matemática, duas sobre o magistério do 2º grau e sete sobre o estágio e prática de Ensino de Matemática. Na formação “in-service” identificou estudos que tratam de cursos de treinamento de professores, projetos de atualização desenvolvidos na escola e ação conjunta por meio da pesquisa-ação ou pesquisa-participante. No 3º subfoco, foram identificadas pesquisas que procuravam diagnosticar as deficiências ou competências técnicas do professor de Matemática ou dos egressos de cursos de formação de professores.

Além da formação do professor de Matemática, Fiorentini (1994) categorizou a prática pedagógica e/ou escolar como um dos focos temáticos da área da Educação Matemática. A prática docente aparece como um subfoco da prática pedagógica e/ ou escolar, e nessa sistematização, foram identificados estudos que discutem atitudes, concepções e/ou práticas pedagógicas, reflexões e teorizações sobre a trajetória docente em cursos regulares ou projetos de aperfeiçoamento de professores. Apesar de as práticas docentes ainda não estarem diretamente categorizadas com a formação do professor, os estudos já se preocupavam com as concepções, atitudes e reflexões dos professores na trajetória docente.

Nos anos 1990, segundo Ferreira (2003a), a atenção dos pesquisadores se volta para a compreensão dos professores acerca da sua própria formação. Nesse período, o paradigma do “pensamento do professor” ganha seu espaço. Uma diversidade metodológica e de instrumentos se configura nesse cenário, e

[...] embora a tendência a investigar os programas de formação de professores tenha persistido (e talvez até intensificado), os objetivos passam a ser identificar problemas e obstáculos, avaliar programas institucionais, discutir questões polêmicas e propor novos rumos a partir de novas perspectivas. (Ferreira, 2003a, p.31)

Nesse mesmo período, com o crescente número de pesquisadores envolvidos na área, promovem-se debates e discussões e foi realizado em 1987, o 1º Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) na PUC-SP. No ano seguinte, o 2º ENEM realizou-se em Maringá-PR, sendo que durante o evento foi fundada a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

Além da tese de Dario Fiorentini (1994), na sistematização elaborada pelo MEC, foram encontrados 68 trabalhos, apresentados em seis temáticas: avaliação; didática e ensino da matemática; etnomatemática; formação de professores; história da matemática e história do ensino da matemática; psicologia do ensino e da aprendizagem da matemática. Na introdução deste, D'Ambrosio (Brasil, 1997, p.12) afirma que esse “mapeamento é um indicador da vitalidade e da competência acadêmica da Educação Matemática no Brasil”, revelando a produção de um grupo que atingiu competência, com diversidade de pesquisas, reconhecido nacional e internacionalmente, visto ser uma área de conhecimento interdisciplinar e que a prioridade está na Educação e não na Matemática.

Para Ferreira (2003a), a formação continuada de professores sofreu grandes transformações ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990. As pesquisas passaram a ter outra perspectiva, tendo como possibilidade a aproximação do professor de Matemática com a universidade, como um “companheiro de um processo coletivo de construção de conhecimentos”. E foi nessa perspectiva, como em outros países, que o número de pesquisas produzidas a respeito da formação e desenvolvimento profissional aumentou no Brasil no final da década de 1990.

No início do século XXI, Fiorentini et al. (2002) apresentaram um balanço dos 25 anos da pesquisa brasileira sobre a FPEM em 112 teses ou dissertações, cujo objeto de estudo foi a formação ou o desenvolvimento profissional do professor no período de 1976 a 2002. Nesse estudo, os trabalhos foram divididos em dois grandes focos: formação inicial (59 estudos) e continuada (51 estudos). As pesquisas da formação inicial foram divididas em seis subfocos: estudos de programas de cursos; prática de ensino e estágio supervisionado; estudo de outras disciplinas; atividades extracurriculares; formação, pensamento e prática de formadores; e outras questões específicas de formação docente. Enquanto isso, as pesquisas de formação continuada se dividiram nos subfocos: modelos, programas, propostas e projetos; cursos de atualização e especialização; investigação da própria prática de formador; grupos ou práticas colaborativas; iniciação e evolução profissional do professor.

Em relação à formação inicial, Fiorentini et al. (2002, p.154) constataram que os poucos estudos sobre os programas de cursos evidenciam que “mudanças na estrutura curricular das licenciaturas podem ser inócuas se não envolverem o coletivo de professores que nela atuam” e se não contarem com

educadores matemáticos realmente preocupados com o projeto da licenciatura. Outros estudos apontaram que experiências em metodologias alternativas e projetos de parceria universidade-escola podem contribuir de maneira relevante para a formação do professor de Matemática. O balanço ainda detectou uma quantidade relevante de estudos sobre as práticas de ensino e de estágio supervisionado, e poucos estudos que se debruçam sobre a formação inicial do professor da Educação infantil e séries iniciais que ensina matemática.

Na formação continuada, ao longo dos 25 anos, Fiorentini et al. (2002, p.156) perceberam “uma mudança paradigmática em relação à concepção de pesquisa e de processo de formação docente ‘em serviço’”. Essa virada paradigmática ocorria a partir de estudos internacionais (desenvolvidos sobre o pensamento do professor e sobre o professor reflexivo) e a partir dos próprios formadores-pesquisadores que percebiam a necessidade de mudança nas pesquisas, passando, assim, ao desenvolvimento de estudos do tipo colaborativo e de parcerias entre professores e os pesquisadores.

Esse movimento mostra que o sentido da pesquisa, associado à formação continuada de professores, passa de uma concepção de pesquisa *para* professores para uma concepção de pesquisas *com* professores, de maneira que ambos constituem-se pesquisadores e produtores de saberes. (Fiorentini et al., 2002, p.158)

A Formação de Professores também foi identificada como um dos focos temáticos da Educação Matemática no trabalho de Melo (2006) que realizou um estudo de 188 teses e dissertações relativas à Educação Matemática, produzidas no período de 1976 a julho de 2003 na Unicamp. Como em Fiorentini (1994) e em Fiorentini et al. (2002), a autora também caracteriza os subfocos formação inicial e continuada, além da formação contínua¹⁴.

Melo (2006) subdivide a formação inicial em três focos: formação docente em prática de ensino/estágio supervisionado; formação matemática; e análise de programas e de cursos de formação inicial. A formação continuada é separada em prática e formação docente em contextos socioculturais; percepções dos professores; contribuições de grupos ou práticas colaborativas para a formação docente; implicações do desenvolvimento curricular compartilhado na formação docente; descrição e análise de

¹⁴ Para Melo (2006, p.124), a formação contínua é um “processo no qual o professor se constitui ininterruptamente, da graduação à formação em serviço”. Passos et al. (2006, p.195) definem a formação contínua como um “fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas”.

programas; e outros. Na formação contínua, a autora caracterizou dois estudos, um sobre a formação de formadores de professores e outro com foco nas transformações das representações matemáticas por alunos do Cefam.

A FPEM também é elencada na tese de Passos (2009), que analisa artigos publicados em periódicos nacionais da área da Educação Matemática que tratam sobre a Formação de Professores no período de 1976 a 2007. Usando a análise de conteúdo como metodologia, o objetivo da pesquisa foi identificar quais os sentidos de formação docente subjacentes ou explícitos nos artigos publicados nos periódicos estudados. A partir da análise, a autora sistematizou que a formação de professores é caracterizada por meio:

[...] da definição de formação, de seus objetivos e funções; do que se espera do professor ao final do processo formativo; dos conteúdos matemáticos e/ou pedagógicos propostos; da proposição de atividades práticas; da sugestão de cursos e suas estruturas curriculares; da reflexão sobre seus limites e as possibilidades inerentes ao próprio campo. (Passos, 2009, p.291)

Um dos estudos mais atuais sobre a FPEM foi desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM), vinculado ao grupo Prática Pedagógica em Matemática (PraPeM), criado por iniciativa de pós-graduandos da área de Educação Matemática da FE/Unicamp, durante o segundo semestre de 1999 e coordenado pelo professor Dario Fiorentini.

O projeto mais recente, “Mapeamento e Estado da Arte da Pesquisa Brasileira sobre o Professor que Ensina Matemática”, disponível em *e-book*, teve por objetivo mapear, descrever e sistematizar as pesquisas brasileiras produzidas no âmbito dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* das áreas de Educação e Ensino no período de 2001 a 2012, com o olhar no professor que ensina matemática. As pesquisas do grupo são relevantes no desenvolvimento do campo da FPEM e tem como um de seus objetivos levantar o estado da arte da pesquisa brasileira sobre formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática, efetivando assim a contribuição para a solidificação do campo e para a fecundação de novas pesquisas.

Além desse grupo, muitos outros foram criados e consolidados com o objetivo de estudar a formação de profissionais que ensinam Matemática nos diferentes níveis de ensino, bem como o processo, as metodologias, as concepções e atitudes dos professores. Como já mencionado, os primeiros

grupos que se propuseram a estudar e discutir questões desse gênero foram aqueles criados na década de 1960, durante o Movimento da Matemática Moderna (GEEM, NEDEM, GEPEM, por exemplo), os quais foram constituídos pela união de pesquisadores a fim de estudar os processos relativos ao ensino da Matemática e da formação de professores.

A caminhada dos grupos que se debruçam sobre a FPEM procura diagnosticar a atual situação das pesquisas em nível nacional, evidenciando as problemáticas estudadas e as concepções epistemológicas que permeiam o campo. As pesquisas mostram a evolução e a mudança paradigmática que as pesquisas sofreram. Inicialmente, os estudos eram voltados *para* o professor, passando, em seguida para uma concepção de pesquisa *com* o professor através de estudos colaborativos, envolvendo ainda mais pessoas no processo, fortalecendo os estudos do campo e o crescimento dos grupos de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, evidenciamos as mudanças na nomenclatura do campo de Formação do Professor de Matemática (FPM) para Formação de Professores que ensinam Matemática (FPEM) que estuda a formação de professores de Matemática e de Pedagogia, considerando a atividade nos anos iniciais da Educação Básica. E, no mapeamento mais recente a utilização do termo Professor que ensina Matemática (PEM), indicando as preocupações com foco no professor em toda a sua trajetória como docente, e não apenas na sua formação, mostrando a dinamicidade do campo.

Em sua estrutura, o artigo nos apresenta o desenvolvimento do campo da FPEM desde o início da atuação e da formação de professores de matemática no Brasil, evidenciando a baixa procura pela carreira, a falta de incentivo e de reconhecimento social.

Colocamos em tela a caminhada histórica sobre a formação de professores, contemplando a criação da Escola Normal, Institutos de Educação e o primeiro Curso de Matemática do Brasil e o Movimento Matemática Moderna. Queremos evidenciar então, a importância das mudanças promovidas pelo Movimento Matemática Moderna ao mobilizar um amplo debate em relação ao ensino da matemática e a formação do professor, produzindo discussões em todas as regiões do Brasil com a criação de grupos de estudo preocupados com o desenvolvimento da Educação Matemática em nível nacional.

Além disso, a criação e expansão da pós-graduação brasileira nas décadas de 1960 e 1970 fez florescer um novo movimento na produção de pesquisas. Como apontado, além do crescimento quantitativo devido ao aumento dos programas de pós-graduação, na década de 1980 as pesquisas começam a ser mais críticas, levando em consideração questionamentos que antes não eram tratados.

Sobre as perspectivas para a pesquisa em Educação Matemática, o estudo realizado acerca do desenvolvimento das pesquisas e da produção do conhecimento na área nos permite inferir que a Formação do Professor que ensina Matemática é um campo de estudo consolidado. Tal tese se concretiza ancorada em trabalhos como o de Fiorentini (1994), Fiorentini et al. (2002), Ferreira (2003a, 2003b), Melo (2006) e Passos, Nardi & Arruda (2009), que mostram a diversidade de temáticas tratadas sobre a Formação de Professores que ensinam Matemática e o desenvolvimento que as pesquisas apresentaram, mostrando um campo com investigações teórico-metodológicas e perspectivas próprias.

Ainda, no livro organizado por Fiorentini, Passos & Lima (2016), a partir da análise dos mapeamentos por região, as pesquisas dos programas de pós-graduação de 2001 a 2012 foram organizadas de acordo com: formação inicial, formação continuada, formação inicial/continuada e outros contextos¹⁵. As pesquisas ainda foram subdivididas em focos de análise. No geral, as pesquisas analisadas se debruçaram mais sobre três focos: saberes e competências (21%), atitudes, crenças, concepções e representações (20%) e formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional (22%). Inclusive, os autores ainda apontam o campo de investigação Formador de professores como carente, com pouca quantidade de pesquisas.

Este mapeamento, juntamente com outros estudos, indica a importância da comunidade educativa brasileira continuar investigando sobre o campo do professor que ensina matemática, a formação e trajetória docente, identificando as condições e buscando entender as perspectivas necessárias para uma boa formação e trabalho.

Para finalizar, enfatizamos a importância dos grupos de pesquisadores estudando sobre o campo, com o fortalecimento das pesquisas, além da concretização do campo com o aumento da quantificação

¹⁵ No foco outros contextos, foram catalogadas as pesquisas sobre o professor que ensina matemática que não está em processo de formação.

dos trabalhos escritos e publicados a respeito do tema. Ainda nesse movimento de realizar pesquisas, os grupos mais consolidados contribuem com a “polinização” de pesquisadores para diferentes universidades que também debatem sobre o tema, indicando o amadurecimento de um campo de estudo, com uma quantidade significativa de pesquisadores (formados e em formação) e de pesquisas realizadas, demonstrando que o campo continua se desenvolvendo em nível nacional, tratando de questões emergentes, contribuindo com o intercâmbio e geração de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, 33, 3, 174-181.
- Brasil. (1997) Ministério da Educação e do Desporto. *Mapeamento de educação matemática no Brasil – 1995: Pesquisas, estudos, trabalhos técnico-científicos por subárea temática*. 2. ed. Brasília. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/>. Acesso em 24 ago. 2015.
- Cecco, B. L. (2016). *Formação de professores que ensinam matemática: a circulação intra e intercoletiva de ideias nas redes configuradas no Bolema (1985-2015)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, Brasil.
- D’Ambrosio, U. (2008). *Uma história concisa da matemática no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Diniz-Pereira, J. E. (2013). A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.22, n.40, 145-154.
- Ferreira, A. C. (2003a). Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In Fiorentini, D. (org.). *Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. (pp. 19-41). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Ferreira, A. C. (2003b). *Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.
- Florentini, D., Nacarato, A. M., Ferreira, A. C., Lopes, C. E., Freitas, M. T. M., Miskulin, R. G. S. (2002). Formação de Professores que ensinam Matemática: Um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 36.
- Florentini, D. (1994). *Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.
- Florentini, D., & Lorenzato, S. (2007). *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Formação de Professores).

- Fiorentini, D., Passos, C. L. B. & Lima, R. C. R. (Org.). (2016). *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012*. (pp. 17-42). Campinas, SP: FE/UNICAMP. [livro eletrônico] ISBN 978-85-7713-198-3. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/biblioteca/fev-2017/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.
- Godoy, E. V. (2015). *Currículo, cultura e educação matemática: uma aproximação possível?* [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus.
- Melo, M. V. (2006). *Três décadas em Educação Matemática na UNICAMP: um estudo histórico a partir de teses e dissertações*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.
- Melo, M. V. & Fiorentini, D. (2004). A pesquisa acadêmica em Educação Matemática da UNICAMP e seus estudos sobre a formação de professores: um primeiro olhar. *Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática*, Recife, PE, Brasil, 8.
- Passos, C. L. B., Nacarato, A. M., Fiorentini, D., Miskulin, R. G. S., Grando, R. C., Gama, R., Megid, M. A., Freitas, M. T. M., Melo, M. V. (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, v.15, n.1 e 2, 193-219.
- Passos, M. M. (2009). *O professor de matemática e sua formação: análise de três décadas da produção bibliográfica em periódicos na área de Educação Matemática no Brasil*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, SP, Brasil.
- Passos, M. M., Nardi, R. & Arruda, S. M. (2009). A formação de professores: uma revisão das últimas décadas em revistas brasileiras da área de educação matemática. In Nardi, R. (Org.). *Ensino de ciências e matemática*, I: temas sobre a formação de professores [online]. (pp. 193-207). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Santos, A. L. F. & Azevedo, J. M. L. (2009). A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, 143-155.
- Silva, C. M. S. (2000). A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e a formação de professores de Matemática. *Anais da Reunião anual da ANPED*, Caxambu, MG, Brasil, 23.
- Soares, F. (2005). Os congressos de Ensino da Matemática no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 e as discussões sobre a Matemática Moderna. *Anais do Seminário Paulista de História e Educação Matemática*, São Paulo, SP, Brasil, 1.

Índice Remissivo

D

Deficiência Intelectual, 28

F

Fortalecimento do campo, 54

I

Inteligência, 28

Sobre o organizador

 **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br