

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE RORAIMA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ATUA NA
SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: estudo a partir de uma
Escola Estadual Indígena em Roraima**

SELMA MARIA CUNHA PORTELA

**Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, Fevereiro de 2019**



SELMA MARIA CUNHA PORTELA

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ATUA NA
SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: estudo a partir de uma
Escola Estadual Indígena em Roraima**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR, como parte dos requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 02: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos

BOA VISTA/RR
2019

Copyright © 2019 by Selma Maria Cunha Portela

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
 Coordenação do Sistema de Bibliotecas
 Multiteca Central
 Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
 CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
 Telefone: (95) 2121.0946
 E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P843i PORTELA, Selma Maria Cunha.
 Identidade profissional do professor que atua na sala de recurso multifuncional: estudo a partir de uma Escola Estadual Indígena em Roraima. / Selma Maria Cunha Portela. – Boa Vista (RR) : UERR, 2019.

160 f. il. 30 cm.

Dissertação apresentada à banca de defesa do programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR como parte dos requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como linha de Pesquisa: Educação do Campo, educação Indígena e interculturalidade, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Roseli Bernardo Silva dos Santos.

Inclui apêndices.

1. Professor 2. Identidade profissional 3. Educação especial
 4. Inclusão 5. Escola indígena I. Santos, Roseli Bernardo Silva dos (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR
 IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2019.06

CDD – 370.19341 (21. ed.)

FOLHA DE APROVAÇÃO

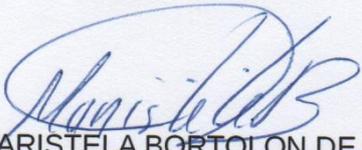
SELMA MARIA CUNHA PORTELA

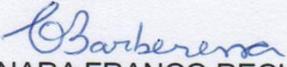
Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 28/02/2019

Banca Examinadora


PROF^a. DR^a. ROSELI BERNARDO SILVA DOS SANTOS
Orientadora
IFRR


PROF^a. DR^a. MARISTELA BORTOLON DE MATOS
Membro Titular Interno
IFRR


PROF^a. DR^a. CINARA FRANCO RECHICO BARBERENA
Membro Titular Externo
UFRR

Boa Vista – RR

2019

DEDICATÓRIA

À Deus

Por que sei que foi sua fortaleza, seu cuidado que me fez com êxito chegar até aqui.

A minha mãe, Francisca Cunha

Mulher resistente, batalhadora e temente a Deus. Extremamente dedicada à família, intercessora em suas orações e que nunca mediu esforços para auxiliar os filhos na realização de seus sonhos.

Ao meu pai, Antonio Portela (in memoriam)

Que sempre mencionou sobre a importância de estudar, de valorizar o saber que ele não teve a oportunidade de aprender. E que, ao seu modo, me ensinou princípios essenciais nos dias atuais como honestidade, responsabilidade e compromisso.

Aos meus filhos, Lucas Gabriel, Lia Isabel e Laís Clara

Por serem a razão de tudo, todas as lutas no trilhar da vida e por entenderem a importância de um sonho, espero ser referencial para suas lutas e vitórias.

Aos meus alunos, público alvo da Educação Especial

Por serem a minha motivação diária na busca pelo conhecimento, o qual viabiliza o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, sempre numa perspectiva inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao autor da vida, **Deus**, por dá-me força e coragem permitindo o realizar desse grande sonho de ser mestre;

À minha mãe, **Francisca Cunha**, pela demonstração de amor em suas orações, para que eu consiga realizar minhas atividades com sabedoria e êxito;

Ao meu companheiro de vida e lutas diárias, **Gilberto Rosas**, pai dos amores da minha vida, pelo auxílio nos momentos de realização das atividades e por suprir minhas ausências quando necessário, obrigada meu bem!

Aos meus **filhos amados**, que por muitas vezes me auxiliaram nesse percurso de estudo e compreenderam o quão importante foi esta fase de minha vida;

À minha querida **orientadora Dra. Roseli Bernardo**, pela paciência e compreensão nos momentos em que demonstrei dificuldade para realização deste trabalho. Mas também por auxiliar-me na condução da pesquisa, intervindo e solicitando, quando necessário, a execução de um trabalho de qualidade científica;

À Coordenadora do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, **Alessandra Peternella**, por conduzir tão bem esse processo, nos auxiliando quando necessário em cada fase de estudo;

A todos os **Professores** do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação que ministraram aulas, ampliando o nosso saber científico;

À minha amiga, **Solange Almeida**, por me orientar na elaboração do projeto inicial para participar da fase inicial do processo seletivo do Mestrado;

Aos colegas da turma do Mestrado, a qual nomeio "**Turma da Amizade**", pelo apoio mútuo nas horas de dificuldades, pois com respeito e solidariedade nos superamos nesse percurso tão tenso e ao final, vitorioso e cheio de felicidade. Agradeço em especial aos amigos pela troca de saberes e parceria: **Claudina, Jardy, Graciete, Janaene, Sandra, Carol, Kátia, Paulo e Eunice**.

Aos participantes da pesquisa de campo, em especial aos **Professores Indígenas** que colaboraram de forma generosa com este trabalho;

À Professora **Maristela Bortolon**, a qual nos momentos de angústia me auxiliou e aceitou com prontidão participar da banca do exame e defesa desse trabalho;

À Professora **Cinara Rechico** pelas contribuições valorosas no momento do exame de qualificação e de defesa desse trabalho;

À **Tatiane**, servidora competente, pois em muitos momentos me auxiliou no cumprimento às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa(CEP) – UERR;

À amiga **Luzardina Miranda**, pelo grande auxílio no momento em que estava perdida, angustiada precisando organizar o projeto de pesquisa para enviar para a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UERR;

À minha irmã **Ana Neire Portela**, pelo apoio no momento de buscar uma lotação de trabalho (escola) e pela compreensão quando entreviu com o chefe para ausentar-me e cumprir com algumas atividades do mestrado.

Aos meus cunhados **Jaber Rosas e Jamil Rosas** por me apoiarem nesse período de estudo quando precisei ausentar-me do trabalho;

A todas as **pessoas amigas** que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho imensurável que é tornar-me Mestre.

A TODOS, MUITO OBRIGADA!

A PALAVRA DE ORDEM É: GRATIDÃO!

***As nossas diferenças são a nossa
força enquanto espécie e enquanto
comunidade mundial. (MANDELA,2002)***

LISTA DE QUADROS/ESQUEMAS

QUADRO 1 - A diversidade nos discursos multi e interculturais.....	39
QUADRO 2 - Núcleo de estudos básicos.....	109
QUADRO 3 - Semestre I.....	110
QUADRO 4 - Semestre V.....	110
ESQUEMA 1 – Identidade – Conceito e Dimensões.....	88
ESQUEMA 2 – A identidade a partir de diferentes perspectivas.....	90

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEERR	Conselho Estadual de Educação de Roraima
CEFRR	Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CITL	Comunidade Indígena Taba Lascada
CONNEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
DA	Deficiência Auditiva
DIEI	Divisão de Educação Indígena
DEPE	Departamento de Desenvolvimento de Políticas Públicas
DF	Deficiência Física
DGI	Departamento de Gestão do Interior
DIEE	Divisão de Educação Especial
DM	Deficiência Mental
DV	Deficiência Visual
ED	Educação Especial
EEI	Educação Escolar Indígena
EI	Educação Indígena
IBC	Instituto Benjamim Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IP	Identidade Profissional
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONG	Organização não governamental
OPIRR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
RUEIRR	Regimento Unificado para Escolas Indígenas de Roraima
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação e Desporto
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

RESUMO

O processo de constituição da identidade do profissional da Educação Especial ainda é considerado bastante complexo, pois requer uma reflexão aprofundada sobre os conceitos de identidade numa perspectiva que valorize o contexto inclusivo. Assim, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar o processo de construção da identidade profissional do Professor que atua na Sala de Recurso Multifuncional no contexto da Escola Indígena em Roraima, tomando-se como referencial de análise a Teoria Histórico-Cultural. De abordagem qualitativa, o processo de investigação valeu-se de pesquisa bibliográfica, entrevistas e análise documental. Participaram das entrevistas três professores de uma escola indígena e os responsáveis pela Divisão de Educação Especial e Divisão de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação. Na análise documental intenta-se identificar como se expressa no Projeto Político Pedagógico da escola as concepções de Educação Especial e Inclusiva, no projeto da Sala de Recurso Multifuncional a proposta de desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado e nos Projetos dos cursos, quais disciplinas contempladas trabalham epistemologias da Educação Especial colaborando para uma formação consistente deste profissional. Para coleta de dados utilizou-se da técnica de entrevistas semiestruturadas visando responder os objetivos específicos: Conhecer o perfil de formação e atuação dos professores da Sala de Recurso Multifuncional da Escola Indígena; Compreender como os Saberes técnico-científicos e culturais caracterizam a formação continuada; Verificar como os Professores da Sala de Recurso Multifuncional contextualizam o Atendimento Educacional Especializado como processo de Inclusão dos alunos indígenas e da escola, propiciando o responder a questão problema: como se constitui a identidade profissional dos Professores que atuam na Sala de Recurso Multifuncional na Escola Indígena? Foi constatado que os professores que atuam na Educação Especial na Escola Indígena em Roraima sob a ótica do processo de inclusão, em meio as dificuldades, à insegurança e anseios, sentem-se despreparados para a articulação plena da inclusão no espaço escolar, o que reflete em sua construção identitária, a qual tende a configurar-se sob uma base advinda do contexto pessoal, coletivo e da experiência educativa que vem sofrendo com a superficial proposta de formação continuada, sendo ainda considerada de insuficiência epistemológica para o exercício da cidadania no contexto inclusivo atual.

Palavras-chave: Professor. Identidade profissional. Educação Especial. Inclusão. Escola indígena.

ABSTRACT

The process of forging the identity of the Special Education professional is still considered quite complex, since it requires an in-depth reflection on the concepts of identity in a perspective that values the inclusive context. Thus, the present work had an overall objective to analyze the process of construction of the professional identity of the Professor who works in the Multifunctional Resource Room in the context of the Indigenous School in Roraima, taking as reference the Historical-Cultural Theory. From a qualitative approach, the research process was based on bibliographical research, interviews and documentary analysis. Three teachers from an indigenous school participated in the interviews, and those in charge of the Division of Special Education and the Division of Indigenous Education of the State Department of Education. In the documentary analysis it is tried to identify how the conceptions of Special and Inclusive Education are expressed in the Project of the Multifunctional Resource Room, the proposal of development of the Specialized Educational Attendance and in the Projects of the courses, which contemplated disciplines work epistemologies of Special Education collaborating for a consistent formation of this professional. To collect data, the technique of semi-structured interviews was used to answer the specific objectives: to know the profile of the training and performance of the teachers of the Multifunctional Resource Room of the Indigenous School; to understand how technical-scientific and cultural knowledge characterizes continuing education; to verify how the Teachers of the Multifunctional Resource Room contextualize the Specialized Educational Assistance as a process of Inclusion of the indigenous students and of the school, propitiating the answer to the problem question: how does the professional identity of the Teachers that work in the Multifunctional Resource Room in the Indigenous School ? It was found that teachers who work in Special Education at the Roraima Indigenous School from the point of view of the inclusion process, amidst difficulties, insecurity and yearnings, feel unprepared for the full articulation of inclusion in the school space, which reflects in its construction of identity, which tends to be based on a personal, collective and educational background that has been suffering from the superficial proposal of continuing education, and is still considered as epistemological insufficiency for the exercise of citizenship in the inclusive context current.

Keywords: Teacher. Professional identity. Special education. Inclusion. Indigenous school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ACERCA DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	11
1.1. AS BASES CIENTÍFICAS PARA APROXIMAÇÃO DO OBJETO	11
2. A CONCEPÇÃO DE DIFERENÇA: UMA ANÁLISE DE PERCURSO E PROCESSOS EDUCACIONAIS INDÍGENAS	17
2.1 ANÁLISE INTERPRETATIVA DA IDEIA DE DIFERENÇA NOS DISTINTOS CONTEXTOS SOCIAIS	17
2.2 O ENTENDIMENTO DE HOMEM E SOCIEDADE NA CONEXÃO COM A DIFERENÇA. 22	
2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: INTRODUÇÃO HISTÓRICA E ANÁLISE A PARTIR DOS DISPOSITIVOS LEGAIS	28
2.4 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL	42
2.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	46
2.6 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	58
2.7 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	64
3 IDENTIDADE PROFISSIONAL: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	73
3.1 CONFIGURAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	74
3.2 A PRÁTICA PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA COMO <i>LÓCUS</i> DESSA CONSTRUÇÃO.	84
3.3. UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO NA VIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	91
4. OS CAMINHOS QUE CONDUZEM AOS ESPAÇOS ESCOLARES: AS VOZES QUE REVELAM O ENFRENTAMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE EM CONEXÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.	94
4.1. A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR INDÍGENA E SUA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	95
4.2. UMA ANÁLISE BASEADA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	99
4.3. O PERFIL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CONTEXTO DA ESCOLA INDÍGENA: DIRETRIZES DE TRABALHO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	105
4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS E CULTURAIS: SABERES VIABILIZADOS PELO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.	118

4.5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO PROCESSO DE INCLUSÃO: ESCOLA E ALUNOS INDÍGENAS.	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Aplicada aos professores da Sala de Recurso Multifuncional.....	156
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Aplicada ao Coordenador Pedagógico..	157
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Aplicada a Chefe da Divisão de Educação Especial.....	158
APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista Aplicada ao Chefe da Divisão de Educação Indígena.....	160

INTRODUÇÃO

O movimento pela Inclusão Educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais e especialmente do público alvo da Educação Especial tem ganhado cada vez mais força devido as constantes discussões realizadas no meio acadêmico resultando em pesquisas científicas que colaboram com o processo inclusivo. Estas discussões ganharam força inicialmente a partir de movimentos internacionais como a convenção de Salamanca (1994) e nacionais como forma de garantia legal não só de acesso, mas de permanência de todos os alunos matriculados na rede regular de ensino.

Diante disso e das inúmeras inquietações enquanto professora de AEE surge o interesse em realizar este estudo o qual se deu a princípio a partir da inserção prática e teórico-metodológica no âmbito da escola indígena e não indígena, onde em curto espaço de tempo pude vivenciar debates sócio - educacionais e políticos. Nesses espaços são evidenciadas questões difusas que balizam a reflexão sobre Educação Indígena, Educação Especial e muitos outros temas. Por conseguinte, enquanto professora atuando em atendimento educacional especializado (AEE) sou convocada a problematizar com mais afinco a atuação das instituições que promovem a formação inicial e continuada destes profissionais.

Nesta abordagem, a reflexão do trabalho deu-se pelo viés de minha formação – especialização e atuação, onde busquei destacar os estudos sobre Educação Especial e Inclusiva no âmbito desta área de conhecimento, o que me possibilitou discutir com mais profundidade a construção de referências educacionais dos envolvidos neste processo. Portanto, o interesse em estudar o tema em questão emergiu de minha prática profissional, da experiência como professora do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional na cidade de Boa Vista e professora do Ensino Fundamental na rede regular de ensino na Escola Indígena de Roraima, assim como de minha participação em cursos de formação continuada para a Educação Especial, promovidos pela Divisão de Educação Especial – DIEE, da Secretaria de Estado da Educação e Desporto.

Diante das vastas experiências vivenciadas no percurso até aqui nesse campo de trabalho, destaca-se o momento de atuação na escola situada em uma comunidade indígena e o contexto de formação continuada, sendo esta de maior relevância na influência em trilhar esta perspectiva de estudo.

Ao atuar em uma escola indígena de Roraima, observou-se vastas dificuldades no desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, tal inquietação deu origem aos seguintes questionamentos: como são organizadas as salas de recursos multifuncionais nas escolas indígenas de Roraima? Como ocorre a formação de professores? Qual o perfil dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais? Qual a concepção de deficiência para esses professores?

Nos cursos promovidos pela DIEE, era mínima a participação de professores indígenas, e os poucos que participavam aproveitavam para relatar as dificuldades enfrentadas. Um professor da comunidade na qual trabalhei à época relatou sobre a sensação de isolamento, falta de preparo e orientação para lidar com alunos da Educação Especial, principalmente alunos com deficiência intelectual.

O processo de formação para o profissional que atua no cenário da escola indígena e a discussão que se estabelece sobre tais diretrizes presume o pensar a escola com um leque cultural próprio, a qual merece um olhar diferenciado que, por sua vez, se organiza de maneira específica.

Nessa perspectiva observam-se nesse estudo as concepções de identidade que se estabelecem por diferentes autores mediante a postura do professor de uma prática pedagógica inclusiva. Muitas são as formas de agrupar os elementos constitutivos da identidade profissional, cada um defendendo sua verdade de modo que possa ser refletida e contextualizada na contribuição de novas construções de conhecimentos. Destas vale-se das concepções de Folman (2001), o qual defende a formação da identidade por uma via sociológica que compreende: campos de atividade, produção da historicidade e dinâmica pessoal.

Tendo como entendimento de que o professor é aquele que desenvolve suas atividades no espaço escolar de forma sistemática viabilizando o acesso ao conhecimento pelo aluno e que, a identidade é um construto social, um processo de reconhecimento do eu e do outro. No caso da escola em contexto indígena o sentimento de identidade é um sentimento forte de ligação a um grupo ou povo que existe quando determinadas pessoas compartilham valores, costumes e crenças em contraste com os de outro povo ou grupo. Nesse sentido, a identidade profissional pode ser configurada pela experiência de vida pessoal vivida em comunidade, coletiva na interação com outros povos, profissional na interação com alunos e demais colaboradores da escola, mas principalmente pelo conhecimento construído e adquirido no processo de ensino e aprendizagem no campo acadêmico.

É evidente que muitos estudos e pesquisas sobre a identidade profissional docente têm sido cada vez mais ampliados, dando-se atenção e despertando interesse por parte de muitos educadores na busca de compreender tais posturas assumidas por estes profissionais.

Pimenta e Lima (2011) afirmam que discutir a profissão e profissionalização docentes requer que se trate da construção de sua identidade, no entanto, destacam que para compreender de fato essa construção necessitamos refletir sobre questionamentos como: Com que elementos históricos e sociais, saberes e conhecimentos o professor constrói sua identidade?

Acredita-se ser válido trilhar por várias matrizes de pensamentos que viabilizem a discussão sobre a identidade do professor que atua na escola indígena, pois é na formação inicial e contínua que se pressupõe o trabalho com os conteúdos que venham mediar a prática do professor de AEE, e assim se disponha de recursos que viabilizarão a parceria com o professor de sala de aula, principalmente nas escolas indígenas. Dentre os elementos citados como exigência para formação da identidade profissional, os saberes são destaques, à medida que se considera a base de toda ação docente no processo de ensinar. Estes, presentes no currículo de formação do professor, necessitam ser contemplados principalmente dos saberes técnico-científicos e culturais.

A orientação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é que o serviço oferecido nas salas de recursos multifuncionais esteja presente no Projeto Político Pedagógico das escolas, o qual deve ser construído com a participação coletiva, observando as diferenças socioculturais. Cada comunidade tem autonomia para construir e desenvolver um trabalho voltado ao respeito à diversidade cultural e social, e o professor que atua na sala de recurso multifuncional é o principal articulador da Educação Inclusiva na escola. Diante disso, pesquisa que serviu de base para a construção deste trabalho levantou o seguinte questionamento: Como é constituída a identidade profissional do professor que atua na sala de recurso multifuncional no contexto da escola indígena em Roraima?

Considerando que ainda há carências teóricas e práticas que deem subsídios satisfatórios no que diz respeito à efetiva Educação Inclusiva, intentou-se, neste estudo, contribuir com possíveis avanços na compreensão do problema.

Desse modo, a relevância desta investigação está em buscar desvendar os determinantes que contribuem para o processo de construção da identidade

profissional dos professores que desenvolvem suas atividades na Sala de Recurso Multifuncional em escolas indígenas no estado de Roraima. Esta necessidade investigativa, portanto, pauta-se na tese de que o profissional indígena trabalha numa escola que até pouco tempo não era contemplada com a Educação Especial, e que, por influência de sua cultura, a criança especial não fazia parte da convivência na comunidade indígena, sobretudo a escolar.

Este trabalho se apresenta com uma introdução e quatro capítulos, os quais estão organizados da seguinte forma: o primeiro apresenta os pressupostos teórico-metodológicos acerca dos processos de aprendizagem; as bases científicas para aproximação do objeto, o caminho de análise teórica, mediado pela Teoria Histórico-Cultural.

O segundo trata da concepção de diferença: uma análise do percurso e processos educacionais indígenas, trazendo uma breve reflexão teórica e histórica sobre a diferença nos distintos espaços sociais; sobre a Educação Especial no contexto indígena, assim como um breve histórico sobre a formação de professores para atuarem na Educação Especial; a Educação Especial na Educação Indígena; a relevância do pedagogo nessa modalidade de educação e uma reflexão sobre a perspectiva da Teoria Histórica Cultural para Educação Especial, as contribuições e as considerações em relação ao processo de ensino e aprendizagem numa escola inclusiva.

E o terceiro possibilita a compreensão de conceitos sobre identidade, identidade profissional, um processo em construção que engloba outros eixos como: Formação profissional, configuração no processo de formação da Identidade Profissional, a prática profissional, reflexões sobre a prática como *lócus* dessa construção e processo de construção via formação continuada.

E por fim, as análises nomeadas de: os caminhos que conduzem aos espaços escolares: as vozes que revelam o enfrentamento da identidade docente em conexão com a prática pedagógica, desdobrando-se em: formação inicial e continuada; perfil dos professores da Educação Especial que atuam na escola indígena; saberes técnico-científicos e culturais promovidos pelo sistema estadual; atendimento educacional especializado como processo de inclusão: escola e alunos indígenas.

Portanto, inicia-se a estruturação de forma ampla e organizada possibilitando ao leitor uma melhor compreensão do trabalho em questão.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ACERCA DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Para dar início aos estudos sobre os processos de inclusão buscamos fazer um recorte sobre fundamentos e elementos históricos que validam o viés da educação escolar e o percurso da inclusão dos sujeitos no âmbito educativo. Desde a antiguidade, no decorrer da história da humanidade, tem-se registrado os esforços humanos no sentido de compreender de que forma se constituem os sujeitos, nos diferentes aspectos como desenvolvimento e aprendizagem. Até tornarem-se o que são atualmente. No final do século XIX, início do século XX, várias têm sido as perspectivas de estudos e pesquisas desenvolvidas com a abordagem histórico-cultural.

É válido destacar a existência de maior ou menor intensidade nos enfoques definidos como histórico-cultural ou sócio histórico, enfatiza-se que ambos têm como base, uma “escola” de pensadores com forte influência nos estudos de Ciências Humanas na atualidade, dos quais se destacam Liev Semionovich Vygotsky, Leontiev e outros. Assim desencadeamos o percurso discursivo-teórico e prático do estudo realizado.

1.1. AS BASES CIENTÍFICAS PARA APROXIMAÇÃO DO OBJETO

As pesquisas sobre a temática identidade profissional vêm se ampliando cada dia mais. Analisando o acervo de teses e dissertações existentes na plataforma Lattes sobre pesquisas realizadas com a temática identidade do professor da Educação Especial em Roraima, localizou-se apenas a da pesquisadora Edith Siems, a qual desenvolveu seu estudo focando a construção da Identidade Profissional do Professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva, realizada no ano de 2008. Um trabalho de referência e de valorosa contribuição para o campo de estudo e de prática nesse contexto. Outros trabalhos sobre identidade profissional foram localizados, mas dando ênfase a professores de área específica como o da pesquisadora Solange Almeida que optou por desenvolver sua pesquisa sobre a Identidade Profissional do Professor de Ciências em tempos de Educação Inclusiva, com abordagem ao ensino do aluno cego, realizada em 2015. Verificou-se também trabalhos cujo objeto de estudo não faz parte de Roraima, estes dão

importância ao processo de formação de professores embora indiquem que outros elementos sejam necessários à construção da identidade profissional.

Dentre estes trabalhos identificou-se também a Tese de Doutorado de Rosângela Célia Faustino, a qual adentrou na questão da Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na Educação Escolar Indígena. A consulta feita neste trabalho traz como relevância as questões de análises sobre o multiculturalismo e a interculturalidade presentes na realidade da Educação Escolar Indígena. É fato que trabalhar com uma temática que envolve duas modalidades de educação é uma tarefa bastante complexa, quando estas envolvem contextos de análises subentendidos como contraditórios. Entretanto, parece inédito o foco dado a esta presente pesquisa, a qual prioriza a constituição da identidade profissional do professor da Educação Especial, mas que atua na escola indígena, que, via de regra, apresenta uma realidade totalmente diferente das escolas dos não índios.

A teoria histórico-cultural tem sua base filosófica no materialismo histórico-dialético. Esta concepção materialista “[...] funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência” (FRIGOTTO, 1989, p.76). Portanto, o primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de humanos vivos.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Marx (1991), o fundador da dialética materialista, considera como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. “É um movimento tríplice: de crítica, de construção do conhecimento “novo” e da análise sobre o novo conhecimento construído e da nova síntese que se dá no plano do conhecimento e da ação”. (FRIGOTO, 1989, p. 79-80).

É a partir dessa concepção de realidade que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. Por isso, a opção metodológica decorre da natureza do problema, uma vez que entender o processo de construção identitária decorre também do entender a trajetória de formação de professores da Educação Especial em tempos de Inclusão Educacional e de que tal formação dá-se em um processo histórico que pressupõe “a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade é uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTO, 1989, p. 76).

Considerando que o processo de constituição da identidade profissional perpassa primeiro pela construção da profissionalidade docente e as práticas escolares, os quais estão inseridos em um contexto histórico, social e cultural; a concepção de que os homens são seres que se constituem nas relações sociais em determinado contexto sócio-histórico e, que alteram sua realidade quando dialeticamente se constituem, assume-se como perspectiva de reflexão teórico-metodológica, a perspectiva histórico-cultural, guiando-se por autores fundamentais nestas reflexões teóricas como Leontiev e Lurya, estudiosos da teoria de Vygotsky - teoria da construção social do conhecimento.

Para conhecermos a realidade de determinados fenômenos precisamos observar, conviver e analisar cada ação em espaços diferentes, porém, a necessidade de aprofundar-se em um estudo sobre determinado objeto, há que se valer de instrumentos que venham favorecer a análise de tal problemática.

Sendo então a partir desse referencial que se orientam não só os procedimentos de pesquisa, como as análises das informações encontradas no processo de pesquisa. Siems (2010, p. 21), destaca a importância do pesquisador em campo, esta “não só possibilita esclarecer determinada leitura da realidade, como também altera essa realidade no momento em que possibilita a reflexão e evidenciação dos elementos que direcionam as práticas sociais daquele contexto”.

Tão importante quanto a definição do objeto de estudo são a escolha do método e a técnica científica. Conforme Vygotsky (2003), de todo o esforço para compreender as formas exclusivamente humanas de atividade mental superior, o método é um dos mais importantes. Nesse sentido, o método é entendido como o adotar de uma linha de pensamento que viabilize a reflexão consciente acerca do problema que se pretende compreender. Pensar que a matriz histórico-cultural permite o encontro do sujeito com o outro, um encontro que parte da diferença entre ambos, visando compreender o outro, os motivos que orientam sua ação. É no confronto de ideias que surgem transformações, e estas podem ter pontos de vistas reformulados na forma de constituição dos sujeitos.

Estudiosos da Teoria Histórico-Cultural como Leontiev, Bakhtin e Lurya defendem que o ser humano não nasce homem, nasce hominídeo, mas é no convívio social que o homem se desenvolve, tal convívio é mediado pela linguagem. Sua principal tese é que os indivíduos são criados na sociedade e para a sociedade em que vivem. Considerando que a identidade profissional é parte integrante de cada indivíduo que atua nesse contexto social foi que se delineou a problemática:

Como é constituída a identidade profissional do professor que atua na sala de recurso multifuncional no contexto da escola indígena em Roraima?

Observando a indispensabilidade de instrumentos que possibilitem a elucidação do problema e a compreensão da realidade numa trajetória dialética delineou-se o percurso da pesquisa de campo.

O estudo aconteceu a partir da pesquisa de campo, a qual fez abordagens de análises qualitativas. Ao referir-se à pesquisa qualitativa, no que diz respeito à pesquisa de caráter histórico-estrutural-dialético, não se deteve somente na compreensão dos significados que surgem dos pressupostos, mas a tentativa de ir às raízes desses pressupostos “[...] as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Partindo dessa compreensão, os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa foram: entrevista semiestruturada com perguntas abertas e fechadas, o diário de campo como recurso utilizado para facilitar o registro, quando necessário e autorizado pelos entrevistados; pesquisa documental nos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico da escola, Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Roraima e Universidade Estadual de Roraima; Projeto de implantação da Sala de Recurso Multifuncional; Documento que descreve as diretrizes para formação continuada dos professores (DIEE) e Resolução CEE/RR, Nº07/09, de 14 de abril de 2009.

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além “de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Numa linha histórico-cultural (dialética), as perguntas poderiam ser designadas como explicativas ou causais. O objetivo desse tipo de pergunta seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social.

Justifica-se a análise apenas nos projetos das instituições públicas UFRR e UERR (Pedagogia com Ênfase em Educação Indígena) tendo em vista um ingresso de uma demanda maior de acadêmicos indígenas nos cursos de Pedagogia e estes, em sua maioria, dispõem de apoio do Governo Federal com incentivos financeiros (bolsas de estudo), o que facilita a permanência e conclusão do curso. Justifica-se ainda que os saberes indígenas nas referidas Instituições Públicas serem mais

abrangentes no sentido de valorizar aspectos específicos da referida formação. Nestes foram verificados se contemplam disciplinas específicas que tratam sobre Educação Especial, Inclusiva e quais as abordagens específicas quanto a esta modalidade de educação.

A coleta de dados atingiu a amostra de cinco participantes, sendo três da escola situada na Comunidade Indígena Taba Lascada das etnias Macuxi e Wapichana localizada no município do Cantá e dois da cidade de Boa Vista-RR. Participantes que trabalham na escola indígena: os professores da Sala de Recurso Multifuncional (dois) e o Coordenador Pedagógico. Os participantes de Boa Vista: pessoa responsável pela Divisão de Educação Especial e a pessoa responsável pela Divisão de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação de Roraima.

As entrevistas foram realizadas com os participantes na cidade de Boa Vista, numa sala cedida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, com vistas a preservar a integridade física e mental dos entrevistados, já que não foi possível adentrar a comunidade indígena onde residem.

A escolha dos entrevistados deu-se a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência colaborativa para o processo de compreensão da construção da identidade profissional do professor indígena que atua na sala de recurso multifuncional. Constatadas inicialmente as dificuldades apresentadas no contexto da escola indígena no que se refere às estruturas física e pedagógica, a falta de recursos didáticos para o desenvolvimento do AEE e que este serviço não está presente em todas as escolas, optou-se por trabalhar com participantes que trabalham na Escola Estadual localizada na Comunidade Taba Lascada, entendendo que esta amostra como conhecimento prévio possibilite suscitar outras abordagens e reflexões sobre o professor da Educação Especial que atua no contexto escolar indígena. Servindo este trabalho como suporte inicial para outros trabalhos voltados a esta temática.

Nesse contexto a pesquisa teve como foco as seguintes categorias: I - **Perfil dos Professores**: refere-se aos dados sobre a formação e atuação dos professores que desenvolvem suas atividades na Sala de Recurso Multifuncional da Escola Indígena.

A formação inicial, bem como o espaço de atuação, ações pedagógicas, dificuldades e possibilidades. II – **Saberes Técnico-científicos e Culturais**: diz respeito ao processo de saberes produzidos a partir da formação continuada

promovida pela Divisão de Educação Especial e outras Instituições Educacionais. III - **O Atendimento Educacional Especializado como processo de inclusão:** escola e alunos indígenas: Considera-se o conceito de escola inclusiva e Educação Especial; o papel do AEE no processo de inclusão dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, e das escolas indígenas, destacam-se os sentimentos de motivações e experiências nas práticas dos professores do AEE no contexto indígena.

Na compreensão do percurso cognitivo desse processo utiliza-se do pensamento de Ghedin (2016, p.69) para explicar que “as categorias constituem um percurso cognitivo de compreensão da realidade, já a ordenação de categorias sistematiza a estrutura conceitual desejada ao entendimento teórico proposto”. Estas estão imbricadas num espaço mais amplo de diálogo numa pretensão de compreender a totalidade. Assim, o percurso cognitivo dessa compreensão supõe permear com mais ênfase algumas categorias dialéticas como trabalho, práxis, mediação, contradição.

Foi a partir da realidade pensada no que diz respeito à Educação Especial no espaço comunitário da escola indígena e nos diversos enfrentamentos no universo educacional que se traçou o objetivo geral da pesquisa, concretizando-se em **Analisar o processo de construção da identidade profissional do professor da Sala de Recurso Multifuncional que atua no contexto da escola indígena em Roraima, considerando suas perspectivas, formação, prática, saberes, valores e concepções** em relação à Educação Especial e Inclusiva. Seguido dos **objetivos específicos** que auxiliaram no desenvolver da pesquisa com a tarefa de subsidiar o objetivo geral: **Conhecer o perfil de formação e atuação dos professores da Sala de Recurso Multifuncional da Escola Indígena; Identificar os conhecimentos técnicos, científicos e culturais nas políticas de formação continuada; Verificar como os Professores da Sala de Recurso Multifuncional contextualizam o Atendimento Educacional Especializado como processo de Inclusão dos alunos indígenas e da escola.**

Como parte das reflexões mencionadas no referido estudo, dá-se início à contextualização sobre a diferença no âmbito social, pensando sobre esta e seus desdobramentos com a normalidade, anormalidade, na intenção de compreender conceitos como inclusão e exclusão numa perspectiva sócio-histórica.

2. A CONCEPÇÃO DE DIFERENÇA: UMA ANÁLISE DE PERCURSO E PROCESSOS EDUCACIONAIS INDÍGENAS

O presente capítulo objetiva discutir as variadas concepções de diferenças abordadas em contextos e diferentes períodos históricos, embora não se faça uma trajetória linear, apresenta-se o fenômeno com o olhar pretensioso de colocar o olhar do outro sob uma leitura teórica reflexiva de como a pessoa com deficiência foi e é submetida a “viver” nos contextos sociais.

Este percurso delinea-se sobre as interpretações das diferenças, a partir dos fundamentos teóricos enquanto fenômeno humano no diálogo com a educação escolar como ponto e contextos exclusivos. Para além desta perspectiva se discorreu sobre o entendimento de homem e sociedade na conexão com a diferença para direcionar a Educação Escolar Indígena e seu contexto a partir das fontes históricas e análise a partir dos dispositivos legais.

2.1 ANÁLISE INTERPRETATIVA DA IDEIA DE DIFERENÇA NOS DISTINTOS CONTEXTOS SOCIAIS

O fenômeno expressamente identificado como diferença originou-se da própria sociedade, uma vez que se distingue a “diferença” naqueles que apresentam características não consideradas “normais” aos padrões dessa própria sociedade. Nesse primeiro escrito destaca-se a diferença como contrária ao que seja considerado igual, parecido, semelhante, haja vista que a diferença é analisada de diferentes maneiras.

Pensar a diferença em um contexto social dinâmico é compreender que há situações, pessoas, objetos e cenários que fogem ao padrão uniforme, isto é, que se distinguem dos demais, construindo assim um espaço da diferença, da exclusão e cada vez mais desigual. O termo diferença é originado do latim “differentia”, o mesmo é utilizado para definir a diversidade que existe em uma sociedade ou espécie, opondo-se a situação de igualdade ou semelhança.

No Brasil, nas últimas décadas têm sido preconizado a inserção da pessoa com deficiência na escola, no mundo do trabalho e na sociedade de forma geral. Apesar das políticas para Sistemas Educacionais Inclusivos e a inserção da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea, a segregação social, cultural e econômica registra a negligência e a fragilidade das nossas políticas sociais e da

própria legislação que permite a construção de uma sociedade despreparada para compreender e promover a integração do deficiente sem concebê-lo enquanto ser dotado de anormalidades, limitado e incapaz.

Evidencia-se a questão da diversidade educacional que coloca o problema das dificuldades escolares no âmbito da crítica de uma cultura homogênea, única e global. Desta discussão emerge que, por trás dessa visão cultural homogênea, na verdade ocorre uma diversidade de manifestações no processo escolar, determinada por diferenças de classes, raças, culturas, estilos de aprendizagem, comportamentos sociais, emocionais, entre outras. A questão da “diferença” está atualmente no centro de muitas discussões, principalmente dentro do contexto educacional. Este termo (referenciado aos diferentes) desde os primórdios foi tratado de forma particular no sentido de discriminação, exclusão e classificação de grupos de sujeitos. O reconhecimento de uma sociedade cuja base está assentada no multiculturalismo exige que suas instâncias sejam capazes de identificar a diversidade do seu contexto e dar respostas aos diferentes interesses, desejos e necessidades de seus sujeitos.

Os indivíduos são diferentes em suas formas de agir, pensar, interagir, somos diferentes, pensamos e agimos de maneira distinta, sentimos e reagimos de maneira diferente e é por isso que vivemos e aprendemos de modo diferente. Nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade, porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade.

Pensar a “diferença” é ampliar o pensamento em relação às diferentes concepções presentes nos diferentes contextos sociais, como no contexto educacional, representado pelo espaço escolar que acolhe diferentes indivíduos, com diferentes características e mentalidades. Aqui o conceito de igualdade reflete uma construção discursiva sobre igualdade. Carvalho (2016) ressalta que igualdade “diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, como seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas” (p.18).

Entende-se ainda que a visão clínica com que se trabalha a questão da diferença, e nesse caso do deficiente, não está distante de uma visão sócio antropológica a qual sugere o olhar para toda a construção do sujeito e não especificamente de forma isolada. Significa olhar a pessoa com deficiência além das características físicas, independente de sua origem, classe social, cultural, econômica, pois são características que os constituem e, dessa forma, se reafirma a diferença num sentido mais global.

Discutir sobre essa temática é pensar no homem enquanto ser social na busca do reconhecimento da sociedade como indivíduo que representa um valor, o qual deve ser, nesse sentido, reconhecido pelo “ser humano” e não pelos seus atributos físicos, intelectuais ou suas condições econômicas. Entretanto, esse valor pode se estender as suas potencialidades quando este demonstra ser capaz de produzir e colaborar com esta mesma sociedade. Sociedade numa perspectiva sociológica representa o resultado histórico das relações entre indivíduos. Durkheim (1978) traz uma visão do papel do homem no mundo com características segregacionistas e elitistas quando afirma:

Não devemos nos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida: temos segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será nisso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos foram feitos para refletir; será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação (DURKHEIM, 1978, p. 324).

O autor apresenta esta ideia definida pelo viés positivista, em que tal concepção propõe a diferença existente entre os homens por meio das aptidões, excluindo os que não se enquadram a esse modelo de sociedade elitista. Desde sempre o considerado “diferente” foi tratado com desigualdade e desconsideração pela sociedade burguesa, pois este, não tendo competência para servir a esse modelo social, não era e nem é visto como homem ativo, de ação. O que de proveito se tira desse pensamento ora citado é que são os “homens” de sensibilidade que são capazes de refletir sobre a capacidade de todos em aprender, seja no âmbito escolar, seja em outros campos sociais. Segundo Severino (2007, p. 109) a ciência positivista “entende que “o sujeito” põe o conhecimento a respeito do mundo, mas o faz a partir da experiência que tem da manifestação dos fenômenos, e que o mundo é aquilo que ele se mostra fenomenalmente”. Sendo a apreensão dos fenômenos feita por meio da experiência controlada.

Na visão de Januzzi (2012) o modo de se pensar, de se agir com “o diferente” depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, “na organização para a produção em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, aprendidas pela complexidade da individualidade humana na sua contribuição física e psíquica” (p.13). Para clarificar o contexto da diferença percebido na pessoa considerada diferente, é necessário voltar ao passado, mas não significa dizer que ele explique totalmente o presente, numa intenção de ensinar como deveria ter sido. Apenas mostra-nos o que foi, e que

os acontecimentos não se manifestam de forma arbitrária, mas com a existência de relacionamento entre ambos, que sua construção é processo humano, dentro das condições existentes e percebidas como possíveis.

Quando tratamos da diferença no contexto inclusivo, fica subentendido pensar em sua ressignificação dentro de um espaço político como cita Rechico (2008, p. 38): “espaço no qual ela é construída a partir de experiências culturais, comunitárias e práticas sociais, pois dessa forma é entendida e produzida de acordo com a história em que está inserida”.

Conforme a cartilha *Direito à Educação: subsídios para gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legal* (BRASIL - MEC/SEESP, 2006), historicamente, a visibilidade da pessoa com deficiência como sujeito de direitos está condicionada ao empenho das políticas públicas com plena integração à vida social. Ressalta ainda que ao longo de quase todo o século XX, a sociedade brasileira, suas agências formadoras e seus agentes empregadores regeram-se por padrões de normalidade. Portanto, as pessoas com deficiências eram normalmente compreendidas como fora do âmbito social. E isto sugere o entender que até na forma de se referir a elas era com discriminação.

No percurso da história numa perspectiva inclusiva, muitas foram as nomeações dadas aos considerados diferentes. Em alguns períodos foram também rotulados, classificados e assim foram distinguindo o “ser” diferente em cada momento da história. Os exemplos dessas nomeações destacam-se como pessoa “retardada”, “excepcional”, “atrasada”, “idiota”, “débil”, entre outros. O cenário de preconceito e discriminação do considerado também “anormal” é que se percebe o tipo de sociedade em que sobreviveu e (ainda) sobrevive esse grupo de indivíduos. Januzzi (2012) confirma esta estigmatização de certas pessoas quando adverte que a própria escola

Que incorpora expectativas sociais servindo-se de falsos critérios de cientificidade encarrega-se, através do exercício de sua função de transmissora do modelo oficial, de selecionar os “anormais”, usando como fluido e indefinido modelo de “anormalidade” (JANUZZI, 2012, p.10).

Entende-se que tais critérios não se dão por questões patológicas, mas fundados no comportamento diferente em relação ao considerado normal no conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado período histórico. Supondo ainda a compreensão de que a “definição da “anormalidade”

está, nesse sentido, profundamente condicionada pelas conveniências da “normalidade”.

No contexto teórico dos dispositivos legais fizeram referências a essas pessoas com distintas nomeações como: deficiente, portador de necessidades especiais, pessoas com necessidades especiais, pessoas com necessidades educativas especiais e, atualmente, conforme a Política para Educação Especial numa perspectiva inclusiva (2008), são nomeadas de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Mudam-se as nomenclaturas, umas mais agressivas, outras menos, no entanto, é visível que o diferente é quase sempre subjugado por suas características físicas. Desse modo, o que prevalece são as características físicas do ser humano enquanto que a sua essência é ignorada.

A Política de 2008 repensa o sentido da nomenclatura ‘necessidades educacionais especiais’¹ quando se refere a esse público “diferente” como pessoa com deficiência justamente por olhar a diferença, a qual se localiza nas condições para produzir a aprendizagem desses indivíduos. Essa Política também considera a pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos a longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL-MEC, 2008).

Ao refletir a diferença nesta perspectiva, é permissível fazer uma conexão do pensamento com a concepção de Vygotsky, usada por Luria (1988, p. 22) quando este observa a essência humana como sendo, *a priori*, imutável. “Investiga a construção do sujeito na interação com o mundo, sua relação com os demais indivíduos, a gênese das estruturas de seu pensamento, a construção do conhecimento”. Assim, se faz entender que o sujeito em suas relações interativas é capaz de desenvolver estruturas de pensamento que permitem a construção do conhecimento. Essa ideia parece não favorecer o indivíduo (estado) que, ao utilizar-se de termos que tendem a menosprezar ou diminuir o outro, não se desenvolveu a contento ao manter esse tipo de postura. No entanto, o indivíduo olhado como diferente, fora do normal social, vítima de exclusão pela sua condição aparente, pode se tornar, na visão do autor, como capaz de desenvolver suas funções essenciais na relação com o meio em que vive. A diferença, aqui ambígua do ponto

¹ Necessidades Educacionais Especiais – termo utilizado conforme a PNEEPI (2008) conceito utilizado a partir da Declaração de Salamanca (1994), a qual defende a inserção de todos na escola independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

de vista do que vê e do que é visto, ou seja, o que rotula só percebe o visível, o externo, a estrutura física. Não se valoriza o considerável, o intrínseco, invisível aos olhos.

2.2 O ENTENDIMENTO DE HOMEM E SOCIEDADE NA CONEXÃO COM A DIFERENÇA

A diferença como objeto de análise pode ser abordada mediante os diferentes aspectos, dentre estes, os juízos de apreciação éticos de percepção social das diferenças de pessoas com deficiência, portanto, segundo os valores cultuados pela atual sociedade em torno da “normalidade”.

A conexão dada na história dos homens é que dá origem à história da humanidade. São as relações materiais dos homens que formam a base de todas as suas relações sociais. As regras capitalistas supõem a compreensão de fenômenos sociais a partir de instrumentos que integram esta teoria dialética. Ela trata de todos os aspectos que envolvem a sociedade, tanto na reprodução ideológica, quanto na medida em que se embasa para superação desses ranços.

Deville (2013), interpretando o capital, afirma que é o próprio homem que produz sua história, sendo assim, a “diferença” existe atualmente porque alguém pensou sobre tal fenômeno. Partindo desse pressuposto, a diferença pode ser considerada uma característica da categoria analítica hegemônica, dada a condição de que emerge de um movimento social excludente como a ideologia dominante que o sistema capitalista estabelece.

O domínio sobre as categorias sociais consideradas não conectadas ao modelo da sociedade ocidental, portanto, consideradas “diferentes”, constituem o ser social em desvantagem quando este, no acesso ao trabalho, não apresenta em sua práxis lucro para o mercado do capital, resultando na totalidade da exclusão social. Sendo a totalidade uma das categorias do método dialético, esta, por sua vez, para ser entendida como produto da contradição, a qual se subentende ser inacabada, pois a compreensão do real, organizada por conexões, onde o todo supera as partes e permanece em constante construção, aloca-se em bases não sólidas, sempre se propondo a um movimento.

A diferença como necessidade de existência e reconhecimento em correspondência com seu pertencimento a um meio social se configura no campo de

luta da aceitação pela sociedade atual, e a evolução histórica da diferença se concretiza quando tal fenômeno não comporta no pensamento do outro o olhar de desigual, mas do sujeito histórico que tende a dar sua contribuição a partir da relevância que se configura em suas potencialidades.

Carvalho (2016, p.41): ressalta “(...)pensar em diferença ou no diferente é pensar na dessemelhança, na desigualdade, na diversidade ou, como na matemática, num grupo de elementos que não pertencem a um determinado conjunto, mas que pertencem a outros”. Faz-se entender no sentido que é um modelo “ideal” no qual se estabelecem comparações.

A partir do modelo “ideal”, onde os atributos sejam individuais ou grupais correspondem a determinadas manifestações como a cor dos olhos, dos cabelos etc., essas são percebidas como “normais” ou comuns, que não interferem nas relações interpessoais e nem mesmo geram estigmas. Já a dessemelhança se deve a “diferenças significativas”, “em que um dos sujeitos ou grupos de sujeitos, por suas características físicas, sensoriais, mentais, psíquicas, não correspondem fielmente ao modelo idealizado, dele desviando-se acentuadamente” (CARVALHO, 2016, p. 35).

Carvalho (2016, p.42) “ressalta a visão que se tem construído tendo como critério a oposição entre “normalidade” e “anormalidade””. A autora destaca como uma leitura binária do tipo: “ou é isso ou é aquilo”. Carvalho (2016, p.42) afirma ainda que “as comparações entre o “eu” e o “outro” (quando deficiente) ocorrem numa dimensão de alteridade comprometida pelo modelo clínico ou pelo modelo matemático que, segundo a teoria dos conjuntos, organiza e separa os grupos em função de suas características diferenciadas”. A lógica da exclusão é evidente, pois a comparação entre as pessoas é feita em torno de certos indicadores que “eliminam” aquelas que fogem do padrão estabelecido. É com propriedade que Skliar (2000) afirma:

A alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade que a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e satisfeita de si mesma. A partir desse ponto de vista, o louco confirma a nossa razão; a criança a nossa maturidade; o selvagem a nossa civilização; o marginal a nossa integridade; o estrangeiro o nosso país; o deficiente a nossa **normalidade**. (p.5) **(grifo do autor)**

Resume-se em dizer que é no exercício de alteridade, de se colocar no lugar do outro, seja igual a mim e ao mesmo tempo diferente, que o importante é

compreender, “aceitar e valorizar a igualdade na diferença e a diferença na igualdade”. A condição de normalidade de alguns nós, os deficientes, divergem por apresentarem “anormalidades”. Sob uma ótica binária se encarada a perspectiva patológica, a partir da percepção médica, a qual se preocupa em distinguir o “são” do “não são” ou do “insano”, assim aparecem como duas opções viáveis, uma contrária a outra.

Carvalho (2016, p. 44) ainda dá ênfase que “é sob essa oposição binária que temos construído o discurso sobre as diferenças significativas de inúmeras pessoas, assim como temos lutado pelos seus direitos”. É que se alicerça a proclamação pela defesa do direito, embora os sujeitos deficientes tenham direito de ter direitos, também apresentam necessidade educacionais diferenciadas.

A história dos educandos com deficiência também se confunde com as de instituições como as escolas, manicômios, hospitais, prisões, seminários, entre outras que se encarregavam de agir sobre cada indivíduo em particular, educando e disciplinando-os, a fim de que pudessem viver em sociedade. Entre tais instituições a escola foi a que mais se mostrou produtiva na vigilância e no controle dos indivíduos, assim como na preparação de cada um para viver em sociedade. Esse período é chamado de integração, em que os indivíduos eram preparados para se adequar à sociedade, no processo de integração o qual significa a tentativa de normalizar as pessoas à sociedade em que vivem.

É nesse sentido que diverge do processo nomeado de inclusão, neste é a sociedade que se prepara para incluir a todos. A inclusão aqui está relacionada ao fato de incluir o indivíduo na sociedade no sentido mais global.

Em se tratando de práticas escolares, ainda hoje instituições como a escola não deixaram de utilizar as práticas corretivo-disciplinares, porém, de forma mais reduzida, pois não ocupam mais o centro de investimentos de Estado e nem mesmo das teorias educacionais recentes que “dominam” os cenários pedagógicos.

No eixo local, se insere a escola do sistema estadual como foco no sentido de compreender como a diferença se evidencia ou é evidenciada pelos que fazem parte desse espaço, contribuindo ou não para o processo de ensino e aprendizagem. A diferença nesse contexto submete-se o pensamento ao discente deficiente e não a diversidade presente nesse espaço. Diversidade esta que precisa ser atendida em sua individualidade, necessidades e, sobretudo, voltando-se o olhar para seu potencial criativo por meio de oportunidades pedagógicas. A percepção de diferença

construída na sociedade nas comunidades institucionais é quase sempre aquela que não se encaixa nos padrões normais vigentes.

A intenção de que no contexto escolar ocorra a padronização, no sentido de orientação à afirmação de uma cultura comum a todos, é o mesmo que trabalhar para que a concepção de igualdade seja predominante. Desse modo, as diferenças se tornam invisíveis e silenciadas, objetivando práticas pedagógicas monoculturais, associando a diferença ao déficit cultural e à desigualdade. As palavras de Candau e Gimenez (2010, p. 759) refletem outro sentido aos diferentes:

Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os(as) que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade” e/ou a um baixo capital cultural.

Nesta visão sobre os diferentes, não se identifica somente as pessoas com deficiências, mas um público bastante vulnerável a determinadas necessidades. Seres humanos negligenciados em suas necessidades mais básicas pelo “Estado” enquanto responsável pelas condições fundamentais do cidadão brasileiro, independente de condições físicas, sociais e intelectuais, o qual é quem deve providenciar o suporte a estas demandas.

Quando se diz que a escola não está preparada para incluir a todos, é a evidência da falta de acessibilidade ao conhecimento que reafirma tal fato. Pode-se associar esse fato aos impactos do capitalismo, uma vez que a atual escola é o espaço de preparação do discente para o mercado de trabalho, pois o acesso ao conhecimento sistematizado é privilégio dos alunos considerados “normais”. O aluno com deficiência não tem as mesmas condições de aprender, desse modo, não poderá contribuir com esta sociedade.

A escola de Roraima parece conceber que todos os alunos são iguais em tudo. Instaurar essa condição de igualdade é anular a ideia de considerar as suas desigualdades naturais e sociais, sendo que só as desigualdades sociais devem ser eliminadas. As diferenças trazem mais problemas do que a igualdade, a diferença propõe conflito, dissenso e a imprevisibilidade, dentre outros. Situações estas que não se ‘encaixam’ na cultura da igualdade das escolas, fato que tende a incomodar os reacionários que a compõem e a defendem na forma como ela se mantém. Dentre esses personagens de resistência quanto à recusa, o negar, o desvalorizar a diferença, encontra-se o professor, que ao se manter assim tende a assimilá-la ao

igualitarismo essencialista e, se ao contrário aceita ou valoriza, há que romper com os pilares nos quais a escola se firmou até o momento.

Diante disso, o papel do professor que é ensinar a todos não se restringe apenas a valorizar aquele que tem facilidade em entender o que lhe é proposto. Sob esse prisma revela-se o contexto sobre a origem dessa escola, pensar ainda sobre sua função nessa sociedade, talvez permita conhecer a quem essa escola serve.

Júnior e Ferretti (2004, p.19) enfatizam o que é assinalada por Manacorda em *História da educação sobre*

A origem da escola está ligada à “educação da classe dominante, destacando que nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem”. (1989, p.14)

Coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes, a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a qual tem acesso a classe dominada. A palavra "escola", deriva do grego e significa, etimologicamente, o "lugar do ócio". A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho.

O recorte de análise aqui confere a forma particular assumida pela escola na vigência do modo de produção capitalista, no entanto, e entende de que não foi só na época moderna que a institucionalização da educação teria ocorrido. Manacorda (1989) diz que esta visão pode ser considerada equivocada, pois há distinção entre a gênese da história da instituição escolar e a emergência da escola enquanto forma principal e dominante de educação. Com a institucionalização da educação, veio o surgimento da escola, acontece na transição do comunismo primitivo para o escravismo antigo, quando da ruptura do modo de produção e o consequente surgimento das sociedades de classes. A escola permaneceu ao longo de todo período antigo e medieval como forma restrita de educação, ascendendo apenas à condição de forma principal, dominante e generalizada de educação na época moderna.

Quando Manacorda (2006) afirma existir uma separação entre instrução e trabalho, implicando que a instrução intelectual era “para poucos” e o “aprendizado

do trabalho para muitos”, deixando a entender que tal aprendizado tinha o objetivo de preparar a mão de obra específica para o trabalho pesado. Esse modelo de “ensino” vale não somente para as sociedades antigas, mas para a sociedade moderna, o qual se caracteriza como um “fenômeno de continuidade na descontinuidade”.

O sistema escolar vigente prioriza o que o sistema maior, o estado, determina. Dessa forma, não foi idealizada desde sempre para atender a demanda dos trabalhadores dentro de suas necessidades, mas atender fundamentalmente aos interesses do capital, defendidos pelo governo, organizados numa lógica de trabalho definidos a partir das propostas pedagógicas definidas pelo Ministério da Educação-MEC. A ideia é preparar intelectualmente o trabalhador na condição de estudante para a competição de mercado existente, esta formação pode influenciar nas condições econômicas, sociais, mas principalmente política.

Como destaca Deville (2013, p. 35) interpretando O capital de Marx “quanto mais instruída estiver a massa, mais depressa dará conta da sua posição de explorada, e menos disposta encontrar-se-á a sofrer em silêncio; todo o assalariado instruído se acha próximo a sublevar-se”. O tipo de educação dispensada aos trabalhadores (massa) pode influenciar na força para mudança social. “Se a educação dessa classe pode impedi-la de empregar a força para a necessária solução, torna-se incapaz de supri-la” (2013, p. 35).

Nesse sentido, a escola é compreendida como uma instituição a serviço da classe dominante, embora os agentes educacionais não tenham consciência das reais intenções do estado enquanto poder dominante na seleção (compra) do conteúdo científico que recebem as escolas para o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos. Nem conseguem perceber que não é interesse desse poder que todos consigam se desenvolver cognitivamente. A escola foi idealizada para poucos, por que “idealizada?”. Porque não atende a todos os dispositivos legais e político-filosóficos que legitimam o dever do estado, afirmando que todos devem ter acesso e permanência no sistema de ensino. Ainda que grande parte consiga o acesso, uma significativa parcela não consegue se apropriar do conhecimento que se sistematiza.

O que a escola faz hoje é reproduzir formas de relação com a cultura dominante. Por isso, talvez, o discurso da inclusão hoje como defende Rechico (2008, p.06) deve ser encarado a partir de um “caráter problematizador, no qual os sujeitos “(a) normais” não devam ser percebidos fora do nosso espaço de

convivência, sem alçar possibilidades de crescimento, desenvolvimento, interação e aprendizagem”. E “caso contrário, não se problematize a ideia equivalente é de aceitar uma proposta baseada na tolerância, de ênfase solidária, numa visão clínica corretiva pautada num discurso pedagógico psicologizado e para os limites dos sujeitos (RECHICO, 2008, p. 06).

Partindo desse entendimento, a questão da diferença é refletida sob um viés de normalidade, tanto nas políticas educativas quanto nas práticas pedagógicas. Isto porque se discute inclusão relacionando ao discurso da exclusão. Como defende Lopes (2002, p.6) “precisamos incluir para excluir, precisamos anormalizar para normalizar. Percebe-se isso nos diversos eufemismos produzidos para dizer do outro”.

Portanto, pensar a diferença é também contextualizar a Educação Escolar Indígena. Na busca de compreender esse caminho destaca-se que nesse espaço é possível que, tanto a inclusão aconteça quanto a exclusão de alunos indígenas deficientes. Nessa linha concorda-se que seja conveniente o entender a Educação Escolar Indígena a partir de aparatos legais.

2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: INTRODUÇÃO HISTÓRICA E ANÁLISE A PARTIR DOS DISPOSITIVOS LEGAIS

Acerca da escola indígena no Brasil implica necessariamente compreender sobre o processo de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, isto é, o que significa cada uma, uma vez que há distinção entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. A Educação Indígena corresponde a que vem da ancestralidade, a que acontece todos os dias por meio dos ensinamentos dos saberes da própria cultura, em que os considerados sábios da comunidade (aldeia) transmitem aos seus descendentes, numa dinâmica própria de suas culturas, como forma de assegurar seus projetos, reproduzirem e reconstruir suas identidades. Enquanto que a Educação Escolar Indígena provém da escolarização, ou seja, é promovida pela Instituição escola, em sistematização do conhecimento científico proposto pelo sistema educacional brasileiro.

Conforme a história, a escola para índios no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Composta por missionários da Companhia de

Jesus e chefiada pelo Padre Manuel da Nóbrega, a missão incluía entre seus objetivos converter os nativos à fé cristã. Após intensos períodos de catequização, escravidão e batalhas sangrentas com os colonizadores, os índios, mesmo vivendo distantes de suas realidades, ao voltarem a conviver uns com os outros retornavam aos seus costumes e crenças e, ainda que fossem impostas normas civis e religiosas pelos padres missionários, sendo privados de contato com o mundo externo, e o intenso trabalho desenvolvido pelos missionários nos aldeamentos, não perderam por definitivo sua essência, sua cultura.

Nessa época o ensino praticado centrava-se na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em consideração os princípios tradicionais da Educação Indígena, bem como as línguas e as culturas desses povos. Segundo Freire (2004, p. 23).

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de serem indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Com a implantação da escola em área indígena buscou-se atender demandas muito claras. Amoroso (2001, p. 136) conta que:

Sua existência era emblemática da política indigenista da época, que se erguia sobre os pilares da catequese e da civilização e por um conjunto de princípios que girava em torno da conversão, educação e assimilação branda da população indígena ao conjunto da sociedade nacional.

A história de luta do povo indígena está evidente a todos e, no que tange ao processo de escolarização, durou longos anos. Somente as novas referências políticas e conceitos firmados pela Constituição de 1988 alavancaram um processo de mudanças históricas para os povos indígenas no Brasil. Ao redefinir as relações do Estado brasileiro e as sociedades indígenas a CF/88 passou a assegurar o direito das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Dessa forma, passaram de categoria social em extinção a serem respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter seu arcabouço cultural.

A escola imposta aos índios e por eles vivenciada como uma ameaça à sua maneira de ser, pensar e fazer tem conexão hoje reivindicada por esses mesmos índios. A visão dos indígenas contemporâneos em relação à escola é a construída

como instrumento que subsidiará a construção de projetos autônomos de futuro, possibilitando o trilhar novos caminhos, mediante a condição de se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não indígena num contato cada vez mais próximo.

As garantias constitucionais às comunidades indígenas dão o direito ao acesso a uma escola com características específicas, a qual busca a valorização do conhecimento tradicional e, ao mesmo tempo, que forneça instrumentos necessários para enfrentar o contato com outras sociedades.

Falar de Educação toca-se em questões particulares de interesse de cada projeto de sociedade e de humanidade, autonomia e protagonismo. Isto porque a educação é entendida como um processo que acontece de modos distintos, por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura.

A política de educação voltada aos povos indígenas, amparada em dispositivos legais – Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – deve assegurar aos índios uma educação diferenciada, cujo princípio central é o multiculturalismo. É nesta linha de princípios que os professores indígenas vêm discutindo e aperfeiçoando suas propostas pedagógicas na perspectiva de criação de um modelo pedagógico próprio para a Educação Escolar Indígena.

Faustino (2006) ressalta em sua tese a fase das políticas a partir da década de 1990, a política para a educação escolar das minorias étnicas foi reelaborada em todo o continente latino-americano. Assim explica o início desse processo escolar:

No Brasil este processo teve início quando o então presidente da República Fernando Collor, por meio do Decreto n. 26/1991 (BRASIL, 1991), retirou da FUNAI – Fundação Nacional do Índio e atribuiu ao MEC – Ministério da Educação, a competência para coordenar as ações referentes a esta modalidade de ensino. Na sequência, o Ministério criou a Assessoria de Educação Escolar Indígena e o Comitê de Educação Escolar Indígena dando início a elaboração da nova política com a formulação e divulgação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1992 (BRASIL, 1994, p.123).

Os Núcleos de Educação Indígena – NEIs, criados em grande parte dos estados brasileiros, têm como objetivo principal formular uma nova política escolar entre os grupos indígenas, fundamentadas nos princípios do multiculturalismo e da interculturalidade.

Nos anos de 1970, o conceito de multiculturalismo foi criado no Canadá. Este se refere ao reconhecimento legal da existência de diferentes grupos linguístico-

culturais em um mesmo país, este foi adotado como estratégia política para pôr fim ao movimento separatista canadense que havia exasperado no final dos anos de 1960, visando à autonomia política de centros econômicos controlados por anglófonos e francófonos.

Conforme o contexto histórico do multiculturalismo apresentado por Faustino (2006), na Europa o ideário que orientou a formulação de uma política governamental para o tratamento da diversidade cultural em diversos países, no início dos anos de 1980, foi a interculturalidade que, anunciando o “surgimento” de uma “nova” sociedade (globalizada, diversificada e informatizada), apresentava a necessidade de uma política educacional que considerasse a existência de diferenças étnicas e culturais na construção de uma “nova” democracia.

Na área das Ciências Sociais e Políticas o multiculturalismo e a interculturalidade encontraram fundamentos em certas teorias pós-modernas que, com seu discurso sobre diferença, pluralidade, heterogeneidade rejeitam a existência de uma sociedade organizada por classes sociais. No Brasil, após a elaboração dos princípios básicos da nova política educacional pelo MEC, teve início uma relevada discussão sobre a Educação Escolar Indígena na academia e em fóruns específicos.

No final dos anos de 1990, o ideário do multiculturalismo e da interculturalidade já havia se consolidado como discurso dominante na Educação Escolar Indígena. O MEC organizou então o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), coordenado por Nietta Lindenberg Monte, participante do *Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena* como representante das organizações não-governamentais junto ao *Comitê*.

Segundo Faustino (2006), as inúmeras dificuldades como fome, desnutrição, mortalidade infantil, violência, perda de territórios, desmatamento, poluição da água, extinção de animais, importantíssimos na cosmovisão dos grupos étnicos, constantes embates com as forças hegemônicas, precária formação dos professores indígenas e muitas outras, são tratadas como desafios a serem enfrentados no processo de formulação de projetos educacionais diferenciados que atendam as especificidades de cada grupo.

Para Dietz (2012) a questão sobre o reconhecimento da diferença e da diversidade não é um problema de origem acadêmica, mas advém de movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento do seu lugar em uma sociedade que está ignorando durante muitas décadas estes grupos. Enfatiza também que no

multiculturalismo, as políticas educativas diferenciais estão destinadas a grupos minoritários, próprios de um lugar autóctono (indígenas) e não a minorias alóctonas (não indígenas).

Dietz, em seu livro *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad em educación: uma aproximação antropológica*, traz a ilustração de como seria interpretada a questão da diversidade nos discursos multi e interculturais nos planos fático e normativo.

QUADRO 1. A diversidade nos discursos multi e interculturais

Plano Fático= O que é	Multiculturalidade Diversidade cultural, linguística, religiosa	Interculturalidade Relações interétnicas, interlinguísticas, Inter-religiosas.
Plano Normativo= O que deveria ser	Multiculturalismo Reconhecimento da Diferença = 1. Princípio de igualdade 2. Princípio de diferença	Interculturalismo Convivência na Diversidade = 1. Princípio de igualdade 2. Princípio de diferença 3. Princípio de interação positiva.

Fonte: DIETZ (2012)

Na leitura que o autor faz sobre multiculturalidade e interculturalidade, multiculturalismo e interculturalismo existe uma distinção nos significados dos discursos e precisam ser interpretados corretamente no contexto da diversidade.

Para a construção da Educação Escolar Indígena, a qual deve ser considerada a partir do multiculturalismo cujos princípios necessitam dá lugar aos conhecimentos indígenas com poder e legitimidade igual aos conhecimentos não indígenas e sem que caracterize estes saberes/conteúdos em apenas “aulas de culturas”, “aula de língua indígena”, “aula de artesanato”, mas serem considerados com o mesmo peso e valor na distribuição do tempo escolar e da avaliação.

Para tanto, a prática da interdisciplinaridade e da interculturalidade, na promoção do diálogo de saberes e da resignificação dos saberes indígenas e não indígenas exige que estes sejam vistos como subalternizados e de âmbito folclórico, ocupando lugar de conteúdos legítimos nas escolas e na construção de conhecimento pela humanidade.

Na visão de Delmondez, P. & Pulino (2014) a educação intercultural não diz respeito apenas às situações específicas deslocadas do cotidiano e da dinâmica escolar, mas possibilita envolver um enfoque sistêmico no que se refere a todos os personagens e os âmbitos da prática educativa: afeta o currículo, as linguagens, as práticas didáticas, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, entre

outros que as caracteriza. Podendo de tornar um instrumento político de cunho emancipatório ao produzir um *lócus* educativo para todos.

Trazendo para o contexto de observação e discussão sobre as necessidades da Educação Escolar Indígena em Roraima, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) juntamente com as lideranças indígenas do estado de Roraima, preocupados com a legitimação dos modelos próprios de ensino aprendizagem das escolas, em amplo e longo processo de discussões decidiram participar da elaboração do regimento unificado para as escolas do Sistema Estadual de Ensino. Regimento este que a OPIRR apresenta para a avaliação e encaminhamento para regularização das escolas indígenas do sistema estadual de ensino.

Com isto, surge o regimento unificado para as escolas indígenas do sistema estadual de ensino REG. UNIF.(12/2011), aprovado pelo Parecer do CEE/RR nº05/2012, em seu Art. 2º dispõe sobre as características das escolas indígenas:

- I. Ser comunitária, conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios;
- II. Intercultural, por reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística;
- III. Multilíngue, revitalizar, preservar e incentivar o uso da língua indígena como símbolo identificatório de cada povo e de preservação cultural, religiosa, conhecimentos acumulados...
- IV. Específica e diferenciada, concebida e planejada de acordo com as aspirações particulares de cada povo indígena. (RORAIMA - REGIMENTO ESTADUAL, 2011, p.7)

O Art. 3º da referida lei dita sobre objetivos das escolas indígenas, dentre os quais se destacam dois que são consideravelmente importantes para a compreensão nesta análise contextual.

- I. Proporcionar ao educando o contexto de vida e aprendizagem cultural própria, com a formação necessária e adequada ao desenvolvimento de suas potencialidades para sua autorrealização;
- IV. Compreender a cidadania como participação política, no exercício de direitos e deveres, adotando atitudes de solidariedade, cooperação, respeito mútuo, desenvolvendo o conhecimento cognitivo, considerando os aspectos: afetivo, ético, estético, buscando conhecer e valorizar a pluralidade cultural do Brasil. (RORAIMA - REGIMENTO ESTADUAL, 2011, p.8)

A escola é um espaço que promove a educação por meio de um sistema de ensino próprio em diferentes partes do País. Cada escola tem algo incomum, o ensino, entretanto, tem suas particularidades, especificidades, necessidades, dificuldades, enfim, cada escola com sua organização e estrutura de trabalho.

Portanto, há escolas distintas, na cidade, no campo e em localidades que talvez não consigamos visualizar.

O Conselho Nacional de Educação, em 1999, reconheceu a escola indígena como categoria específica de estabelecimento escolar, com normas e procedimentos jurídicos próprios. A visualização hoje estendida à escola indígena é um pouco mais apropriada, quando antes não tinham garantidos direitos mínimos, hoje, por meio de tantas lutas, conseguem algum apoio no sentido pedagógico.

Na escola indígena existem duas formas de ensino, o tradicional cultural – seus costumes, atividades diárias desenvolvidas a partir dos próprios saberes indígenas, e o ensino científico promovido pelo sistema maior – MEC, cujo conteúdo é o mesmo que se destina a escolas não indígenas. Porém, o sistema operacional dessa educação deve considerar o sentido que se configura a Educação Indígena, quando a legislação específica - LDB 9394/96 - estabelece que a Educação Indígena seja bilíngue, diferenciada e intercultural.

A educação intercultural deve ser comunitária para trabalhar com os interesses e necessidades das comunidades e agregar-se à comunidade educativa que transmite os conhecimentos tradicionais e os valores socioculturais de cada povo. O diálogo com todos da comunidade, pais, mães, lideranças espirituais e políticas próxima a escola dos espaços educativos extraescolares, deve propiciar condições de contextualização do ensino e melhor integração dos alunos na aprendizagem. (I CONNEI/2009)

Apropriando-se da história da educação intercultural, enfatiza-se que na América Latina a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que se pautam no exemplo da Europa, como exemplo homogeneizado de Estado-nação. Na década de 1960, estudos sobre as práticas homogeneizadoras comprovaram o baixo rendimento escolar entre crianças com língua materna distinta da trabalhada no sistema escolar oficial. A tentativa de melhorar tal cenário com implementação de propostas educativas institucionais embasadas num caráter compensatório não resolveram os problemas dos altos índices de reprovação e evasão escolar, sugerindo a uma reavaliação sobre o papel das diferenças culturais no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Fleuri (2003, p. 70) “as propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos”. A proposta de uma educação intercultural é abrangente,

pois deve respeitar diferenças em suas particularidades. Segundo Souza e Fleuri (2003):

A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos. (p.73)

Para compreender a complexidade dos sentidos, os estudos interculturais têm se intensificado numa perspectiva epistemológica que aponta para compreensão da multiplicidade e da ambivalência, que constituem as identidades e as relações sociais. Deste modo explica Fleuri (2003, p 71): “surge um campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo promissor da liderança que se constitui nos entrelugares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais”.

Antes da atual escola indígena se delinear nesses traços, antes da introdução desse modelo de escola, os povos indígenas vêm ao longo de sua história “elaborando sistemas complexos de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural” (BRASIL - RCNEI,1998, P.22).

Uma escola que adota a perspectiva intercultural entende como uma estratégia possível de potencializar ações desencadeadas pelos conflitos mediante o encontro e o diálogo, se oportunizado como espaço potencial para produção de identidades fluidas, marcado pela interação das diferenças. Ainda favorecendo a desconstrução de critérios para a “normalidade” que servem para classificar e hierarquizar as diferentes práticas e identidades. É nesse proceder de trabalho que se configura a possibilidade de suscitar questionamentos aos discursos dominantes, se mantendo em oposição alunos e professores, professores e outros profissionais da educação, podendo assim renovar seus olhares sobre si mesmos e sobre o outro, não revelando apenas limitações para navegarem entre as fronteiras que ainda existem nas relações interpessoais.

Têm-se como resultado desses pensamentos e elaboração os valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, organizados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Tais conhecimentos possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, a vida social e sobre os mistérios da existência humana.

Ao procurar estabelecer um ordenamento do mundo natural, desenvolveram uma atitude de investigação científica que serve para classificar os diversos elementos. Tal fundamento requer pensar a escola a partir das concepções indígenas de mundo e de homem, como nas formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos.

Conforme a necessidade de uma educação diferenciada, a identidade cultural nesse sentido significa ter uma lógica cultural diferente, ou seja, identidade de processos educativos não escolarizados. Ao falar sobre cultura, identidade cultural, interculturalidade, termos os quais carecem de um aprofundamento na reflexão sobre suas significações e implicações no âmbito desta educação, é válido saber que uma das primeiras noções de cultura foi idealizada por Cuch (1999, p. 13) quando diz que a “noção de cultura se aplica unicamente ao que é humano e ela oferece a possibilidade de conceber a unidade do homem na diversidade dos seus modos de vida e de crença”. Desse modo, nenhum outro ser, que não o homem, produz ou se apropria da cultura, seja indígena ou não.

O Brasil já teve oito constituições, porém, a conhecida Constituição Cidadã (1988) é a única que assegura o direito indígena, basicamente em dois artigos: 210 e 231. O artigo 210 trata sobre a questão da educação em si, de relativizar a educação de acordo com a cultura daqueles povos. Destacando que o ensino regular será ministrado em Língua Portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização da sua língua materna em processos próprios de aprendizagem; o direito à diferença é assegurado nesse artigo. Já no artigo 231 são reconhecidos aos indígenas e sua organização social o estudo bilíngue, crenças, tradições e o direito originário sobre suas terras tradicionalmente ocupadas, competindo à União demarcá-la e protegê-la, fazer respeitar os seus bens. A terra é um dos bens preciosos, cujo sentido da vida para os indígenas se sustenta no cultivo da terra.

Assim como a terra, um dos elementos mais importantes de sua cultura é a sua linguagem, adentrando a questão do bilinguismo, tanto a Constituição Federal (CF/88) como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) LDB garantem ‘teoricamente’ o direito à Língua Portuguesa e língua materna.

No artigo 78 da referida lei educacional enfatiza-se que o sistema de ensino da União, com a colaboração das Agências Federais por meio da cultura e a assistência aos índios, desenvolverá os programas integrados de ensino e pesquisa

para a oferta de Educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (LDB, 9394/96)

A “alfabetização na língua materna – ensino bilíngue” se reveste de muita relevância para a educação intercultural e bilíngue. Esta é uma forma de “afirmação e revitalização da identidade cultural”, sendo que tem suas particularidades. Uma delas é a escolha da língua de alfabetização, pois é uma decisão do âmbito da situação sociolinguística e da política da escola e da comunidade que muitas vezes é pouco debatida no espaço comunitário.

Outros documentos oficiais sistematizam tais garantias, corroboram para garantir direitos desses povos como as diretrizes para Política Nacional de Organização da Escola Indígena, de 1993, o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, de 1988. Esses dois documentos oficiais tratam de maneira interdisciplinar aspectos sociais, históricos, políticos e antropológicos em rede nacional, orientam as normas práticas didático-pedagógicas na constituição da Educação Escolar Indígena na perspectiva intercultural e multiprofissional, garantindo recursos humanos e materiais para atender a demanda dos povos.

Assim como esses documentos, a Convenção 169 – Convenção Internacional do Trabalho que foi criada em 1989, mas o Brasil só a reconheceu em 2004. Esse documento trabalha o direito de consulta desses povos, está especialmente ligado à democratização do acesso, à democratização da informação para saber o que esses povos querem, como eles pensam e como podem colaborar de alguma maneira com o Estado e trabalhar em parceria com o mesmo. Vem justamente atender essa demanda que é estabelecer o direito de consulta.

Em se tratando de Legislação Estadual, a Constituição do Estado de Roraima tem apenas um artigo que diz respeito à proteção aos índios. O artigo 173 determina que os estados e municípios promoverão e incentivarão a proteção aos povos indígenas em conformidade com o que dispõe a Constituição Federal. No parágrafo 1. “Será assegurada à população indígena a promoção e integração socioeconômica

de suas comunidades mediante um programa de autosustentação considerando as especificidades ambientais, culturais e tecnológicas das comunidades envolvidas”.

De tais especificidades a cultura é um dos elementos mais discutidos numa perspectiva micro, ainda que se perceba que não é um fenômeno individual, relacionando-a a grupos étnicos ou a nações. Se discutirmos cultura no Brasil num território macro podemos encontrar muitos outros grupos que se diferem por possuírem traços culturais que se diferenciam de outros grupos pertencentes a essa mesma nação, o que é nomeado pela sociedade como diversidade cultural.

Bhabha (1998, p.63) distingue o conceito de diversidade do conceito de cultura, para ele a “diversidade cultural refere à cultura como objeto de conhecimento empírico reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados”. Nesse sentido a “diversidade representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que se fundamentam numa memória mítica de uma identidade coletiva única” (p.63). Contrapondo-se a esta concepção essencialista, a diferença cultural para Bhabha se constitui como o processo de anunciação da cultura, isto é, “um processo de significação da cultura através do qual se afirmam ou diferenciam, assim como se discriminam ou autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade”(BHABHA, 1998, p.64).

Ao discutir sobre cultura indígena, é essencial a busca na raiz do sentido da primeira concepção de cultura, numa concepção universalista. Segundo Cuch (1999) a primeira definição etnológica de cultura foi devida ao antropólogo britânico Edward Burnett Taylor (1832 – 1917) no século XIX. Definiu cultura, “sendo a expressão da totalidade da vida social do homem. Ela se caracteriza por sua dimensão coletiva”. Aqui, cultura se concretiza numa dimensão coletiva de vivência em sociedade.

Seguindo uma perspectiva sociológica da noção de cultura, segundo Cuch (1999), “o homem é essencialmente um ser de cultura”. Numa estimativa de mais de quinze milhões de anos, o longo processo de hominização o qual se “constitui fundamentalmente na passagem de uma adaptação genética ao meio ambiente natural e cultural”, acontece a evolução que resulta no *homo sapiens*, no primeiro homem ocorrendo uma admirável regressão dos instintos, os quais foram substituídos progressivamente pela cultura. Na adaptação cultural comparada à adaptação genética, o homem revela-se muito mais funcional, talvez por ser mais flexível, dócil e rapidamente transmissível.

“Entende-se que a cultura “permite” ao homem não somente adaptar-se ao seu meio, mas adaptar este ao próprio homem, as suas necessidades e seus

projetos, em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza”. (CUCH,1999, p.10).

A cultura indígena é quase sempre interpretada sob o prisma de seus costumes, crenças etc. O acervo simbólico é que mais se aproxima dessa concepção, relacionar-se com a cultura indígena uma concepção própria de educação, inserindo a cultura por meio da convivência que, por meio do ensino é trabalhada de geração em geração.

O antropólogo norte-americano Geertz afirma que a cultura acumulada a partir de padrões não é apenas ornamento de sua experiência, mas condição essencial para ela.

Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento de homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da experiência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade. (GEERTZ, 1978, p. 58)

O autor chama a atenção para a importância da cultura quando afirma que em sua totalidade não se trata apenas de considerar a experiência humana, mas que esta é uma condição essencial para sua existência, ou seja, a experiência é a principal base de sua especificidade. Por conseguinte, há que se considerar a cultura como um fenômeno dinâmico, que pode ser alterado, reconstruído, conforme os feitos dos sujeitos. Nesse sentido, Thomaz (1995) afirma que é pela reelaboração contínua do seu patrimônio cultural a partir dos valores próprios da sua sociedade que os grupos indígenas têm demonstrado uma grande capacidade de resistência. E ao conviverem com a sociedade abrangente, tendem a não aceitar passivamente os elementos e valores que lhes são impostos.

Todos podem ser alvo de mudanças culturais, inclusive os indígenas. Estas ocorrem com os mais diferentes povos, assim, não existe uma única história a ser trilhada, se esta passa por alterações, então não necessita enquanto sociedade se tornar igual as outras. A cultura indígena é parte integrante de sua identidade cultural, a qual delimitada como identidade étnica, definida a luz de Nóvoa (1992), Hall (1997) e outros, não deve ser entendida como algo constituído, naturalizado. Trata-se de percebê-la como processo identitário.

Numa perspectiva de cultura dinâmica, observa-se que determinados povos indígenas mudam seus comportamentos, e isto se dá na interação com o não índio,

o que pode ser chamado de interação social, uma dinâmica intercultural. Diante disso abre-se um parêntese para a reflexão no que se refere a falas preconceituosas, as quais discriminam os indígenas por terem acesso às novas tecnologias como: celulares de diferentes marcas, notebooks, etc., que, por usarem esses artefatos tecnológicos deixam de ser índios ou que não devam ser vistos como tal. Há que se pensar que essa dinâmica cultural tende a favorecer tais povos no convívio social.

A partir da dinâmica intercultural são possíveis afirmações ou negações entre culturas. Quando se enfatiza o caráter (inter) relacional e contextual dos processos sociais se permite conhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. Estes trazem implicações para o campo educacional, uma das implicações mais importantes é própria concepção de educação. Segundo Fleuri a concepção de educação intercultural

[...] Deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores e atitudes baseando-se numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por processos lineares e hierarquizantes. Um processo construído pela tensa e intensa relação entre sujeitos, num contexto interativo, possibilitando uma conexão dinâmica com diferentes contextos culturais, nos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades (FLEURI, 2003, p.75).

Os ambientes se tornam criativos e formativos a partir de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais, os quais podem ser interpretados também como ambientes democráticos, uma vez que promovem uma aprendizagem valorizando conhecimentos sobre os elementos culturais, mas, sobretudo, as aprendizagens dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significados.

Refletindo a partir disso, traz-se a escola indígena para o cenário pedagógico de interpretação democrática, a qual supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, ou seja, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, não se pode agir como se tal prática pedagógica pudesse ser democrática já no ponto de chegada. Assim, não teria sentido a sua existência, uma vez que a relação pedagógica tem na prática social tais pontos (partida e chegada).

Como explicita Saviani (2008, p.52) “o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social”. Enquanto instituição incumbida de desenvolver o seu papel por meio da ação

pedagógica, a promoção dessa educação precisa ser mediadora, o que significa não se justificar em si mesma, pois tem sua razão de ser nos efeitos que se dão além dela e que persistem após a ação pedagógica. Quer dizer que seus efeitos ultrapassam o espaço da sala de aula, os muros dessa escola.

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (BRASIL,1997), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular para as Escolas Indígenas. Assim destaca Fleuri (2003):

Com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadora de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais [...]outras questões que ocorrem em âmbito internacional vêm desafiando os estudos no campo da intercultura. A globalização da economia, da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, particularmente na conjuntura recentemente agravada por ações políticas de caráter belicista por parte de nações hegemônicas, assim como as diversas formas de “terrorismo” desenvolvidas por organizações fundamentalistas (p.1).

Como bem explica o autor, diante desses problemas, diferentes iniciativas e movimentos vêm desenvolvendo propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a ecologia, para os valores, etc. (FLEURI, 2003, p. 01). Entendem-se como propostas educativas de renovação dos paradigmas científicos e metodológicos.

Abordando ainda sobre práticas educativas diferenciadas, destaca-se aqui a referente ao público alvo da Educação Especial, considerando as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Estas são atingidas constantemente por práticas de inclusão e exclusão. Nesta perspectiva, segue-se com a reflexão sobre a formação de professores para atuarem na Educação Especial.

2.4 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O processo de formação do professor que atua na Educação Especial pode ser compreendido como histórico e social, já que os acontecimentos nesse campo se tornam fatos históricos ocorridos numa dinâmica em sociedade que contempla, de certo modo, a diversidade.

Considerando que a Educação Especial surgiu a partir de muitas lutas organizadas e leis favoráveis aos deficientes e que a Educação Inclusiva passou a ganhar mais ênfase a partir da Declaração de Salamanca de (1994), a partir da aprovação da Constituição de 1988 e a LDB de 1996, observa-se que o processo de formação do professor da Educação Especial também se intensificou.

Assim, para adentrar a história de formação desses profissionais, é necessário considerar as concepções acerca da deficiência, pois a história da educação desses sujeitos se relaciona com a formação desses profissionais, já que funcionam como uma categoria específica.

A formação de professores para o trabalho com esse público é uma preocupação que surgiu com mais intensidade a partir da década 1990, considerando o contexto educacional. Mazzota (1993, p.42) afirma que “o atraso na ampliação de programas de formação de professores de excepcionais teve como um dos principais fatores a inexistência de um corpo de conhecimentos pela ausência de experimentação e pesquisa”.

Nesse trajeto é importante considerar três períodos históricos: do princípio até meados de 1920, eram os profissionais da área médica que direcionavam as ações educacionais, com auxílio da psicologia experimental; de 1920 até final dos anos 1960 a formação sofria influência do movimento da Escola Nova, conhecido como um movimento inovador dos “pioneiros da Educação Nova” o qual trouxe alterações relevantes a todo processo de formação de professores; de 1972 até a década de 1990, acontecia a formação de especialistas em educação de “excepcionais”.

Para Januzzi (2004), além de estudos realizados por médicos, precisamente em 1930, no período entre 1930 e 1990 a predominância nos estudos era de psicólogos que sofriam influências de Helena Antipoff e seu trabalho junto ao Instituto Pestalozzi. Mazzota (2001) explica que o Instituto já realizava cursos de férias para professores de “excepcionais” desde 1951. A exemplo desses cursos destaca-se a ocorrência, em 1953, do primeiro Curso Intensivo de Especialização de

Professores, realizado anualmente no período 1953-1959, nas férias escolares (MAZZOTA, 2001, p. 45)

Nesse período as ações desenvolvidas nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) congregavam profissionais de Saúde para ações de reabilitação ao lado de professores para o ensino de deficientes. Para educação de surdos e cegos, já existiam ações pontuais no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e no Instituto Benjamim Constant – IBC, antigo Imperial de Meninos Cegos, localizados na cidade do Rio de Janeiro.

Adentrando a década de 1970, surgem os conceitos de Normalização e Integração no cenário educacional, onde foca-se a atenção nas potencialidades dos indivíduos, visando benefício de toda sociedade. Em 1973, em substituição às campanhas de cursos diversos realizados em distintos períodos 1955, 1957, 1958, 1960, surgiu o CENESP/MEC, órgão responsável pelas políticas de formação de professores e estruturação de uma política articulada na área, cuja finalidade, segundo Mazzota (2001, p. 55) “era promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais²”.

Após a década de 1990 priorizou-se o “enfoque ensino-aprendizagem”, permanecendo os vínculos com a Medicina, Psicologia e Linguística. Nessa mesma década manifestam as discussões na área, com a promulgação da Portaria nº 1.973, de dezembro de 1994, reafirmando a necessidade de disciplina relativa à Educação Especial nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas. Com a publicação da LDB 9.394/96 os cursos deveriam contemplar capítulos específicos, com relação tanto à Educação Especial, quanto à Formação dos Profissionais da Educação.

Em 2001, a Resolução CNE/02 (BRASIL, 2004) apresenta as Diretrizes Curriculares para Educação Especial na Educação Básica, fazendo recomendações à formação de professores.

A partir de 2001, a formação de professores no Brasil para Educação Especial na visão de Almeida, apresenta-se da seguinte forma:

- 1 – Formação inicial em nível médio:
 - Professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas como: DA – deficiência auditiva, DM –

² Excepcionais – Foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70, para designar pessoas com deficiência intelectual. (SASSAKI, 2003).

deficiência mental, DV – deficiência visual e DF – deficiência física nos cursos de estudos adicionais;

- Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de “especialização” promovidos pelas Secretarias de Estado de Educação e Institutos de educação (INES/RJ e IBC/RJ);

2 – Formação Inicial em nível superior:

- Professores habilitados em Educação Especial (para determinadas áreas específicas: DM, DA, DV e DF nos cursos de Pedagogia;

3 - Professores licenciados somente em Educação Especial que é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (RS) e Professores especializados em cursos de pós-graduação (especialização *latu-senso*) e ainda mestrado e doutorado. (ALMEIDA, 2004, p. 02)

No que se refere à Legislação, a LDB (9394/96), no inciso III do art. 59 cita dois tipos de professores para atuarem com alunos público da Educação Especial: 1. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento individualizado; 2. Professores capacitados para viabilizar a integração/inclusão de educandos em classes comuns. Fazendo-se importante observar o conteúdo, a especificidade do curso, a área de atuação para que a formação desses profissionais seja consistente e sua atuação eficaz, mas claro, considerando sempre as características do público atendido.

Atuar na Educação Especial requer competências amplas e específicas. Para Gotti (2001, p. 62) indica que professores especializados em áreas de Educação Especial devem estar preparados para exercer as seguintes competências:

I – Refletir sobre os determinantes filosóficos, políticos, pedagógicos, históricos e legais da Educação Especial;

II – Desenvolver práticas pedagógicas diversificadas, cooperativas, centradas na aprendizagem e nos níveis de desenvolvimento dos alunos;

III - Avaliar, continuamente os processos de desenvolvimento e aprendizagem, afim de identificar necessidades educacionais especiais dos alunos visando seu atendimento;

IV – Implementar flexibilização/ adaptações em qualquer dimensão curricular, demandadas pelas necessidades educacionais especiais³ dos alunos;

V – Realizar trabalho em equipe, atuando com familiares, professores do ensino regular, equipes de profissionais da comunidade envolvidos no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais (NEE);

O autor define alguns determinantes a serem priorizados na formação desses profissionais os quais o possibilitem atuar de forma competente no ensino para que este tenha consequências positivas na aprendizagem do público alvo.

³ NEE – O termo foi utilizado para designar as necessidades pedagógicas dos alunos público alvo da Educação Especial visando seu desenvolvimento na aprendizagem.

Em face disso, alguns desses determinantes são fundamentais no processo de formação identitária desse profissional, pois ainda que sofram mudanças no processo prático-pedagógico, sua semente foi plantada e tende a permanecer no processo de reconstrução da identidade profissional desse sujeito. Este, por sua vez, tem raízes culturais na ancestralidade, na cultura indígena, isto quer dizer que essa construção sugere o entender desse universo, da modalidade de educação indígena.

Com a implementação do Programa Educação Inclusiva pelo MEC, em 2003 com ênfase no direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, assim como promover um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade, o processo de formação é ampliado a outros agentes educacionais com mais efetividade.

Quatro anos depois, em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada –BPC. No documento do MEC (Plano de Desenvolvimento da Educação) constam: razões, princípios e programas, reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e Educação Especial.

A superação dar-se por meio da compreensão dos agentes educacionais que a Educação Especial é parte complementar e suplementar da educação regular, pois o aluno terá acesso ao conhecimento e será parte real do processo inclusivo se ambas as partes agirem para uma formação significativa desses sujeitos.

Para isto, os sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, deverá disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Esses profissionais são os que auxiliam tanto o professor da sala de aula comum, quanto o aluno no ambiente escolar, os quais têm uma formação inicial,

porém, não buscam em sua formação continuada cursos que possibilitem uma parceria mais digna na atuação com alunos deficientes.

Enquanto isso, para atuar na Educação Especial, como dita a política de 2008, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Esse conhecimento, portanto, dará suporte ao trabalho que desenvolverá no espaço educacional.

A Educação Especial, entendida como uma possibilidade de socialização e apropriação do conhecimento sistematizado viabilizado pela escola, ainda é instrumento elementar no espaço escolar indígena, uma vez que não se visualiza uma concretização ao acesso e apropriação desse conhecimento. É a partir disso que se propõe mais uma reflexão sobre a presença dessa modalidade de educação no contexto escolar indígena, quando esta, por condições ou imposições culturais, esteve ausente por longo período desse processo educacional.

2.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Educação Especial se tornou objeto de discussão há bastante tempo, mais precisamente a partir do século XIX, quando se deram as primeiras iniciativas de novas intenções na educação de indivíduos com deficiência. Com a Constituição de 1988 definiu-se os objetivos fundamentais de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Enquanto que, no artigo 205, a educação é entendida como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A implantação da Educação Especial no Brasil se deu a partir de influências de movimentos estrangeiros, período em que o Brasil ainda era Colônia Portuguesa. A França era o país onde se localizava a centralidade da cultura e educação. Os movimentos de educação de cegos e surdos que ocorriam na França repercutiam no

Brasil, surgindo assim as primeiras Instituições especializadas nesta área para o trabalho com pessoas surdas e cegas no Brasil. Os primeiros profissionais a atuarem nessas instituições tinham formação na área médica. Era comum a presença de médicos à frente de instituições educacionais.

A atual LDB nº 9394/96 define por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. Já a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL - MEC/2008).

Enquanto que a exclusão pode ser entendida como um ato que priva ou exclui alguém de participar de determinado contexto, como ao que se refere agora, o contexto educacional no sentido pleno, a inclusão é um processo que se direciona à diversidade social, incluindo todos em todos os espaços, o que engloba discentes deficientes ou não em suas necessidades nos diferentes aspectos, participando no âmbito educacional e em outras instâncias sociais.

A Educação Especial é compreendida como uma modalidade de educação que atua como um serviço de Atendimento Educacional Especial no espaço da escola ou outros espaços indicados pelas Diretrizes da Política de Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Um serviço de mediação para a Educação Inclusiva na escola, pois permite uma articulação mútua em todos os ambientes.

Em Roraima, a Educação Especial já existe desde a década de 1970, período da implantação da Divisão de Educação Especial, pela Secretaria de Educação do Estado. Somente muito tempo depois, com a instalação das Salas de Recursos nas Escolas Indígenas é que o público da Educação Especial Indígena vem sendo contemplado com este serviço.

A efetivação desse serviço nem sempre pode ser comprovada como estabelece a Resolução CEE/RR Nº07(2009), que ressalta a necessidade de desenvolver, no Sistema Estadual de Educação de Roraima, políticas educacionais inclusivas que garantam o cumprimento do direito à educação para todos os alunos, sem discriminação ou segregação, e um amplo respeito às necessidades educacionais para que estes alunos possam apresentar no processo de aprendizagem, o desenvolvimento escolar como um todo. No entanto, tais políticas caminham paulatinamente no sentido da concretização das ações do Estado em

promover a inclusão de todos, fazendo parte desse processo uma formação que contemple a todos os professores, sem distinção de raça, religião, cultura ou etnia.

As diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL – MEC, 2008) destacam a interface da Educação Especial na Educação Indígena, assegurando recursos adaptados, tecnologia assistiva e estrutura arquitetônica inclusiva. Neste contexto, o atendimento educacional especializado é um apoio para complementar e suplementar o ensino, diminuindo barreiras para a inclusão dos alunos público alvo dessa modalidade de educação.

Afirma-se que vivemos numa sociedade democrática que tem por definição a pluralidade, o convívio e a interlocução na diversidade. Está previsto na legislação o direito de participar nos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem realizados pela escola. Assim, as políticas educacionais devem estar compatíveis com esses pressupostos que orientam para o acesso pleno e condições de equidade no sistema de ensino.

A Constituição Federal de 1988 adotou como princípio “a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”, compreendido como a efetivação do objetivo republicano de “promover o bem de todos, sem distinção de “raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, prevê uma sociedade com escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino” (BRASIL - MEC/SEESP, 2006).

A modalidade de Educação Especial deve perpassar todas as etapas e níveis de ensino, entretanto, isso ainda não é visível como ditam os princípios da lei maior. A própria Educação Indígena sofre com sua ausência desde seus primórdios, como uma educação específica, requerendo preocupações com seus costumes e sua cultura em si.

No Estado de Roraima a Educação Especial tem uma trajetória peculiar em relação ao restante do País, enquanto na maior parte dos Estados brasileiros as instituições educacionais e de assistência às pessoas com deficiência nascem da organização de familiares de crianças com deficiências, em Roraima tais instituições nascem do poder público, em sua maioria atendendo a solicitações da comunidade.

Informações advindas da pesquisa de Magalhães (2003) em sua monografia de pós-graduação *Latu sensu* em que estuda o perfil dos professores que atuam na Escola Estadual de Educação Especial de Boa Vista, relatam a criação da Secretaria de Educação do (ainda) Território Federal de Roraima, de uma Coordenação de Educação Especial em 1975, sendo dado início ao atendimento a alunos com

deficiência mental e auditiva. Mediante as instalações da Escola Monteiro Lobato, no ano de 1976, há 42 anos atrás. Onde, de forma precária, iniciaram-se as atividades em sala de aula na referida escola, os alunos eram atendidos pelas professoras pioneiras nessas atividades Carlota Maria de Figueiredo Rodrigues e Clotilde Parima Rodrigues, as quais exerciam as mais variadas funções, como a grande maioria dos profissionais de educação daquela época.

É compreensível dizer que a cultura indígena é específica, isto se reafirma em suas práticas de vivência em comunidade. Sabe-se também que esta vem sofrendo alterações na forma de atuar do seu povo, no entanto, não se pode afirmar que tais mudanças são advindas exclusivamente de influências da civilização não índia. É notório que em determinadas comunidades indígenas por longo período o indivíduo que nascia com deficiência era descartado como um ser inservível.

Segundo Barreto (2016) a prática tradicional nociva de infanticídio indígena, a qual estava presente em alguns povos indígenas brasileiros, acontecia principalmente com crianças que apresentavam algum tipo de deficiência, gêmeos, filhos de mãe solteira, ou seleção de sexo. Um tema pouco discutido, pois era considerado tabu, somente em 2005 quando se divulgou diversas histórias de crianças sobreviventes, assim como pelo surgimento, em 2006, da ONG Atini – Voz pela vida, a qual passou a acolher famílias indígenas que discordavam da prática e desejavam salvar a vida de seus filhos, contrariando inclusive os órgãos governamentais, foi que o tema passou a ser mais discutido. Ainda conforme pesquisa realizada por Barreto (2016), em 2007 houve a propositura do projeto de Lei nº 1.057, que tinha como objetivo as práticas tradicionais nocivas bem como outras iniciativas nesse sentido.

Lidório (2000) em seu artigo antropológico afirma que “Infanticídio” “vem do latim *infanticidium* e significa objetivamente “morte de criança” nos primeiros anos de vida. “Ao longo da história, foi aplicada a ambientes de morte induzida, permitida ou praticada pelos mais variados motivos, geralmente sociais e culturais” (p.2). No caso dos indígenas prevalece o argumento de que essa prática é por motivos culturais.

Subentende-se que o efetivar dessa prática ignorava o ser humano por considerar um defeito sua deficiência, cujo ato era ou é ainda considerado por alguns grupos indígenas parte do ritual de sua cultura, quando se matava ou mata não com argumento de não servir realmente, mas atrapalhar a dinâmica, o cotidiano da comunidade.

Esta é uma discussão bastante ampla e complexa, pois envolve uma reflexão sobre diferentes campos, como o direito à vida, defendido pela organização dos direitos humanos e muitas outras. Aqui não há intenção no aprofundamento da mesma, o que é relevante nessa introdução é o fato de que tal prática vem diminuindo substancialmente, dando margem à sobrevivência de crianças índias para que, assim, tenham a oportunidade de conviver em suas comunidades e poderem ter acesso aos direitos que lhe conferem a legislação brasileira no que se refere especificamente à educação e, principalmente, ao acesso à Educação Especial como determina a política específica para esse fim.

A Educação Especial na Educação Indígena em Roraima teve origem nas muitas discussões, dentre estas, as refletidas pelos acadêmicos da Universidade Federal de Roraima. Desde então se intensificaram os debates no sentido de implementação dessa modalidade de educação. Tais discussões se estenderam a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONNEI), ocorrida na cidade de Luziânia-Goiás, de 16 a 20/11/2009, e dentre as intensas discussões contidas no III eixo temático sobre Política, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena, destaca-se a política linguística, em que definiram: “criar um programa específico para atender os alunos portadores de necessidades especiais, garantindo a contratação e capacitação de professores indígenas, para que tenham condições de identificar e atender essa demanda”(CONNEI, 2009), disponibilizando ainda materiais didáticos e equipamentos necessários ao atendimento especializado aos referidos alunos. Isto ficou estabelecido de modo a garantir este serviço às regiões do País onde há a presença de povos indígenas.

Tal documento oficial, de âmbito nacional, traz garantias desse serviço ficando estendidas em sua organização específica pelos dispositivos locais de cada estado, provendo assim o direito teórico desses estudantes não só ao acesso, mas à permanência no sistema de ensino vigente.

Outro documento importante que trata dessa questão de garantia é o Regimento Unificado para Escolas Indígenas do sistema estadual de ensino que definiu a oferta da Educação Especial:

Art. 9º A oferta da Educação Especial nas escolas indígenas do Sistema Estadual, devem proporcionar aos discentes com necessidades especiais educacionais mentais, visuais, auditivos, físicos e múltiplos de conduta típica de síndromes e altas habilidades/superdotação, recursos e atendimentos especializados, que contemplem a aquisição de habilidades e competências, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem e sua inclusão nas classes regulares.

Parágrafo Único: Os atendimentos serão auxiliados pela coordenação de Educação Especial com o currículo regular das escolas em qualquer nível ou modalidade, observando as necessidades específicas de cada discente podendo os mesmos ser encaminhados para o atendimento nos centros portadores de recursos humanos e materiais adequados caso seja necessário. (RORAIMA - REGIMENTO ESTADUAL, 2011, p. 10)

Os dispositivos já existem para determinar o que deveria ser realizado nessa modalidade de educação, no entanto, contrapõe-se à realidade que é bem diferente como tudo que se refere a essa clientela. Além do regimento unificado estadual para as escolas indígenas, o PEE/RR (2015) vem estabelecer para a Educação Indígena em suas estratégias no item 10: “condições para inclusão das crianças com deficiência, com apoio de especialistas e cuidadores, definindo o número máximo de crianças por sala, imóvel, mobiliário, material pedagógico adaptado, espaço físico acessível, orientação, supervisão e alimentação”(p. 35).

É evidente que os esforços por parte dos indígenas na luta pela garantia de direitos têm avançado, principalmente quando se constata que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva deixa evidente que

“os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais dos alunos”. (MEC/SEESP, 2008)

Para que se efetive a aprendizagem, “a acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações” (BRASIL - MEC/SEESP, 2008).

A Lei nº12.796 de 2013, em seu artigo 59 determina que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. Tudo isso ainda não faz parte da realidade da escola urbana, muito menos da escola indígena. O atendimento educacional especializado está longe de ser uma realidade no que tange a atender as especificidades do público alvo presente na escola indígena. A realidade das dificuldades que se constata na zona urbana, claro, não é igual à da escola do campo, mas apresenta dificuldades incomuns.

A mesma lei que rege as normativas para a escola urbana, rege para escola do campo, porém, não especifica, no caso da escola do campo, particularmente a indígena, o assegurar de uma prática pedagógica, de um atendimento ao educando específico que respeite a sua cultura, sua realidade e sua educação. No inciso IV, ainda do artigo 59 da LDB sugere que, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Defende que o professor precisa está de alguma forma capacitado para atuar no atendimento especializado.

As considerações nesse sentido são muitas, pois mais um exemplo desses contrastes segue-se no parágrafo 2º, quando garante que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Como pode então a escola não ser promotora desses meios, haja vista que esta muitas vezes exclui ao invés de incluir? Aqui é relevante mais um aprofundamento com relação à inclusão: mas o que se entende por escola inclusiva de fato?

Segundo Ló (2010) uma escola inclusiva despreza a cultura da uniformidade, onde impera um ambiente autocrático, um currículo fragmentado e com ênfase no ensino. Chama atenção para pontos importantes no que se refere ao respeito à diversidade quando explica que Educação Inclusiva e diversidade:

[...] são pontos inseparáveis um do outro e nos fazem voltar o olhar para o aluno com suas diferenças individuais, aptidões, motivações, interesses e experiências de vida que têm grande influência no processo de aprendizagem, que é único de cada pessoa. (LÓ, 2010, p.130)

Uma das definições dada pelo MEC à Educação Inclusiva refere-se a novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens e relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência de trabalho. Aqui se centra o objetivo na forma de ensinar e aprender respeitando as relações sociais diversas e valorização das potencialidades expressas.

A escola indígena precisa tornar-se inclusiva e, para isto, as características individuais não podem ser ignoradas, seguindo a lógica de que suas práticas também seguem padrões da sociedade moderna, práticas que incluem uns e excluem outros. E que para se consolidar como Escola Inclusiva se movimente em torno de princípios como: acessibilidade e permanência, e estes, no caso da permanência do aluno deficiente na escola só será possível se as condições forem

dispensadas para que o seu desenvolvimento aconteça. Condições estas que tendem a produzir essa pirâmide de sustentação para essa Educação Inclusiva se tornar realidade.

É nesse viés que a educação nas últimas décadas vem com diretrizes expressas em declarações e acordos internacionais, assim como na referida LDB/96, que têm provocado mudanças no movimento educacional inclusivo, o qual pressupõe o desenvolvimento de uma nova cultura na escola. Cultura esta que exclui a homogeneização. Tradicionalmente, a escola vem realizando seu trabalho dando ênfase na homogeneização, relacionada à ideia de expansão de ofertas educacionais para todos. Como sabiamente destaca Ló (2010) com intuito de atender às demandas da Revolução industrial, preparando mão de obra para produção e desenvolvendo conhecimentos e habilidades comuns, valida naturalmente a ideia de semelhança e afasta os diferentes. Durante bastante tempo este foi o papel da escola, desenvolver suas atividades numa perspectiva homogeneizada, excluindo os diferentes nos diferentes aspectos educacionais.

Adotar uma nova postura enquanto escola é o mesmo que pensar a escola numa nova perspectiva cultural, deixando determinados hábitos, os quais parecem estar enraizados e iniciar um novo momento na história em que se priorize trabalhar novas concepções, atitudes e ideais de educação.

A diferença parece que nunca existiu quando se observam as práticas escolares seguindo sempre determinadas doutrinas, se apoderam de práticas excludentes, onde fazem do espaço escolar um ambiente de transferência de conhecimento e atitudes ao invés de transformação dos mesmos.

A presença da Educação Especial na escola indígena é recente, tal serviço ainda não é desenvolvido de forma que atenda às necessidades não só dos alunos com deficiência, mas dos que necessitam de acompanhamento especial. Constata-se esta realidade quando apenas 21 escolas indígenas dispõem do espaço da sala de recurso multifuncional para atender os alunos e, conseqüentemente, promover a inclusão nessas comunidades escolares.

A realidade da Educação Inclusiva na escola indígena é simplesmente não ser ainda uma realidade, o “ainda” corresponde ao sentimento de esperança a partir da luta para sua concretização. Pautando-se em Gadotti (2012), a educação só tem sentido na medida em que é concebida como ação visando à participação e autonomia. É um processo de transformação do indivíduo e da sociedade e a escola não pode se ausentar das lutas mais globais da sociedade. Assim entendendo, a

escola deve fazer parte de todo e qualquer processo de luta social que corresponde ao benefício coletivo, ou seja, a escola indígena está em processo de luta para concretização da Educação Inclusiva, sabe-se que falta muito para que os educandos públicos, alvo da Educação Especial, sejam assistidos realmente nas suas necessidades, e isto indica que a luta só está começando.

Como é visível, o processo de luta por uma educação que atenda realmente cada estrutura social é constante. Diante disso, estabelece o objetivo da educação numa perspectiva de democratização da sociedade como defende Gadotti (2012, p. 126), o modelo de autogestão permite “formar o homem para assumir-se integralmente, portanto, autogovernar-se e governar [...]. Só que hoje, com a divisão da sociedade, só uma parcela está sendo formada para o comando, só a elite está se preparando para a autogestão”. Esta formação precisa atingir o coletivo.

Talvez haja reflexões espontâneas no sentido de “Como é possível formar indivíduos com necessidades especiais para a autogestão?” Talvez seja um tanto contraditório. Pode ser analisado não do ponto de vista individual como uma proposta de formação, mas também do coletivo, quando a escola, enquanto espaço social onde a liberdade, a autonomia implica a ação comum, a solidariedade. O homem não pode ser visto de forma isolada. Seguindo tal concepção Deville (2013), traduzindo o capital de Marx, explica:

O Homem é para o homem um auxiliar necessário; a comunidade de ação que tende por meio de funções diferentes, porém respectivamente indispensáveis, a realização de um fim comum, o bem-estar, deve completar-se evidentemente com a comunidade de vantagens. A solidariedade, que tem sido sucessivamente familiar, comunal, nacional, tende a ser internacional. Desde esse momento, a faculdade que possui o homem de operar só, de ser em absoluto independente da ação dos demais, em suma, a autonomia tão obstinadamente glorificada, se não fosse irrealizável, mercê da evolução econômica que domina todas as relações humanas, seria um retrocesso, uma diminuição de força, isto é, de liberdade, para o indivíduo, em lugar de ser adição. (DEVILLE, 2013, p.31).

Em qualquer das lutas, o homem é mais forte ao solidarizar-se com o outro, na união das forças consegue tornar-se mais independente, livre nas suas conquistas. Isto é o mesmo que afirmar que o homem, ser social, precisa interagir com o outro e, não obstante, solidarizar-se para com suas necessidades. Ao criticar o capitalismo em seu agir contraditório, o qual se concretiza quando a atual sociedade do capital sobrepõe à cultura dominante de produção do trabalho individual e competitivo em que ser humano está sendo moldado. Dessa forma, é imprescindível que a educação seja empregada como instrumento de libertação para

que o adicionamento do ser se concretize mediante a união das forças até então oprimidas pelas forças dominantes, criando a consciência da luta fortalecida por meio desse comungar de ideias que supõe o libertar das amarras do capital.

Para que a Educação Indígena se torne libertadora, não basta apenas que seja garantida pelos dispositivos já citados. Como as principais ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do MEC para garantir a oferta de Educação Escolar Indígena de qualidade é preciso investir em:

1. Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). Esses cursos têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. O Mec oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos.
2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas.
3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos professores indígenas são editados com apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas.
4. Apoio político-pedagógico aos sistemas para ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas.
5. Promoção de Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a Funai, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre a execução das ações e programas em apoio à Educação Escolar Indígena.
6. Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas. (2010, p. 65)

Enquanto é incumbência da SECADI⁴ garantir o suporte necessário à Educação Indígena e de qualidade, analisa-se que tal garantia não se estabelece e, logo se delinea uma opinião sobre essa educação, opinião esta que vem desqualificar o sentido de “garantir”, já que a palavra em sua subjetiva significação contrasta com a objetivação que se insinua a prática. A análise se dá a partir desse ponto, “prática”, como inicialmente foi mencionada, uma educação de qualidade requer não apenas “garantias” teóricas, mas atitudes práticas que permitam a escola indígena avançar nos aspectos que subsidiem esta educação, e um dos pontos essenciais para que se classifique como uma educação digna de se ‘encaixar’ nessa

⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. A qual promove a articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade. (Foi extinta no segundo dia de mandato do atual Presidente Jair Messias Bolsonaro)

categoria “qualidade” precisa atender a demanda da Educação Especial também com eficácia.

O Relatório (Wardoc,1979, p.61) afirma que “a finalidade da educação é a mesma para todos, um bem a que todos têm direito”. Ressalta ainda que ter um aluno com necessidades especiais é “dizer que esse aluno apresenta maiores dificuldades para aprender que a maioria das crianças de sua idade e que essa deficiência não lhe permite aproveitar as mesmas possibilidades que a escola oferece” (p.61).

Sendo a educação um instrumento transformador nas mãos de quem pode e sabe fazer, a situação de discriminação imposta ao aluno com deficiência, no contexto da escola indígena deve ser considerada bivalente, pois como se não bastasse a condição de ser índio e deficiente, requer um olhar cada vez mais respeitoso pelos que têm a responsabilidade de incluí-los.

O processo de escolarização dos índios parece atender a interesses colonialistas: caracterizando a “domesticação” para o trabalho escravo, dentre outros, esta concepção infelizmente encontra-se ainda bastante presente nas relações entre o Estado e os povos indígenas, sobretudo nos assuntos ligados à educação escolar.

O enfoque da interculturalidade é um dos aspectos desejáveis para a escola indígena, entendida como uma das condições essenciais para que seja respeitada a especificidade da Educação Escolar Indígena, como nitidamente transparece nas metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação nos Cadernos CEDES (ano XIX, nº19, Dez/99) com a proposta de criar dentro de um ano, a categoria oficial de ‘escola bilíngue’, para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada

A educação bilíngue deve ser oferecida a todos da comunidade escolar, bem como aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, assim, a proposta de educação para todos não acontece apenas para os alunos considerados “normais”. Há quem possa direcionar a reflexão sobre o entendimento de “necessidades especiais”, pois a Educação Escolar Indígena pode ter esse cunho especial, justamente por suas características especiais, porém, a terminologia discutida aqui é a que se refere ao público alvo da Educação Especial.

Para entender “necessidades especiais”, Vidal Y Manjón (1992, p. 61) afirma: “(...) envolve o abandono da dimensão classificatória levando em consideração o potencial de aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno, sendo este seu

próprio parâmetro”. Tais considerações devem ir além, envolvem também a interatividade e dinamicidade, essas dependendo de dois eixos: o aluno com sua individualidade e evolução e a resposta que a escola deve dar a partir de sua proposta específica para esse objetivo e o contexto que a mesma se efetiva.

É conveniente acrescentar que numa escola inclusiva, a Educação Especial precisa passar a integrar a proposta pedagógica da escola, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos público alvo, assim como no caso dos alunos com diagnósticos de transtornos funcionais específicos. Esta, por sua vez, atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Além disto, os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades desses alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – também nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Neste sentido, a implementação deve considerar as diferenças a partir do princípio de orientação de reestruturação das escolas de ensino regular e da Educação Especial. A elaboração de tais políticas públicas parte, dentre os aspectos mais polêmicos, da complexa relação de igualdade-diferença, o envolvimento e o entendimento na elaboração das mesmas e todas as iniciativas visando à transformação das escolas, de modo a se ajustarem aos princípios inclusivos de educação.

Tais princípios devem ser pensados além do necessário em estrutura física para escola inclusiva supõe ter intrinsecamente o pensar de ir além do “eu”, do “nós” objetivando o “todos nós”. Carvalho (2016) é enfática ao dizer que esta:

[...] Vai além da valorização do ensino ministrado como transmissão de conhecimentos, para a valorização da vida (energia) e da consciência (espírito). Ela não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer etapa do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas. [...] A resignificação de seus papéis envolve aspectos políticos, sociais e pedagógicos que vão além das mudanças que se façam na Educação Especial. (p. 36)

Assim, se traduz um novo significado à vida desse cidadão que, como os outros, têm direitos iguais. Sabe-se que não se pode adotar uma postura ingênua de pensar a Educação Inclusiva apenas para alunos deficientes, ela deve ser entendida como acolher todos que historicamente são considerados excluídos. Mas o que se pretende realmente com a Educação Inclusiva? A primeira ideia é a remoção de barreiras que a impedem, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, se apropriando de todas as formas de acessibilidade e de apoio, de modo a assegurá-los. Mas como garantir isso? É justamente pensar o que deve constar nos Projetos Político-Pedagógicos dos sistemas de ensino/ das escolas que devem ser executados, tomando-se providências no efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedidos na escola.

Nesse trabalho inclusivo há necessidade de identificar as barreiras existentes, examinar os fatores ligados a elas e removê-las, mas para isso implica um trabalho coletivo, um movimento de mediação que subsidia o identificar e implementar das transformações necessárias. Tantas são elas, “as barreiras da aprendizagem, e para a participação dizem respeito à construção de conhecimentos, bem como as interações dos aprendizes entre si, com seus educadores, familiares e com os objetos do conhecimento e da cultura” (CARVALHO, 2016, p. 38).

Portanto, o remover barreiras implica o efetivar dos quatro pilares propostos pela UNESCO para a educação no século XXI, que são: um trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

2.6 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A figura do Pedagogo é historicamente importante para o contexto da Educação Especial. Nos primeiros momentos, este profissional já tinha como missão auxiliar o profissional da saúde, o médico, em seus diagnósticos. Naquela época, o diagnóstico médico, mesmo que insuficiente, era a base que definia princípios na elaboração de programas de educação para atender educandos com deficiência. Era nesse exato momento que “a orientação principal na educação dessas crianças era definida pelo médico, auxiliado pelo pedagogo” (JANUZZI, 2012, P. 40). Essa tarefa de classificar já não era nada fácil, uma vez que tinha suas implicações, as quais poderiam ser positivas ou negativas. Para Mazzota (2003) a utilização de um

diagnóstico classificatório constitui-se uma tarefa complexa no campo da Educação Especial, com implicações éticas, ideológicas e até pedagógicas que acabam por comprometer sua validade.

Até hoje a questão do diagnóstico de crianças especiais é motivo de intensas discussões, isso se verifica no espaço escolar, quando o professor especialista que desenvolve o AEE tem observado que muitos desses diagnósticos não correspondem à real situação da criança, isto é, são emitidos erroneamente. Talvez por tais observações seja que, atualmente a opinião do profissional de AEE seja válida, que em sua grande maioria são pedagogos, os quais são convidados pelo profissional de saúde a fazerem um relatório pedagógico descritivo sobre a situação escolar da criança avaliada por ele. Desse modo, verifica-se a preocupação para emissão de um diagnóstico que corresponda à realidade vivenciada pelo estudante, quando este é observado nos seus diferentes aspectos, pedagógico, social e clínico.

Este profissional de educação está cada vez mais demonstrando que sua tarefa se ampliou, e na Educação Especial sua missão vem se tornando cada dia maior. A Pedagogia, compreendida como ciência da educação, se difere das demais ciências da educação, simplesmente porque é entendida como a ciência da prática, ou seja, concebida como uma reflexão sistemática de educação. Pimenta (2011, p. 54) salienta que “ela não se constrói como discurso sobre educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção dos saberes – no confronto com os saberes teóricos”. Isto acontece pelo processo de reflexão dessa prática como prática social histórica tomada como totalidade.

Esta pedagogia de caráter prático é substancialmente importante no contexto da Educação Especial, uma vez que os atendimentos a alunos com deficiência ou outras necessidades especiais requerem um planejamento específico, os quais precisam fundamentar-se no respeito as suas limitações e potencialidades, haja vista que seu processo de aprendizagem se difere dos outros alunos, no entanto, deseja-se um complementar ou suplementar nesse aprendizado. Desse modo, Pimenta (2011), ao citar Schiend-Kowarzik (1983) dita que a “Educação deve ser entendida ainda como prática social humana, um fenômeno móvel, histórico, inconclusivo, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade” (p. 55). Nessa lógica de raciocínio se conclui, seguindo as concepções de Mazzotti (1994), que a Pedagogia então, é uma ciência da prática, ou seja, não se efetiva como uma tecnologia, e sim como uma reflexão sistemática sobre a educação.

Tem-se percebido a importância do pedagogo no campo estudado. O pedagogo é o profissional que desenvolve a Pedagogia cotidianamente no seu espaço de trabalho, sendo este a escola ou outros. Dependendo das atribuições a ele conferidas concernentes ao cargo, estas se diferenciam conforme as exigências do sistema institucional. A Pedagogia em si é analisada por diferentes autores como a que se verifica na concepção de Cambi (1999, p. 596), quando se relaciona a “saber unitário”, se tornando cada vez mais tributária de saberes especializados, assumidos como “ciências auxiliares, mas que na realidade, reescrevem sua identidade interna, fracionando-a e disseminando-a em vários setores”.

Para atuação do pedagogo na Educação Especial e indígena, utiliza-se das abordagens de Peternella (2016, p.18) para explicar o sentido específico de Pedagogia para cada “realidade”, “cada grupo cultural, coadunada ao ideário da valorização da diversidade e da diferença, assim como da ênfase na cultura e na identidade local”. Ao observar o cenário contraditório, no âmbito econômico, observa-se também o avanço do capitalismo para as mais diferentes regiões do Planeta, com a globalização da economia capitalista, em que se proclama o sujeito cosmopolita⁵, capaz de interagir nesse ambiente diverso e demonstrar superação não só no ambiente escolar, mas nas instancias sociais vigentes.

A partir disso, com base em Silva (2004, p. 2-3), questiona-se: “Para que ensinar: para o mundo globalizado e/ou cosmopolita ou para o resgate da cultura, da identidade e dos interesses nacionais ou de grupos específicos no interior de uma nação?”. Peternella (2016) correlaciona o questionamento com “o que ensinar e como ensinar”. Leva em conta o pensamento do autor, ao pensar o tipo de sujeito a ser formado e com quais valores, assim como por quais estratégias políticas e metodológicas os pedagogos devem guiar-se. Mais do que tudo isto, é pensar ainda que público se necessita ensinar, como no caso dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir e compreender conceitos que se investem para pensar a Educação Especial no contexto da Educação Escolar Indígena. Isso ressalta que a formação do professor de AEE para atuar na Educação Inclusiva Indígena implica compreender a Inclusão do aluno indígena como aquela que considera suas diferenças e supera o sentido de exclusão no campo educativo, pois esta diferença que também é étnica faz parte da diversidade brasileira.

⁵ Sujeito que habita nos grandes centros urbanos.

Tal formação, além dos princípios de multiculturalismo e interculturalismo de base da Educação Escolar Indígena, os princípios próprios da Educação Inclusiva como acessibilidade e permanência no ambiente da escola. A Educação Inclusiva supera o trabalho baseado apenas nos princípios tradicionais e se amplia aos novos princípios que estão intrínsecos nos saberes necessários a esse novo fazer pedagógico.

Com base em informações dispensadas pela Secretaria Estadual de Educação, constata-se que na maioria das Salas de Recursos das Escolas Estaduais há a presença de um Pedagogo, alguns com especializações em Educação Especial e Inclusiva ou apenas com cursos específicos exigidos para execução de tal tarefa. Conforme as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), para atuar na Educação Especial o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Esta subentende que possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de Educação Superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial.

A polêmica em torno da Pedagogia é conhecida no campo teórico por todos, entretanto. Libâneo e Garrido (1999), quanto à formação dos profissionais da educação, afirmam que é imprescindível se ter uma visão crítica e uma perspectiva de mudança no campo de atuação do pedagogo, o qual não pode ser restringido, pois sua competência profissional é bastante ampla.

É com esse entendimento que se apoia a prática do pedagogo quando ele atua no campo da Educação Especial, atendendo um público específico, promovendo a formação continuada dentro do espaço escolar, bem como facilitando o processo de ensino e aprendizagem desses alunos no auxílio ao professor de sala de aula regular quanto ao planejamento e atividades necessárias. Essas são algumas das atribuições desse profissional no processo escolar inclusivo.

Sabe-se que é nas relações que a prática docente se concretiza, que ela ganha corpo e realidade histórico-social. Nesse processo educacional o que está em pauta não são apenas suas circunstâncias. Severino (2001) intensifica: "(...) ainda que as condições estruturais, relacionadas à sociedade e às instituições

socioeducacionais sejam fundamentais, é preciso vincular sua eficácia às condições subjetivas da interação professor/alunos, numa mediação eminentemente pessoal” (p.140). Ou seja, as mediações objetivas presumem uma participação subjetiva, cujo caráter do educador é intencional.

Isto indica que a formação do profissional da educação não confere apenas à formação de professores, como bem esclarece Severino (2001).

A docência em ambientes escolares não exaure o campo de atuação do profissional, pois educação não é sinônimo de ensino e sim uma intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida da sociedade. A característica referencial do trabalho educativo é a educabilidade, da qual a docência formal é uma mediação fundamental, mas não exclusiva. (p. 141)

Nessa direção se delinea a postura do profissional de educação, o que quer dizer que ainda que o professor de AEE seja especialista no sentido acadêmico, sua intencionalidade no campo de atuação precisa considerar as relações sociais, as quais não se resumem ao espaço da escola. Seu trabalho educativo, de docência formal, será a via mediadora, mas não a única no processo de intervenção educacional.

Diante disso, é relevante a preocupação do educador o qual antecede sua formação quanto a uma clara concepção do que se espera da educação, pois só assim esta pode ser planejada e executada. “Numa sociedade organizada, a educação, a prática institucionalizada, deve contribuir para a integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da sociedade e da cultura. Nessas esferas se desdobra a existência” (SEVERINO, 2001, p. 145). Pois, os homens se humanizam concretamente, mediante seu exercício, embora as forças alienantes promovam formas de despersonalização individual ou coletiva.

É sob esse cenário de alienações que circunda o campo educacional, sendo ingênuo o pensar que a eficácia da educação pode transformar radicalmente tais condições, a decidida prática educativa deve dar passos na consolidação das forças construtivas das mediações e, mais ainda, é preciso que o educador perceba as relações situacionais, embaraçadas redes das realidades sociais e pessoais. Conforme Severino (2001) “(...) é a partir daí que ele aprenderá o significado e as condições de seu trabalho, bem entenderá a educação sob o plano da intencionalidade da consciência, em que o mesmo deve ajudar a desvelar as máscaras ideológicas de sua atividade” (p.146). Desse modo, não se tornará força

de reprodução social, porém, manter-se-á numa postura dinâmica para transformação da sociedade por meio da inserção dos indivíduos no sistema de produção e de manutenção de sua existência material.

O educador consciente de sua pedagogia pressupõe ter uma percepção explícita das referências existenciais dos sujeitos envolvidos no processo de aprender. Isto implica a compreensão de si mesmo, dos outros e de suas relações recíprocas, bem como sua integração ao grupo social e à humanidade como um todo. Para relacionar essa postura de educador na Educação Especial, utiliza-se parecer de Severino quanto ao desenvolver a educação.

Não é possível desenvolver a educação sem conhecer e compreender a inserção dos sujeitos na rede complexa da vida subjetiva, nas relações de poder que formam a vida social e no fluxo histórico que constrói a humanidade. Não há evolução humanizadora sem considerar os seres humanos como dotados de uma personalidade subjetiva, como integrantes de uma sociedade historicamente determinada e de uma espécie característica. Assim, a autocompreensão dos sujeitos envolvidos em educação é requisito para eficácia do processo, pois, sendo ele simultaneamente objetivo (plano de aprendizagem) e subjetivo (plano da valorização), requer que todos desenvolvam a consciência cognitiva e valorativa. [...] da importância para cada indivíduo da formação de um autoconceito valorizado, como referência para o respeito à dignidade pessoal de todos, independentemente de limitações e diferenças. (SEVERINO, 2001, p. 147)

Quer dizer, não tem como sujeitos envolvidos em educação não atentarem para a realidade social e histórica dos indivíduos envolvidos nesse processo. A necessária evolução humana precisa considerar as subjetividades da espécie em si, no desenvolver da consciência cognitiva e valorativa, o permitir dessa autocompreensão dos sujeitos torna-se requisito para a eficácia do processo educacional.

É nesse sentido que se configura a educação de alunos com necessidades educativas especiais, levando em conta diferentes realidades e considerá-las como parte do seu processo de aprendizagem. A sensibilidade pode ser uma palavra de ordem nesse contexto, já que a formação técnica, objetiva, não é vista como o único acervo necessário para concretização do aprender. A formação inicial e continuada desse profissional não é vista como único suporte para o desempenhar de suas atividades, o algo a mais é conteúdo importante e humanizante na esfera educativa.

Portanto, a forma como o pedagogo empreende a Pedagogia no cenário de atuação faz toda a diferença, se atenta para a realidade histórico-social dos sujeitos envolvidos, incluindo ele mesmo, e ainda faz a conjugação de conhecimentos

técnicos à observância de aspectos específicos da realidade educacional, bem como os que permitem uma educação mais humanizada, pode interferir de forma positiva nos resultados desse processo, pois sua intervenção não será meramente técnica, mas imbuída de instrumentos subjetivos que darão êxito ao seu trabalho.

2.7 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A psicologia histórico-cultural tem seu fundamento ancorado no aporte filosófico do materialismo histórico-dialético, cujo foco de estudo é o processo educativo. Tem como objetivo a compreensão de como os indivíduos se humanizam e discorre ainda sobre a importância da escola e do professor nesse processo de desenvolvimento e educação dos sujeitos envolvidos, isto é, que aprendizagem no âmbito escolar provoca processos interiores de desenvolvimento.

Vygotsky utilizou o termo 'defectologia' para identificar o que hoje se refere à Educação Especial. Explorou esse campo de estudo nas décadas de 1920 e 1930, nesse período deu sua grande contribuição para a Educação Especial, tecendo críticas contundentes à escola especial de sua época, convicto da necessidade da escola ofertar um trabalho em condições diferenciadas das existentes, priorizando o desenvolvimento e a educação dos educandos.

Deixou a entender que a tese central do seu trabalho é a de que caminhos indiretos e alternativos, criados pela cultura devem ser viabilizados aos educandos com deficiências quando os caminhos naturais se encontram interrompidos. As leis que preconizam o desenvolvimento e as metas educacionais são as mesmas para todas as crianças, no entanto, o observar do desenvolvimento destas percorre caminho diverso, e ao mesmo tempo igual a todas as crianças, sendo que para se desenvolver e se educar, necessita que lhe sejam oportunizadas condições diferentes.

Para isto, deseja-se uma escola justa, a qual proporcione condições de ofertar a todos uma educação de qualidade. Sua contribuição dos auxílios para pensar a aprendizagem e o desenvolvimento deve ultrapassar os limites biológicos, nesta, a convivência dos educandos em situação de inclusão com as demais no espaço escolar é fator preponderante, já que na perspectiva teórica, o social é primordial para a formação do psiquismo humano, tendo em vista que a nova 'defectologia'

entendida hoje pela Educação Especial e a Psicologia rompem com aprisionamento biológico, abrindo espaço a uma Psicologia histórica e humana.

A 'defectologia', enquanto objeto de estudo, focado na diversidade humana, sem dúvida, nos permitiu um olhar diferenciado no que diz respeito ao público alvo da Educação Especial. Ainda hoje Vygotsky, com seus estudos valiosos realizados em décadas passadas, 20 e 30, contribui para a educação que desde então pretende ser inclusiva.

A inserção do indivíduo no mundo da cultura possibilita seu aprendizado e desenvolvimento, pois os agentes promotores desta carecem entender de qual social e aprendizado se refere e mediante que condições, recursos são necessários para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que priorize o conhecimento e possibilite a humanização do homem. Nesse sentido, a escola do conhecimento se faz possível, quando nas diferentes instâncias consegue se materializar, ainda que faça parte de um mundo globalizado submetido aos ditames do capital.

Diante do contexto, recorre-se aos arcabouços da teoria histórico-social enquanto subsídio para reflexão de seus pressupostos, para que apontem caminhos que conduzem o homem a ultrapassar do estado de hominização para o estado de humanização. Este só ultrapassa de um estado para o outro quando não só tem contato com a cultura, mas se apropria dela para, como sujeito social, fazer as intervenções necessárias.

O desenvolvimento do homem acerca da concepção histórico-cultural concernente ao papel do ensino de conceitos científicos em benefício desse desenvolvimento, assim como a importância da organização do ensino tendo em vista uma educação escolar de fato desenvolvente, supõe a urgência de uma escolarização à altura dos seus máximos alcances de vida de todos os envolvidos.

O homem enquanto ser social, cujo desenvolvimento é condicionado pela atividade que o vincula à natureza, ou seja, o trabalho, atividade esta que não dispõe de propriedades que lhe assegurem a conquista do que seja necessário à sua caracterização como ser humano. Leontiev (1978a) afirma que a transmissão dos produtos da atividade entre as gerações se impõe como traço fundante da humanidade dos sujeitos, explicita que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações. Seguindo esse mesmo pensamento Saviani (2003, p. 13) enfatiza:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Assim, entende-se que a natureza do homem é construída com base na apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Suas particularidades humanas, os comportamentos complexos culturalmente formados se dão pelo processo de aquisição, por meio das relações interpessoais e intrapessoais. Como intensifica Martins (2016), instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros, ou seja, por processos educativos.

O processo educativo que acontece numa escola de cultura específica como a indígena não se difere de uma cultura considerada normal pela maioria, considerando que os envolvidos nele podem também passar pelo processo de transformação de ser hominizado para ser humanizado. O que deve ser relevante para ambas as culturas é a aquisição e apropriação desse conhecimento, o qual vai permitir que os atores desenvolvam seus papéis no sentido de mediar esse processo de transformação por meio de sua e de outras culturas, isto é, trabalho cujo resultado é advindo das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, sendo assim gerado pelo trabalho social.

Para explicar com mais nitidez tal processo Martins afirma:

Se, por um lado, o patrimônio material e ideal coloca-se como produto da ação humana dado à apropriação, por outro e ao mesmo tempo, representa condição humana imprescindível ao processo de transformação de um ser hominizado – que dispõe de certas propriedades naturais filogeneticamente formadas em um ser humanizado, isto é, que se transforma por apropriação da cultura. É no bojo desse processo que o próprio homem se institui e, conseqüentemente, todas as suas propriedades resultam formadas na base do metabolismo que se liga às condições objetivas de existência. Entre tais propriedades, destacamos a própria qualidade de seu psiquismo como produto histórico-socialmente construído (MARTINS, 2016, p.14).

Evidencia-se que o patrimônio como produto da ação do homem é indispensável no processo de transformação humana, dadas as condições de propriedades naturais filogeneticamente transformadas por interferência da cultura. Acrescenta-se que a teoria histórico-cultural (ou sócio-histórica) do psiquismo, a qual também se conhece como abordagem sociointeracionista elaborada por Vygotsky, tem como objetivo principal “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do

comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1984, p. 21).

Segundo Pasqualini (2016, p. 64)

Os alicerces da teoria histórico-cultural da periodização foram estabelecidos por Vygotsky, com destaque às formulações do autor no texto “El problema de la edad” (VYGOTSKI, 1996). Por sua vez Leontiev (2001^a, 2001b) trouxe decisiva contribuição ao formular o conceito de atividade dominante, e Elkonin (1987, 1998) foi o responsável pelo máximo desenvolvimento e sistematização da teoria incorporando as contribuições de Leontiev e Vygotsky.

Dito isto, a mesma autora destaca a Teoria Histórico-Cultural como a que tem fundamentos básicos a partir das contribuições dos autores citados acima. Pois, para que se compreenda tal teoria por meio dos pensamentos destes, o aprofundamento é algo norteador dessa compreensão, bem como de outros estudos científicos. Dentre estes está o desenvolvimento psíquico abordado em suas teorias.

Vygotsky (1996) defendeu que não é possível explicar o desenvolvimento psíquico com base na descrição dos sintomas ou indícios externos, ou seja, das características do comportamento da pessoa. Mais que isso, é necessário decodificar a lógica interna que guia o percurso desse desenvolvimento, isto deve representar um esforço de superação de uma abordagem sintomática, descritiva, empírica e fenomenológica do problema da periodização.

O autor não considera a análise fenomenológica ou descritiva em Psicologia, pois esta “toma o fenômeno tal como aparece externamente e supõe com toda a ingenuidade que o aspecto exterior ou a aparência do objeto coincide com o nexo real, dinâmico-causal que constitui sua base” (VYGOTSKY, 1995. p. 103). Preferindo se apoiar nas ideias de Marx que se assemelha: “Toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 1991, p. 199). Seguindo tais ideias, dita:

Afirma que se as manifestações externas dos fenômenos realmente expressassem as verdadeiras relações entre as coisas, a simples observação e a experiência cotidiana substituiriam por completo a análise científica. (MAX, 1991, p.199)

Vygotsky (1996, p. 253) intensifica: “a investigação científica, por isso, é o meio indispensável para conhecer a realidade”. A análise científica de um problema, seja do desenvolvimento do psiquismo ou outro, requer a necessária distinção entre

o plano da aparência e da essência do fenômeno estudado, posto que “na realidade a essência interna dos objetos e sua manifestação externa não coincidem” (Vygotsky, 1996, 254).

Cada palavra manifesta um significado no contexto que está inserida, o termo essência na análise materialista histórica, de modo que não incorra em uma compreensão metafísica, depende do captar a essência interna ou traços essenciais do objeto, assim, “significa desvendar e explicar o movimento histórico de sua formação, ou seja, decodificar sua gênese, as determinações e mediações que o produzem e suas tendências de desenvolvimento” (PASQUALINI, 2016, p. 66).

Na reflexão sobre o significar das palavras, considera-se importantes os aspectos fundantes da Psicologia histórico-cultural no campo da Educação Especial, sendo que a questão do desenvolvimento do aluno nessa modalidade de educação precisa mostrar defasagem em alguma área. Este, por sua vez, é comparado com outros alunos de sua faixa etária e ano escolar, de modo que se é aferida a defasagem pode-se recomendar seu ingresso na Educação Especial.

Esse campo de educação vem passando por diferentes mudanças com o advento de políticas públicas para a inclusão escolar. Na visão de Barroco e Leonardo (2016, p. 324) um dos principais pontos de preocupação “é a ausência, em seu interior, do pensamento dialético, seja para definir, apreender ou explicar, seja para intervir com o seu objeto de investigação ou com os sujeitos que atende”.

O pensamento dialético na perspectiva marxista contribui para o desvelar da realidade, buscando apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. O enfoque é analisar o real a partir do movimento histórico, de sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a apreensão do objeto de estudo em sua totalidade.

É nesse sentido que Barroco e Leonardo (2016, p. 323), por meio das concepções de Vygotsky (1997b, VYGOTSKY, 2004), Luria (1974, 1986) e Leontiev (1978), propõem o entendimento sobre o desenvolvimento humano normal e especial. Em que “reiteradamente afirmam que o desenvolvimento humano normal e especial, como o da pessoa com deficiência ou física sensorial e não sensorial, é histórico-social”.

Entende-se, assim como eles, que esse desenvolvimento se segue de propostas de trabalho e de intervenções psicológicas e educacionais que resultam na humanização, isto é, “no processo que busca a realização no plano individual dos êxitos conquistados no plano genérico” (2016, p.323). Portanto, o pleno

desenvolvimento das funções psicológicas superiores – algo fundamental só pode ocorrer de fato se houver a transformação de práticas sociais para oportunizar tal desenvolvimento, “visto que essas funções compõem ou permitem a consciência”.

Para melhor compreender o conceito de consciência de Barroco e Leonardo utiliza-se da visão de Marx e Engels (1996), os quais explicam que “a consciência do homem é determinada pelas condições materiais da vida e pelas relações sociais de produção instituídas em dada época e sociedade” (2016, p. 325). Sendo por meio das mudanças históricas na sociedade e na vida objetiva que acontece a humanização dos sujeitos, ou seja, determina sua consciência e seu comportamento.

Tais autoras destacam ainda que familiares, professores e demais estudiosos acabam prendendo-se ao que lhe é apresentado de imediato, apontam:

De modo direto e com nenhuma ou poucas mediações que possam explicitar as múltiplas determinações que geram e mantêm dadas características físicas, intelectuais e afetivas dos sujeitos com deficiências; porém a singularidade da vida desses sujeitos não pode ser compreendida apartada das relações sociais, e, conseqüentemente, da noção de totalidade (BARROCO e LEONARDO, 2016, p.324).

As autoras apropriam-se do pensamento de Duarte(2000) e Barroco (2007) para explicar as referidas contradições, quando estes afirmam que se deve levar em conta as contradições que geram e mantêm as relações sociais que envolvem esses sujeitos e que são por eles reproduzidas, pois desse modo, talvez se consiga explicar por que alcançam dado patamar de desenvolvimento ou ficam à deriva.

O desenvolvimento do homem não é resultante de sua atividade, mas sim a partir da atividade produtiva, de suas relações que estabelecem entre si e a natureza. Assim, dá ênfase Barroco (2016, p. 324): “o ser humano revela-se como síntese das relações sociais”. Citando Vygotsky (1997a, p. 372) “cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”. Trazendo essa ideia ao contexto da Educação Especial, “significa que os limites de desenvolvimento demandam mediações e recursos especiais que permitam aos deficientes apropriarem-se em meio a muitos enfrentamentos e embates”. (BARROCO e LEONARDO, 2016, p. 325).

Diante disso, é viável dizer que são as condições de vida em sociedade, mediante a coletividade, e da educação, demandada a mediação instrumental que

determinam a formação das mesmas capacidades humanas como: pensamento lógico, pensamento verbal, imaginação criadora, regulação voluntária das ações, etc.

Essa compreensão suscita a reflexão de que o desenvolvimento da pessoa com deficiência tende a seguir as linhas gerais de desenvolvimento daquelas sem deficiência, “com apropriação pela criança do já objetivado entre homens e a ela disponibilizado, na direção de “fora para dentro”, mas com o estabelecimento de uma relação dialética de apropriação e objetivação”. (BARROCO e LEONARDO, 2016, p. 327). Considera-se que é por este processo que se constitui o psiquismo humano e a consciência.

Para que esse processo seja facilitado, a fala é parte importante nessa atividade, pois quem não a possui tem seu desenvolvimento comprometido, uma vez que a regulação da atividade humana consciente depende dela. Processos orgânicos e comportamentos mais simples podem ocorrer sem a ajuda ou a participação dela.

Em se tratando de pessoas com deficiências, a fala pode ser um fator complicador pela sua ausência ou precariedade, haja vista que, para o desenvolvimento desses sujeitos, dependendo de como a deficiência se apresenta, a atividade de falar pode assumir um papel determinante ou não.

É considerando esse contexto e outros que envolvem pessoas com deficiências específicas que se enfatiza que as intervenções educacionais exitosas em Educação Especial em prol do desenvolvimento dos deficientes devem investir em estratégias que permitam aos alunos dominar a linguagem expressiva e receptiva e empregar a linguagem verbal com maior competência e desenvoltura. Além da fala, observar as necessidades desses sujeitos implica dizer que quando nada ou pouco se espera das pessoas que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou outras necessidades especiais, pouco se requer ou lhes permite desenvolver, quer dizer, a oportunidade que é dispensada faz toda diferença.

Para Vygotsky (1997b, p. 82) “(...) como o desenvolvimento dos deficientes dependesse da inserção no mundo produtivo do trabalho, em que pudessem realizar o trabalho socialmente útil”. Nesse sentido, entende que a educação social acabaria vencendo o defeito.

É provável que mais cedo ou mais tarde a humanidade triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência mental. Porém as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e medicinal. É provável que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito que tem sobre criança deficiente, ou seja, considerando-a com um defeito não eliminável de sua natureza.

Sobre esse pensamento, apreende-se que o desenvolvimento de sujeitos deficientes está atrelado socialmente a duas condições: a realização social do defeito (gerando o sentimento de inferioridade), que é aspecto de condicionamento social de desenvolvimento, e a orientação social da compensação, que corresponde à adaptação das condições do meio que se tem criado e formado para um tipo humano normal (Vygotsky, 1997b).

A maioria das ideias de Vygotsky, Luria e Leontiev tiveram origem a partir de: uma linha dupla de desenvolvimento, a natural e a social-cultural; a visão holística do desenvolvimento e a função dos instrumentos na atividade humana, a defesa de existência de duas categorias de funções, as elementares e as superiores, bem como o conceito de interiorização das funções psíquicas, presente na dupla dimensão das condutas, a voluntária e a involuntária, a importância da atividade na transformação da realidade externa e interna do indivíduo, a função primordial atribuída à linguagem. Fazendo-se relevante enfatizar que tais influências têm em comum, como uma base de fundo, as ideias fundamentais da filosofia de Marx e Engels.

A história completa do desenvolvimento psicológico da criança revela que, desde o nascimento, sua adaptação ao ambiente só passa a ser alcançada por meios sociais. Assim, entende-se que todo desenvolvimento humano é decorrente de um processo grupal, pois faz do trabalho humano uma atividade especificamente humana. O trabalho é um processo de influência sobre a natureza; o trabalho é um processo que conecta o homem à natureza. Entretanto, toda atividade existe por uma necessidade e o objeto dessa necessidade é sempre a representação do real. Um exemplo que se deve destacar é quando a pessoa vai até o outro pela necessidade, o aluno vai até o professor, com isto expõe-se um dos processos de mediação, a inter-relação professor x aluno.

Considera-se atividade aquele movimento organizado que atenda uma necessidade social, o que estimula a ação é apenas domínio dos meios, dos instrumentos. Nesse sentido, a mediação é entendida como um processo complexo que não depende apenas de um ou dois fatores, mas precisa do conjunto de

significação interligada para gerar a mediação, a qual se utiliza de signos e instrumentos que resultam sempre de uma atividade.

No contexto de fundamento do trabalho educativo, observa-se que a constituição do afetivo resulta da história de apropriação e objetivação de signos e instrumentos. A unidade afetivo-cognitiva iguala-se ao pensamento e sentimento, os quais são desenvolvidos neste processo de aprendizagem.

Portanto, para atingir as chamadas funções psicológicas superiores entendidas como funções sociais, devem ser propiciadas atividades sociais como: ler, escrever, planejar, dentre outras. Ou seja, o desenvolvimento dos sujeitos a outras etapas decorre da interiorização dessas relações sociais e de sua compreensão, gerando assim novos motivos em meio a novas atividades. É nesse viés que se processa também a inclusão educacional dos alunos (público alvo) da Educação Especial.

Para tanto, a identidade conferida ao profissional, no caso o professor, que desenvolve um trabalho com esse estudante, necessita ser delineada, entendida e isto reflete o compreender de elementos que contribuem para esta construção.

3 IDENTIDADE PROFISSIONAL: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

A questão da identidade sempre provocou debates calorosos à perspectiva da atual sociedade moderna. Bauman (2005) diz que tal realidade, onde o global é inserido de maneira mais intensa e os valores se tornam mais “líquidos”, não é durável, permanente.

Nesse sentido, o autor enfatiza que o problema da identidade deve ser recolocado em uma dimensão que exige a renovação dos parâmetros de entendimento até então utilizados. Devido às inconstâncias atuais, depara-se com as incertezas e as inseguranças da “modernidade líquida”, “assim, as identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais sofrem um processo de transformação contínuo que vai do perene ao transitório, com todas as angústias para psique que tal situação suscita”. (BAUMAN, 2005, p. 7)

Nessa perspectiva, a reflexão que se estabelece é no sentido de conhecer os caminhos de construção da identidade profissional do professor da Educação Especial que atua na sala de recurso multifuncional organizada na escola indígena, para tanto, há necessidade de percorrer as várias matrizes e concepções teóricas que permitem o diálogo e a síntese das respostas aos principais questionamentos dessa pesquisa.

Nesse caminhar há concepções que comungam das mesmas ideias, outras que se contrapõem, é mediante essas combinações ou contraposições que se configura o manuscrito presente, cuja intenção predominante é a que se estabelece dentro de parâmetros delineadores de um viés multicultural em que se engloba a cultura indígena, o respeito à diversidade em seus diferentes âmbitos, como o exemplo, a identidade étnica que sugere um entender precedente ao da construção da identidade profissional. Desse modo, apresentam-se os subcapítulos: configurações no processo de formação da identidade do professor; a prática profissional: reflexões sobre a prática como *lócus* dessa construção e uma identidade em construção na via de formação continuada.

3.1 CONFIGURAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Compreender identidade étnica a qual se refere a grupos étnicos prognostica a adesão ao entendimento da escola indígena enquanto “espaço de fronteira”, Tassinari (2001, p. 63) recorre às contribuições de Barth (1969) que trabalha sobre grupos étnicos, problematizando a questão das fronteiras entre grupos sociais, fornecendo recursos analíticos contrários à noção de que “uma raça= uma cultura=uma língua=uma sociedade=uma unidade que rejeita ou discrimina outras, noção que coloca os limites entre grupos como premissas “naturalizadas” ou óbvias de sua existência”. Além disso, Barth critica a noção de que os grupos étnicos são definidos com base em seu escopo cultural. Este defende que os grupos étnicos se definem como “tipos organizacionais” que possuem corpo de membros que se identificam como tal e são identificados pelos outros, é, portanto:

A característica da autoatribuição e do reconhecimento pelos outros que define o pertencimento de alguém a determinado grupo étnico, e não o fato de manifestar certas crenças e traços culturais. O foco crítico de investigação deste ponto de vista torna-se a fronteira étnica que define o grupo, não o escopo cultural que ele encerra. As fronteiras para as quais precisamos voltar nossa atenção são, obviamente, fronteiras sociais, apesar de poderem ter complementos territoriais (TASSINARI, 2001, p.15).

A autora, ao utilizar as ideias de Barth, demonstra o interesse em mostrar suas contribuições e a reflexão sobre a problematização e a tematização das fronteiras sociais, uma vez que, para ela, o processo de criação e manutenção de fronteiras étnicas certamente envolve elementos culturais como: valores, critérios, entendimentos. Além disso, é preciso atentar-se para os compromissos assumidos pelas pessoas envolvidas em laços de pertencimento étnico.

Ao problematizar as fronteiras entre grupos sociais, Tassinari fornece sugestões importantes para refletir sobre a escola indígena de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento, e onde as diferenças sociais são construídas.

Nesta direção que inclui a escola indígena operam-se outras com fluxo de “conhecimentos” distintos, estas também se relacionam com os professores indígenas agentes do processo de escolarização, às vezes considerados muito mais

rigorosos em sua dinâmica de trabalho quanto aos horários, às notas, à ordem, que os professores não-índios. Este universo cultural de educação é um espaço de fluxo e troca de saber, até no ensinar crianças, de maneira fechada e limitada. Não se pode pregar que o ensino do professor indígena seja somente aquele que corresponde a uma “cultura” e a uma “tradição”, pois precisam ser preservadas, o que impede sua curiosidade por conhecer outros modos de vida e outras culturas.

A identidade do professor indígena está correlacionada ao perfil de escola que se identifica nas suas relações interétnicas, relações entre grupos étnicos que supõem uma estruturação nessa interação, tendo em vista que é inconcebível uma escola baseada unicamente no desejo e na autonomia das comunidades, já que sofrerá sempre influências de setores sociais que impedem essa individualidade de autonomia.

Nesse sentido, pensar a identidade desse professor de forma isolada, pautada apenas no acervo cultural indígena é pensar a impossibilidade de avanços nas relações interétnicas, entre os vários grupos sociais. Fato este que se comprova à medida que se concebe a interação do professor indígena com os professores não indígenas no processo de formação inicial e continuada.

Numa ação contínua, a identidade é construída pelo próprio indivíduo, e é vivenciada ao longo do tempo, caracterizando-se num processo complexo e que tem como base importante a própria experiência. Ela também é construída a partir do contexto em que o professor está inserido em resposta às necessidades impostas pela sociedade e àquelas que surgem no ambiente educacional (PIMENTA, 1999 e LIBÂNEO, 2004).

Acredita-se que o processo de formação do professor de AEE acontece assim como de outros profissionais da educação, tendo em vista que todos devem ter formação inicial, como ressalta a Política de Educação Especial, na perspectiva inclusiva:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional e especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da Educação Especial. (BRASIL - PEE/PEI, 2008, p. 24)

A formação inicial da grande maioria dos profissionais que trabalham na Educação Especial é a licenciatura em Pedagogia. Em decorrência do campo restrito de atuação do profissional pedagogo na rede estadual, muitos desses profissionais assumem a responsabilidade pelo AEE. Diante disso, os pedagogos têm assumido outras funções no sistema estadual como: Coordenador pedagógico, Orientador Educacional, Professor auxiliar de alunos com deficiência e Professor do Atendimento Educacional Especializado.

É com base em informações da própria Secretaria de Educação do Estado que se afirma a presença de uma grande parcela desses profissionais na atuação do AEE, mas que são submetidos à formação continuada promovida tanto pela Divisão de Educação Especial (DEE), como por outros órgãos competentes.

Trazem para o contexto de entendimento alguns conceitos que se referem à identidade do professor enquanto profissional da educação. Estudiosos deste campo destacam que estudos e pesquisas sobre a identidade docente têm recebido a atenção e o interesse de muitos educadores na busca da compreensão de posturas assumidas pelos professores. Pimenta e Lima (2011) indicam que a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, no entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar.

Com isto, observa-se que os elementos dessa construção acontecem por vias diferentes, mas intentam o mesmo objetivo, preparar o profissional com os saberes necessários à prática pedagógica.

Adentrando a perspectiva sociológica de identidade, Follman (2001), doutor em Sociologia, em seu artigo “Identidade como conceito sociológico”, traz uma nova perspectiva sobre o conceito de identidade, porém, antes de destacar tal conceito, desloca-se para enfatizar seu pensamento quanto aos conceitos existentes em outras áreas do conhecimento, quando em sua visão tal conceito está bastante desenvolvido nas áreas de Filosofia, da Psicologia, da Psicanálise e da Epistemologia, no entanto, ainda não foi bem escolhido no seio da Sociologia. Follman (2001) afirma que:

Essa espécie de “reserva” sociológica é devida, principalmente, ao fato de se tratar de um termo que é extremamente polissêmico e ocupa uma posição, às vezes, central em outras áreas do pensamento. Na verdade, somar um novo sentido a um termo já bastante carregado de sentidos nem sempre é o melhor caminho. No entanto a “re-subjetivação” dos atores sociais que se afirmou nas últimas décadas e a consequente retomada do

“lugar sociológico” do sujeito individual reforçam a importância e urgência da identidade como categoria de análise na sociologia. (p. 44).

O autor ressalta que isso se verifica em torno da questão da identidade porque ela atravessa todas as fronteiras do pensamento humano e se apresenta como um longo trajeto histórico. Como se conceituava a identidade em épocas diferentes, onde emergiam pensamentos diferentes, mas que também se entendia como uma discussão fundamental da sociedade.

Desse modo, traz uma nova perspectiva de identidade pautando-se no universo sociológico. Esse estudo sobre identidade baseia-se no pressuposto de que “O ser humano é um ser de projeto”, este ser pode ser compreendido como o “sujeito” como ser intencional. Esse sujeito intencional, trazendo para o âmbito educacional converge com o sujeito do processo educativo, que dentro de sua complexidade interage nas relações sociais que o envolvem.

A intencionalidade conferida como elemento-chave no processo histórico de humanização “traz em seu bojo o reconhecimento de que apenas o homem apresenta-se como um ser que se projeta no/ para o futuro, de sorte que a dimensão teleológica impõe-se como o mais importante atributo de qualquer ação humana” (CARVALHO e MARTINS 2016, p. 268). Esta intencionalidade referida não é outra senão uma propriedade da consciência, e assim compreendida, está ligada ‘umbilicalmente’ e orientada pelo conhecimento.

Observa-se que tal definição sobre identidade dialoga com o sentido representado de consciência, quando esta se apresenta como a intencionalidade na ação humana. Todavia, a intencionalidade nesse contexto histórico-dialético é considerada como uma das “características centrais da atividade humana, transpondo-a como requisito tanto para a construção do conhecimento científico acerca dos fenômenos psicológicos quanto para a orientação do processo educativo implicado na formação do ser social” (CARVALHO e MARTINS, 2016, p. 269).

Follman (2001), ao tratar sobre a questão do conceito de identidade, propõe antes uma reflexão sobre alguns pontos que subentende a estrutura de um projeto. Utiliza-se das concepções de Berger (1971); Touraine (1993); Evers (1984) para explicar o ser humano no contexto de projetos, quando este, no caso o ser humano, é esvaziado de seu projeto (ou de seus projetos), encontrando-se obrigado a viver segundo projetos que não são seus, em que perde sua identidade e fica reproduzido a uma situação de alienação. Assim, traz para a discussão dois pontos importantes como “oposição ou contra-identidade” e a contradição entre “identidade x alienação”.

Isso se justifica por um aspecto considerado fundamental nessa discussão sobre o conceito de identidade que é o “sentimento de diferença”. Follman (2001) evoca a importância do “sentimento de singularidade” ligado à ideia de identidade, à consciência da “identidade negativa”, portanto, o conceito de singularidade é essencial ao desenvolvimento da ideia de identidade. Dessa forma, não se pode trabalhar a ideia de identidade sem tomar este aspecto chave que é o “sentimento de diferença” ou a “questão de alteridade”.

A constituição da identidade de qualquer profissional implica a reflexão de tais construções e desconstruções, bem como sentimentos das mais diversas magnitudes, especialmente o sentimento de singularidade, quando este se referencia à cultura de Educação Escolar Indígena, que é idealizada como específica e diferenciada.

O assunto identidade é visto pela sua natureza, intangível e ambivalente. Para Bauman (2005, p.8) a modernidade líquida nos projeta num mundo em que tudo é ilusório, onde a angústia, a dor e a insegurança causadas pela “vida em sociedade” exigem uma análise paciente e contínua da realidade e modo como os indivíduos estão nela “inseridos”. Em detrimento disso, há uma desorientação sobre as certezas passadas e aquilo que é tido como consagrado, tornando-se fútil tentar esvaziar o já existente, como se fosse possível esvaziar o oceano com um balde.

O autor expõe a necessidade do debate sobre identidade sendo uma convenção socialmente necessária, mas que é usada com extremo desinteresse no intuito de moldar e dar substância a biografias pouco originais. Chama a atenção para o cosmopolitismo dourado e a sedutora mobilidade das elites globais, e também para o modo como ambos contrastam com a miséria dos que podem escapar à dimensão social.

A política de identidade apresentada nos discursos enfatiza a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização, abrindo um parêntese para explicar que muitos dos envolvidos nos estudos pós-coloniais destacam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história. Isso mostra a ambivalência da identidade: a nostalgia do passado conjugada à total concordância com a “modernidade líquida”.

Bauman (2005) reafirma que a questão da identidade precisa envolver-se mais uma vez, com o que realmente é: uma convenção socialmente necessária, portanto, a questão central está na reconstrução a partir da passagem da dimensão

individual que a identidade tem, para sua codificação como convenção social. Desse modo, chama a atenção para o que seria “pertencimento” e “identidade”:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”[...] a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma tacada (BAUMAN, 2005, p. 18)

A construção dessa identidade se dá a partir do que já se tem, monta-se o quebra cabeça pela lógica da racionalidade instrumental, esta é guiada pela lógica da racionalidade objetiva, isto é, descobrir como atingir os objetivos com os meios que se possui.

Em consonância com a visão de Barth, citado por Tassinari, em que estabelece a escola indígena como de “fronteira”, mas que não consegue sobreviver às interferências advindas de suas relações interétnicas, e assim como é que se considera a identidade cultural enraizada na escola indígena o ponto marcante no processo de reconhecimento aos elementos que esta possui e que contribuem para constituição da figura do professor que atua na Educação Especial nesse espaço educacional.

Ainda que para a construção dessa identidade que se configura por muitos autores como não fixa e imutável, a identidade cultural indígena é elemento que talvez não possa sofrer severas mudanças, mas esteja passível a uma ressignificação nesse processo de constituição.

Nesse caminho de reflexão Follman (2001), ao se apropriar das palavras de Evers (1984, p.19), sabiamente ressalta a importância da identidade não poder ser encontrada dentro de estruturas autoritárias e, “sobretudo exclui a uniformidade: esta só pode se desenvolver na diversidade, que requer um cenário político no qual “todas as vozes, todas”, possam ser escutadas”. Tal pensamento a partir dessa definição de identidade deve perceber a força da afirmação do sujeito individual a partir de seus valores – isto é, sendo dono de uma voz que orienta sua prática. O autor conclui que “a identidade não existe a não ser na forma de manifestação da capacidade autônoma dos indivíduos e grupos na construção de sua história”. (FOLLMAN, 2001, p.48)

Está evidente a necessidade de ultrapassagem da dicotomia entre as dimensões identidade numa perspectiva pessoal (individual) e a social (coletiva), pois, enquanto há autores que unem tais dimensões, há aqueles que as separam.

Seguindo a perspectiva sociológica, o autor cita também o conceito de identidade defendido por Dubar (1991), o qual considera a identidade a interação em diversos níveis, englobando o individual e o coletivo, e que não seja redutível nem a um nem a outro e também não se reduza à simples soma harmoniosa dos dois, mas ultrapasse esta relação.

Ressalta que a riqueza da ideia de identidade torna-se mais explícita “quando nos damos conta da complexa interação que nela está implicada. E esta ideia deve superar a simples oposição entre o “passado” e o “futuro”, entre as “trajetórias” e os projetos” (FOLLMAN, 2001, p.48).

Na tentativa de explicar, mais uma vez, como se define identidade partindo dessas oposições, o que não se explica apenas com uma volta ao passado, às experiências e características acumuladas, mas na capacidade de elaborar um projeto de sociedade tirando partido da riqueza e da particularidade das experiências históricas. Follman (2001) enfatiza:

[...] Identidade não é somente a herança histórica, ela é também a maneira com que pode ser atualizada, comportando reações próprias frente aos desafios atuais. Na verdade, a relação entre a dimensão projetiva, ou seja, da busca e cobertura para o futuro, e a história passada, com tudo o que isto significa em termos de experiências acumuladas, é fundamental para a análise das realidades sociais diversas. No que diz respeito ao processo de identidade, isso toma, contudo, uma significação ainda mais acentuada. (p.50)

Estas relações são perceptíveis à maneira com que o indivíduo ou um grupo (uma coletividade) a estabelece entre seu futuro e seu passado, ou ainda, entre seus projetos e sua trajetória, só assim, de forma particular, é que se tem as principais indicações para desvendar qual é sua identidade. Esta é tida como uma visão ampla de conceituar, no entanto, não se esgota quando se encontra a questão da relação entre singularidade e a pluralidade, pois se trata de um aspecto fundamental nesse processo de construção. Isto retorna a nível anteriormente citado “sentimento de singularidade” e de “diferença”. Assim, a identidade, “na medida em que é construída em sociedade, não pode ser vista em função da singularidade que se diferencia, mas ela resulta sempre da articulação de uma singularidade no seu

entorno da pluralidade” (FOLLMAN, 2001, p.52). Ou seja, é resultante dos vários engajamentos e experimentos dos indivíduos nas situações variadas.

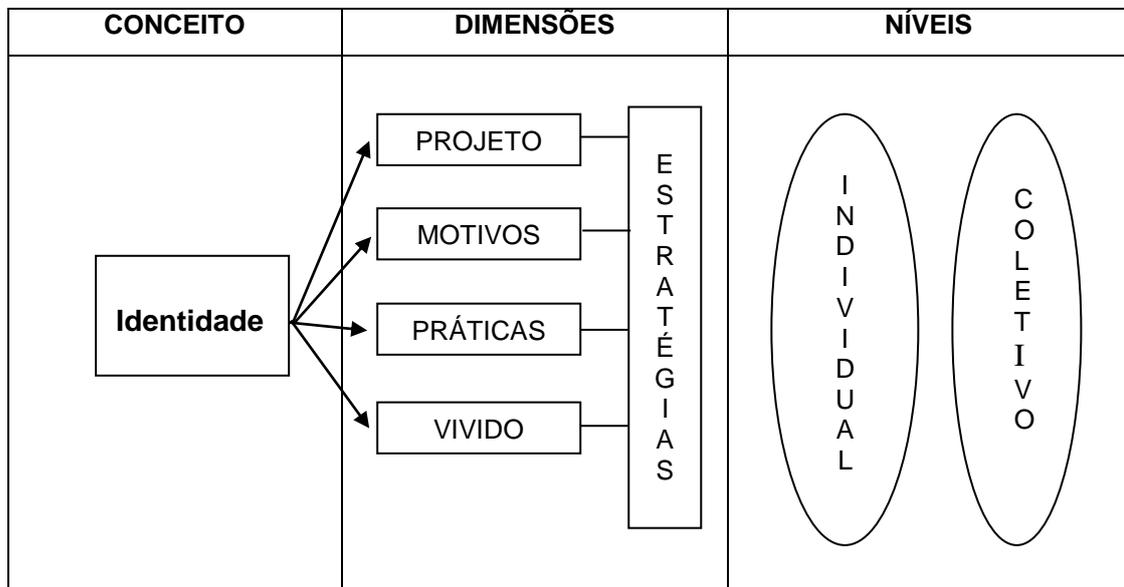
Em suma, quando o “ser de projeto”, que é o ser humano:

[...] Mergulha” nesse complexo cruzamento e torvelinho das águas concretas da interação social (o concreto sociológico), uma multiplicidade delimites torna-se visível, até mesmo a ponto de uma total fragmentação ou mesmo de uma perda de referência para o futuro, um vazio de projetos. “Costuras” fazem-se sempre necessárias e até urgentes (FOLLMAN, 2001, p.53).

Nessa perspectiva de construção de identidade a partir do pressuposto central – “o ser humano é um ser de projeto” – este mesmo autor em seus estudos conduziu à concepção via quatro dimensões da identidade: A dimensão do projeto (o visado), a dimensão da motivação, a dimensão das práticas e a dimensão do vivido (“trajetória de vida”), a existência de uma quinta dimensão quer dizer, a “das estratégias”, a qual se sobrepõe às dimensões da motivação e das práticas. Estas podem ser abarcadas tanto em nível individual como coletivo, ou como a inter-relação entre os mesmos.

Para melhor explicar estas dimensões utiliza-se o seguinte:

Esquema 01: Identidade – Conceito e dimensões



(FOLLMAN, 2001)

Nessa lógica, o autor conclui que o que mais motiva os sujeitos em sua prática é essa tentativa fundamental de ultrapassar os limites e as barreiras

presentes, ou de manter as condições favoráveis já conquistadas (FOLLMAN, 2001, p.57).

A prática a que se refere aqui são as ações que acontecem com certa permanência, que dizer, às condutas individuais e aos comportamentos coletivos. Estes podem ser trabalhados como referências para a indicação da existência ou não de um senso estratégico ligado aos projetos, seja em nível individual e coletivo, numa interação entre os dois níveis.

Nas reflexões feitas até aqui, as quais possibilitaram um entender sobre o conceito de identidade a partir da concepção sociológica de Follman (2001), o qual a define “como uma construção realizada tanto para outrem como para si mesmo, resultando sempre em uma “costura”, de uma parte, que é o “herdado” e o que é “almejado” e, de outra parte, entre o que é “atribuído e o que é “assumido” (p.58). Este indica que se trata de uma “costura” feita com as agulhas do “tempo” e do “espaço”. O trajeto para concretização dessa identidade abarca os aspectos fundamentais em todos os níveis, os projetos, os motivos, as práticas – e as estratégias! – o “vivido”.

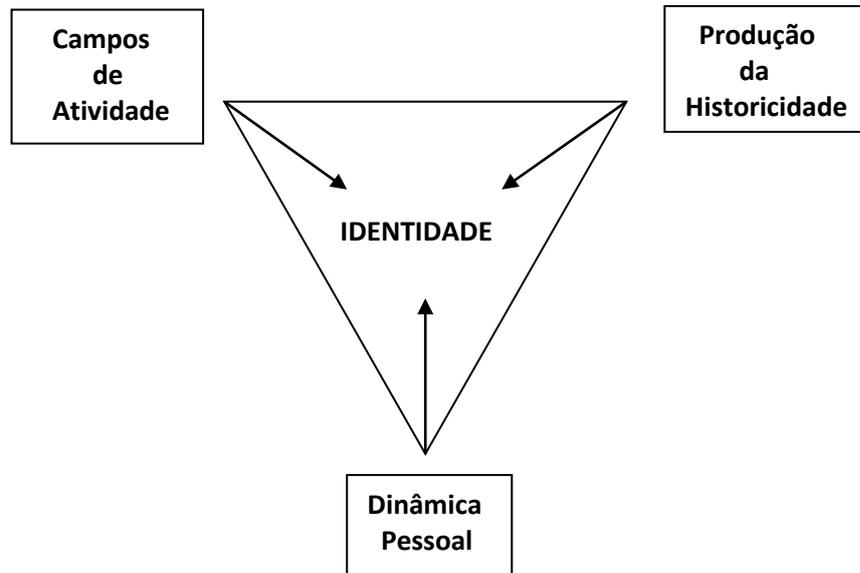
Ao fazer referência a diferentes conceitos de identidade, este mesmo autor afirma chegar a um conceito de identidade visando à perspectiva sociológica, resumindo no seguinte:

[...] A identidade é o conjunto, em processo, de traços resultantes da interação entre os sujeitos, diferenciando-os e considerados diferentes uns dos outros ou assemelhando-se e considerados semelhantes uns dos outros, e carregando em si as trajetórias vividas por estes sujeitos, em nível individual e coletivo e na interação entre os dois, os motivos pelos quais eles são movidos (as suas maneiras de agir, a intensidade da adesão e o senso estratégico de que são portadores) em função de seus diferentes projetos, individuais e coletivos (FOLLMAN, 2001, p. 59).

É possível compreender que as dimensões constituintes do conceito de identidade podem ser retomadas de pontos de vistas teóricos diferentes, é importante o pensar de que isso implica ter presente pressupostos teóricos com que cada ponto de vista está carregado. Pois o “diálogo” deve relacionar-se ao objeto de estudo despertado, assim, não há o risco de recorrências a visões teóricas que não contribuam para um desdobramento e elucidação do problema em questão, como no caso da pesquisa feita por esta autora, que trata sobre a identidade profissional do professor de Educação Especial, sendo que dependem também de elementos importantes a essa construção, como alguns que foram citados nesse percurso.

Para complementar tal discussão apropria-se do seguinte:

Esquema 02: A identidade a partir de diferentes perspectivas



Fonte: Follman (2001)

Todo e qualquer projeto inicia do ponto de vista da dinâmica pessoal, pois se apresenta como referência principal a importância das iniciativas em nível de sujeito individual, identificando-se como um ponto de iniciativa coletiva. Esta coletividade precisa ser pensada nos diferentes campos sociais, como o educacional, que depende desse pressuposto para se consolidar como processo de ensino e aprendizagem.

Na construção da identidade profissional consideram-se algumas concepções como a de teóricos que têm se aprofundado nessa discussão, muito embora se entenda qual identidade se busca configurar, assim, dialoga-se com a ideia de identidade defendida por Pimenta (1999, p.67):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Nessa linha, as relações previstas para a possibilidade de constituição da identidade profissional transitam por vias dinâmicas em que a interação é parte objetiva não só para construção, mas reconstrução, quando necessária. Nesse caminho, a prática profissional corrobora como elemento indispensável nessa perspectiva de construção.

3.2 A PRÁTICA PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA COMO *LÓCUS* DESSA CONSTRUÇÃO.

Ao iniciar tal reflexão intenta-se abordar a questão do conhecimento dos professores, isto é, dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades que embasam o trabalho do docente no espaço escolar. Compreende-se que é a partir da formação inicial e continuada que se consolida a proposta de educação em qualquer ambiente escolar ainda que tais formações muitas vezes sejam insuficientes, tendo em vista um esvaziamento teórico dos professores, seja por que não conseguiu o acesso a tais formações, seja por que não absorveu o necessário devido ainda está em processo de formação, situações que tendem a dificultar o processo de ensino e de aprendizagem exitosos.

Os professores do atendimento educacional especializado dispõem, em sua maioria, da mesma formação inicial dos professores que atuam no Ensino Fundamental I. O que difere em sua formação é a natureza da formação específica, continuada, pois sua função não se aplica no fazer ensinar, mas a partir de competências e habilidades específicas desenvolver também habilidades que deem suporte ao desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial, assim como subsidiar o professor de sala de aula comum no orientar a um planejamento adaptado, caso haja necessidade, como também as formas de acolher e incluí-lo efetivamente não só no espaço da sala de aula, mas em todo espaço escolar, sendo a figura responsável para articular a proposta educativa inclusiva.

O saber desse profissional é particular, no sentido inclusivo, esse saber não é transmitido ao outro, mas é um saber que serve de canal mediador para o processo de inclusão. Difere neste aspecto de como são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem para transmitir,

ainda que seja evidente que o professor é, antes de tudo, o sujeito que dispõe de algum saber e que este antecede o saber específico.

Para cada função a ser desenvolvida, há um saber que deve ser absorvido e posto em prática à medida que há necessidade no fazer pedagógico. Como destaca Severino (2001), é fundamental “(...) referir-se a seus agentes quando se tem consciência de que a substância da educação é ser uma prática, ainda que esta aconteça por meio da conceituação, é a ação no expor da realidade que viabiliza a concretude histórica”.

Nesse processo educacional, a exigência da intencionalização, particularmente na relação pedagógica, torna-se “indispensável a presença da filosofia na formação e na atuação do educador, pois sua prática e preparação devem ser guiadas por uma intenção significadora a ser apropriada pela atividade subjetiva do conhecimento” (SEVERINO, 2001, p.140).

Segundo o autor, a trajetória de mobilização da comunidade educacional do Brasil, concernente ao estudo, análise, crítica e encaminhamentos de propostas de reformulação dos cursos de formação “de recursos humanos”, vem se dinamizando desde o final da década de 70 do século XX, sobretudo ao longo das duas décadas subsequentes. O debate se fortaleceu em decorrência das medidas governamentais para cumprimento dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Tais debates ganham abrangência da fundamentação teórica e até administrativa. As instituições promovem os mais variados eventos como forma de sistematizar e divulgar os resultados, consolidando-se em âmbitos teórico e administrativo. Entretanto, é na prática dos profissionais da educação que se ganha corpo a realidade histórico-social. É na certeza desta prática por meio da interação professor/alunos que as mediações objetivas pressupõem ser eficazes a partir da intenção do educador. É com esta preocupação que a formação desses profissionais ganhou atenção redobrada.

Quando se refere à formação desses “profissionais”, entende-se que a formação profissional da educação não diz respeito apenas à formação de professores, mais uma vez seguindo o pensamento de Severino que destaca:

[...] A docência em ambientes escolares não exaure o campo de atuação profissional, pois educação não é sinônimo de ensino e sim uma intervenção mais abrangente, alcançando outros aspectos da vida da sociedade. A característica relacional do trabalho educativo é a

educabilidade, da qual a docência formal é uma mediação fundamental, mas não exclusiva (SEVERINO, 2001, p. 141).

Nesse contexto, desvela-se a intencionalidade da educação por meio do profissional docente no âmbito intervencionista, relacionando-se a uma mediação fundamental mais abrangente, de modo que alcance outros aspectos da vida social do sujeito. É nessa viabilidade de saber e atuação profissional que se insere o professor do atendimento educacional especializado.

O saber agora nomeado “saber da inclusão” não deve ser instrumento de trabalho apenas do professor de AEE, o professor de sala de aula ‘regular’ precisa também buscar, como parte de sua formação continuada, esses saberes para que esse caminhar em parceria seja possível. Esse trabalhar juntos num campo de mediações implica perceber as relações situacionais, intrincadas nas redes das realidades pessoal e social. No trajeto de formação o educador tende a aprender o significado e as condições de seu trabalho, isto só acontece no plano da intencionalidade da consciência, como explica Severino (2001, p. 146):

[...] A educação deve ajudar o educador a desvendar as máscaras ideológicas de sua atividade, para que não se torne força de reprodução social, mas se efetive como elemento dinâmico na transformação da sociedade no momento em que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e de sua existência material.

Compreende-se que em cada ação educativa devam-se conjugar as reflexões sobre supostas perspectivas ideológicas mascaradas pelo sistema. No campo da inclusão esta postura é mais que necessária, torna-se um dever, já que se trabalha com um público historicamente discriminado e que a educação permita ser a via de retratação mais eficaz para com esses sujeitos por meio do processo de aprender e inclusão, tanto social como escolar.

O processo de formação do professor deve torná-lo um profissional qualificado, “consciente do significado da educação, para que alcance a consciência dos educandos e contribua para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência” (SEVERINO, 2003, p. 146).

Há tempos que surgem inúmeras críticas quanto ao processo de formação do professor devido às constatações das lacunas existentes, levadas a discursos negativos sobre incompetência, porém, a partir dessa incumbência de refletir sobre a produção de mudanças necessárias e o reconhecimento de atualização, as quais já

dão indícios do inconformismo e das pretendidas mobilizações que precisam surgir nos movimentos de busca para a transformação e renovação.

Estas constatações se relacionam com a formação do professor da Educação Especial, pois conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial presente na Resolução nº 4, constante no Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de outubro de 2009, para atuação no AEE, deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Assim, destaca-se o Art. 13 (p. 72) que se refere às atribuições desse professor:

[...]

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos e de acessibilidade;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (MEC, 2008, p. 72)

Ainda no Art. 9º reafirma-se como atividade fundamental desse professor a elaboração e execução do plano de AEE, competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores de ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Assim como em outras ações docentes, o professor de AEE tem competências e habilidades a serem desenvolvidas e praticadas. Entretanto, esse fazer pedagógico se entrelaça com outros campos de conhecimento e atuação

quando este necessita se articular com outros serviços, fazendo pontes de acesso no sentido de viabilizar a efetiva inclusão escolar.

Há necessidade de uma consciência explícita desse fazer, pois ainda que competências, regras, recursos sejam incorporados ao seu trabalho, se não existe a consciência do saber-fazer parece se ancorar no conhecimento discursivo. “Por isso, uma teoria do ensino consistente não pode repousar exclusivamente sobre o discurso dos professores, sobre seus conhecimentos discursivos e sua consciência explícita” (TARDIF, 2014, p. 213).

Dessa forma, se verifica a relação entre o saber do professor e sua atividade como uma relação não transparente e nem de domínio completo, já que a “ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor” (TARDIF, 2014, p. 213), isto porque sua fala e ação não correspondem ao que necessariamente acredita e quer efetivar no seu agir. Esse agir não é perfeito, portanto, a consequência da falta de uma plena consciência “demonstra-se uma falha na consciência dos objetivos e consequências da ação, das motivações afetivas subjacentes” (TARDIF, 2014, p. 214).

Esse movimento de ideias se traduz na compreensão da epistemologia da prática profissional, para cada área do conhecimento há objetos epistêmicos. Como destaca Tardif (2014, p.255):

Na década de 1960, assistiu-se a certo desfacelamento do campo tradicional da epistemologia (as ciências psicossomáticas) e sua abertura a diferentes “objetos epistêmicos”, especialmente o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação através dos quais a realidade social e individual é constituída. O conhecimento dos profissionais (médicos, psicólogos, trabalhadores sociais, professores, etc.) faz parte desses objetos epistemológicos.

Com isto, propõe uma definição a fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa, com o compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, bem como um vetor para descoberta de realidades que, sem ela, não seria possível ver. Então se chama de “epistemologia da prática profissional o estado de conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p.255).

A prática profissional advém de uma ação formativa necessária que engloba conhecimentos, competências e atitudes em face à diversidade cultural, no entanto, o caráter intencional dessa formação, principalmente a inicial, presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola. Então se verifica que esta não se

dispõe a uma educação pluralista e isso se deve ao fato de que os professores formadores, em sua maioria, são “produto de uma educação monocultural” (GARCIA, 1999, p. 91).

Por isso, o autor considera a necessidade de cada vez mais incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam, em formação compreender complexas situações de ensino. Assim, enfatiza especial atenção para “o estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais: de gênero, raça, classe social, ideologia, etc.” (GARCIA, 1999, p.92).

Isto implica ajudar os estudantes a se desenvolverem para tomada de decisões sobre o ensino e aprendizagem, permitindo-lhes tomar consciência das consequências éticas e políticas, bem como outras possibilidades alternativas. Essa formação deve “permitir o domínio de competências didáticas que permitam desenvolver unidades didáticas e projetos curriculares onde a dimensão intercultural seja integrada”(GARCIA, 1999, p. 92). Há que se atentar para o comprometimento com atitudes de respeito e desenvolvimento da diversidade racial, sexual, religiosa, socioeconômica, intelectual, mas, sobretudo, ter a consciência do que significa a educação intercultural. Nesse contexto a proposta apresentada por Garcia torna-se a mais abrangente no campo dos conteúdos da formação inicial:

A educação intercultural não diz respeito à situação dos emigrantes, mas também à necessidade de integrar o conceito de diversidade cultural nos próprios conteúdos e metodologias de ensino, entendendo que a diversidade diz respeito à raça, mas também ao sexo, religião, classe social, capacidade, etc.[...] Estes conteúdos são classificados segundo o autor, em três categorias: Teoria, Sociedade e Classe (GARCIA, 1999, p. 92).

O autor classifica os conteúdos conforme as categorias organizadas acima. Na categoria **Teoria** o conhecer é amplo e significativo no âmbito da formação desses profissionais, destacam-se alguns conteúdos: definições de cultura, visões de diversidade cultural, métodos e técnicas úteis ao estudo da cultura na escola, etnia, grupo hegemônico e a cultura da maioria, etc.

Na categoria **Sociedade** o propósito é conhecer: o desenvolvimento histórico e os grupos culturais na sociedade, efeitos positivos e negativos da diversidade cultural no desenvolvimento histórico e cultural da sociedade, distinções entre características de classe social e atributos culturais dos grupos culturais dominantes e minoritários, ter atitude positiva face à diversidade cultural, apreciar as

contribuições dos grupos minoritários para o desenvolvimento da sociedade, etc. A última categoria nomeada de **Classe** também sugere o conhecer: diferentes métodos e modelos de formação intercultural e a sua aplicabilidade na educação bilíngue; bem como conhecer o efeito potencial das variáveis culturais e socioeconômicas nas atitudes, valores e condutas dos alunos; animar a interação cultural através do uso de métodos e técnicas apropriadas; demonstrar compreensão de diferentes estilos de comunicação verbal e não-verbal; demonstrar sensibilidade face às diferenças culturais entre alunos, pais, pessoal docente e criar ambiente para desenvolver tal sensibilidade nos outros.

Estes são amplos e abarcam dimensões relevantes para a competência profissional do docente. Entretanto, além destes, os docentes têm de possuir competências, habilidades tanto de condutas como cognitivas. Nas capacidades mencionadas aqui se incluem a de avaliação, resolução de conflitos, análise de contexto e outros.

Portanto, a formação inicial serve de base para execução do fazer pedagógico e deve trabalhar conteúdos importantes que respeitem o universo da diversidade cultural por meio de uma didática intercultural que favoreça aos estudantes em suas particularidades.

É com a ideia da consciência do direito de construir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro que se traduz o direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. É notório que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional.

A democracia, nos termos em que é definida pelo Artigo 1º da Constituição Federal, estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades, e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a pluralidade. Portanto, o saber-fazer pedagógico deve permitir o desdobramento do que se chama de conjunto central de valores, fazendo valer a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, tanto do ponto de vista de valores quanto de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidades e limitações.

Trabalhar no contexto da diversidade é dar margem ao empoderamento de grupos que historicamente foram marginalizados, permitindo o transversalizar de competências para que o conjunto da sociedade evolua com modelos menos

discriminatórios. É importante também o cuidado ao mesclar a diversidade de identidade histórica com outra, tarefa dos antropólogos quando desmembram para fazer a distinção, tendo em vista os confrontos entre modelos estáticos e dinâmicos de educação.

É também tarefa do professor desmascarar certos processos, por uma parte mais e por outra menos das estruturas lógicas subjacentes num observar etnográfico quando falamos de diversidade, é importante pensar sobre tais lógicas, pois não são universais. São distintas relações de identidade e alteridade, distintas formas de coisificar o outro, levando em conta que assim como eu visualizo o outro, este pode me visualizar.

3.3. UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO NA VIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A política de formação de professores, seja inicial ou continuada, por vezes considerada insuficiente, restrita, vinculada a um modelo de multiplicadores, uma oferta dada com ênfase na modalidade à distância, soma-se a este cenário deficitário a falta de incentivo a experiências de trabalho colaborativo no espaço escolar.

O discurso dos professores de que ainda não estão preparados para receber em sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais é atual, muito embora a oferta de cursos seja cada vez mais constante para o trabalho com esse público, ainda que os cursos ofertados em formação continuada não sejam “suficientes” ou não demonstrem um nível de qualidade que atenda às necessidades existentes para subsidiar o trabalho pedagógico. O apoio de um “especialista” é entendido como um facilitar o processo de ensino, pois é considerado como um profissional que detém um conhecimento diferenciado do professor de sala aula e vem complementá-lo na tarefa pedagógica.

É interessante trazer para discussão o sentido e o significado da formação continuada como uma questão apenas restrita aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Sabe-se que na formação continuada tais cursos são necessários, pois trazem tanto informações como teorias novas, porém, quando não fazem parte da rotina nas escolas, a exemplo os estudos e discussão sobre o fazer pedagógico envolvendo toda comunidade escolar inviabilizam o avançar no

fazer pedagógico. O valorizar espaços de discussões, permitindo o refletir coletivo deve ser estabelecido nas escolas como uma das atividades sistemáticas previstas no projeto político pedagógico.

O professor de AEE necessita ter, antes de qualquer formação, uma formação educacional humanista, “esta entendida em sua dupla acepção e de preceito orientador – que se funda na concepção de formação como a constituição de um sujeito em seu vínculo com o legado histórico de um mundo comum” (CARVALHO, 2017, p.27).

Dentre tantos termos utilizados para nomear o processo de formação do professor destacam-se: aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, foram utilizados como conceitos equivalentes, entretanto, marcam algumas diferenças. Sendo a formação contínua o termo utilizado atualmente, segundo Garcia (1987, p. 23) caracterizada como a “atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individual ou em grupo”. Esta tem como objetivo um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para desempenhar novas tarefas.

Os termos desenvolvimento profissional dos professores, aperfeiçoamento, formação permanente, geralmente visam ao aperfeiçoamento das competências de ensino dos professores, no caso do professor do AEE, deve visar aperfeiçoamento no atendimento aos alunos alvo da Educação Especial.

O surgimento de novas perspectivas de análise do ensino provocou, “por um lado, a necessária ampliação do foco de estudo e, como consequência, uma reformulação do conteúdo e procedimento das estratégias de desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1999, p. 144).

Garcia (1999, p. 144) define o desenvolvimento profissional, como “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática”, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Carvalho (2017), ao se debruçar sobre a educação humanista, afirma que é a partir do ideal educacional humanista que ela deixa de ser uma preparação profissional – ligada aos direitos, à medicina e, sobretudo, à teologia, para ter como objetivo a formação do espírito entendido como a busca de cada um pela constituição de sua humanitas, (ser de formação virtuosa, moral, político e literário). Este defende que essa busca é:

[...] Empreendida por meio do acesso direto ao legado cultural clássico; pelo estabelecimento de um processo formativo cujo resultado não é a aprendizagem instrumental de informações e conhecimentos especializados, mas a constituição de um sujeito que se insere na dimensão histórica de um mundo (CARVALHO, 2017, p. 1030).

Tal formação ultrapassa os limites dos conhecimentos técnicos dando um novo sentido ao papel da educação. Esta não atribui um valor apenas instrumental ao conhecimento, mas a estima em seu potencial formativo, esta não centra seu potencial formativo na preparação de especialistas, mas na formação de homens que partilhem uma cultura comum e a responsabilidade pelos rumos históricos de sua *res publica* (CARVALHO, 2017).

Carvalho (2017, p. 132) defende que na possibilidade de apontar um princípio fundamental da educação humanista, “este reside menos nos conteúdos cristalizados por uma experiência histórica determinada do que no espírito que moveu em direção a essa escolha”. E que para o desenvolvimento de uma educação emancipadora no sentido de uma formação escolar que com ela se comprometa, faz-se necessário tanto a recusa à subserviência da cultura a qualquer sorte do instrumentalismo imediato.

Desse modo, a inclusão dos sujeitos é possível por meio do diálogo com um legado de realizações e experiências simbólicas que permita a subsistência e mais ainda, seja carregado de sentido à sua existência social e política, promovendo o pensar na forma como o ideal humanista se apresenta é pensar sobre como cada habitante do mundo é reconhecido como um sujeito de aprendizagem; e como um espaço de formação no qual, a partir do diálogo com a pluralidade de vozes e linguagens que herdamos do passado, constituímos-nos como sujeitos do presente (CARVALHO, 2017). Todos os sujeitos do presente, com necessidades educacionais especiais ou não.

4. OS CAMINHOS QUE CONDUZEM AOS ESPAÇOS ESCOLARES: AS VOZES QUE REVELAM O ENFRENTAMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE EM CONEXÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

A composição do *corpus* da análise nasceu de um processo abundante de diálogo e apuração dos enunciados. Deles emergiram questões evidenciadas nos discursos, nos dizeres e modos como os participantes da pesquisa significam, problematizam e evidenciam as contribuições de experiências, formação continuada - saberes no âmbito da Educação Especial para o trabalho docente escolar inclusivo.

Nesse exercício analítico, tentou-se considerar todos os questionamentos que emergiram ao longo da investigação, apropriando-se também de documentação, legislações, entre outros como subsídio para possíveis respostas e de fundamentação às reflexões vigentes.

É evidente que os conjuntos discursivos não se apresentam como uma unidade. Assim consideraram-se os enfoques: formação inicial e continuada; perfil dos professores da Educação Especial que atuam na escola indígena; saberes técnico-científicos e culturais promovidos pelo sistema estadual; atendimento educacional especializado como processo de inclusão: escola e alunos indígenas.

Tais enfoques vão sendo permeados por outros discursos, marcando aproximações e/ou distanciamentos, os quais se apresentam implicitamente nas reflexões realizadas nesse processo de análise. Entretanto, o destaque maior será o desvendar por meio destes enfoques, imbuídos de elementos que subentendem contribuir para a constituição da identidade do profissional que atua no contexto da escola indígena, na Educação Especial, quais influenciam substancialmente para essa construção, claro, relacionando à questão da Educação Inclusiva nesse contexto.

É importante dizer que este trabalho possivelmente contribuirá para o desvendar desses elementos e que, a partir dele, possam surgir outros trabalhos para alavancar discussões mais aprofundadas para o desvelar de tal problemática, haja vista ser uma temática recente e necessitando de contribuições relevantes a esse campo de trabalho, principalmente em se tratando do público indígena, tanto alunos, quanto professores envolvidos num processo educacional bastante delicado e carente de auxílio de todos.

4.1. A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR INDÍGENA E SUA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A questão da identidade profissional do professor que atua na Educação Especial no contexto indígena ainda é uma discussão recente. Tendo em vista que esta é atualmente entendida como modalidade de educação, se apresenta como uma prática recente no universo indígena.

Diante disso, dialogamos com alguns autores que refletem sobre a identidade construída, a partir de diferentes visões como a do Professor Evandro Ghedin, o qual, por meio de sua fala no I Colóquio de Currículo do PPGE/UERR/IFRR, se deteve em falar sobre as diferentes fronteiras que necessitamos atravessar para que se construa a identidade dos profissionais envolvidos com o processo educacional. Enfatiza que, além de atravessarmos as fronteiras econômicas, políticas, culturais, sociais, precisamos nos atentar principalmente para a fronteira econômica, a qual tem como marca a desigualdade, pois é centrada nos ideais da burguesia, tendo em vista que esta tem a pretensão de comprar até nossa consciência. Desse modo, precisamos enfrentá-la com mais determinação. Marx sustenta que a desigualdade não é natural, nesse pensar observa-se também que há distâncias entre raças e identidades.

Ao pensar a ciência como revolucionária, e que esta é objeto de dominação burguesa, deixou de ser tão revolucionária como antes, pois passou a ser objeto de controle ideológico, expropriada como mercadoria, tem representado um elemento frágil no combate a esta dominação burguesa. Considerando que a cultura é produto do trabalho humano, fazem-se necessários movimentos de superação a estas fronteiras, compreendendo que a fronteira cultural e as relações étnicas definem que os territórios geográficos devem intervir nesse processo à medida que se compreenda contra que tipo de ideologia deva se posicionar.

O palestrante Ghedin (2018) explicou que as culturas, quando dominadas pela classe dominante, a identidade tende a ser dominada pelo outro, e isto implica o romper destas fronteiras, principalmente a fronteira epistemológica, já que “conhecimento é poder!”. Dito isto, compreende-se que é por meio do próprio conhecimento que o sujeito vem romper com as fronteiras de dominação, sendo a principal dessas a fronteira econômica, a qual estabelece as influências das forças do capital sobre a vida em sociedade.

Nessa lógica a ciência precisa estar a serviço da libertação da condição de escravos. Trazendo a figura do professor como o mediador desse conhecimento, este precisa estar ciente de que sua prática deve estar centrada numa consciência sobre que tipo de sujeito se ensina, se atende.

Na visão de Ghedin, o professor é o intelectual orgânico, crítico e transformador da cultura em favor das classes subalternas, pois vai além do simples ensinar, assume também a função social de produzir a crítica social, política e etc. seja este professor de universidade na formação inicial, seja da Educação Básica.

Nesse sentido, para a construção da identidade profissional do professor indígena deve-se considerar o atravessamento dessas fronteiras, fazendo com que a fronteira epistemológica seja a via de construção necessária dentre os elementos mais importantes nesse processo, haja vista que esta tende a romper com os ideais do capital, o qual age sempre a seu favor, quando por meio de uma ideologia dominante tenta, a qualquer custo, manipular as formas de ensinar do professor, seja ele indígena ou não. Nessa lógica, apropria-se do pensamento de Batista (2009) para explicar o contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual nem sempre gerou movimentos consensuais, quando se define uma “nova política nacional de Educação Especial”, destacando que é uma educação dirigida para poucos porque “esses poucos” não atendem aos interesses do capital.

No contexto da educação brasileira, a Educação Especial é “periférica” e distante dos grandes temas educacionais. Uma educação para “poucos”; uma educação dirigida a sujeitos que não correspondem ao ideário de produtividade; uma educação que jamais foi considerada plenamente tarefa dos órgãos públicos; uma educação que tem, habitualmente, um percurso de curta duração...Esse é o universo de nosso movimento. Nada de glamour (BATISTA, 2009, p. 20).

Na visão do autor a Educação Especial é considerada sem prestígio, pois além de ser direcionada a poucos, de não interessar ao sistema maior, não atende ao ideário de produtividade exigido pelo sistema capitalista. Assim, o professor que atua nesse contexto também é afetado com esse desprestígio, quando sofre por não ter uma formação inicial e continuada que atenda as suas necessidades teóricas e práticas, respeitando cada fase de ensino e cada sujeito envolvido no processo.

O professor indígena, em sua condição étnica, cultural e social é parte dessa sociedade que exclui e, se ele é atingido com atitudes exclusivas ao invés de inclusivas, conseqüentemente seu aluno também o será. Portanto, o movimento de superação das fronteiras excludentes também é responsabilidade da Universidade

que forma ou desinforma. Se o conhecimento que gera o poder de atuar for proposto dentro de uma dimensão exclusivista, este atuará tão somente no sentido de excluir, então a proposta educativa não atenderá nem ao público alvo, nem aos demais alunos, gerindo uma proposta contrária à de uma que possibilite o estabelecimento de uma escola inclusiva, uma escola para todos.

Diante da necessidade de uma escola inclusiva que atenda democraticamente a diversidade, adequando-se em estrutura, gestão, práticas pedagógicas, metodologias, a flexibilidade é um saber a serviço da equidade. Assim, as práticas pedagógicas devem ser pensadas a partir dessa realidade, *práxis* do real, do concreto.

É numa perspectiva de *práxis* que parte do “concreto pensado”, num movimento de *práxis* construtiva que se estabelece uma ação consciente, ou seja, o importante é reconstruir no plano do pensamento e/ou da percepção a unidade do real e transformar essa compreensão em *práxis*, isto é, em uma ação crítica e criativa. Entende-se que o processo de construção do conhecimento tem sempre como ponto de partida a prática, é uma via de percepção da realidade objetiva, nos permite a abstração e o realizar um ordenamento lógico dessas percepções, relacionando-as e dando margem a formulações de conceitos.

Numa interação que permita a construção de um conhecimento que vise à elaboração e reformulação de novos conhecimentos, novos conceitos são advindos de uma *práxis* que manifeste a superação de contradições, sendo esta considerada “um processo de integrar-se sempre mais fundo e plenamente no real e ir encontrando as formas singulares e plurais de influir na sua estrutura e no sentido do movimento”. (GRACIANE, 2010, p. 48).

Portanto, a atuação pedagógica do professor da Educação Especial na Educação Indígena perpassa pela superação de fronteiras, por meio de um movimento que supere as contradições nesse campo e viabilize uma *práxis* crítica e construtiva, um ensinar e/ou um atender aos discentes proporcionando-os a aprender, a construir seu próprio conhecimento. Para isto, há um trajeto a ser percorrido, cujos saberes promovem essa superação e essa construção.

Imbernón (2009, p. 74) defende a participação ativa do professorado no processo de formação como sujeitos formados a partir do pessoal e coletivo para o desenvolvimento de sua identidade profissional.

A mudança no futuro da formação permanente não deve ser predominante, mas aquela que o professorado assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados com consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional, (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento nas mãos dos outros.(p.74)

O autor chama a atenção para que esse professor não se mantenha como objeto, um instrumento na mão dos que comandam esse processo, e que requer resultados que atendam aos seus interesses, em detrimento do aprendizado que estes oferecem aos discentes.

Quando observamos a história do professorado e de sua formação, pode-se considerar uma história de dependência e subsídio, tratando-se como objeto de tudo, ou seja, tido subjetivamente racional e ainda com predominância da formação. Como destaca Imbernón (2009), atendendo a uma submissão hierárquica por meio do currículo, do predomínio dos cursos, do conceito de semiprofissional, dos que ditam as normas dos possíveis saberes ou conhecimentos profissionais dispensados, a profissão sem reconhecimento de identidade, sem a devida valorização. Apropria-se ainda dos pensamentos de Imbernón para explicar o outro lado da Pedagogia que emerge dando ênfase à experiência educativa do professor como uma ação que não é neutra.

Por outro lado, crer na capacidade normal de ser sujeitos de conhecimento, de dar entidade e identidade, de gerar conhecimento pedagógico que estrutura e orienta sua teoria e prática, e isso apesar da tendência normativizadora (e acadêmica em sua histórica relação entre teoria e prática) das administrações educativas, tendência que se acentua mais por desconfiança e controle diante do que se faz em educação que por assegurar uma qualidade educativa (IMBERNÓN, 2009, p.73).

É sumariamente importante dispensar uma formação que respeite a forma de pensar de uma pessoa, a que se direciona aos profissionais sem identidade profissional, ainda que ela exista, sem ser reconhecida, mas que pode ser observada em suas características, valores, práticas sociais e educativas determinadas, concretizada por sua forma de ver a teoria e a prática educativa. Esta conduzida pela pessoa que domina o conhecimento e saber não aja pelo doutrinamento levando em conta sua ignorância e acatamento.

Quando se reconhece essa identidade primeira, percebe-se os elementos que favorecerão para a constituição da identidade profissional mediante o processo de formação permanente, pois este, segundo Imberión (2009), permite interpretar o

trabalho docente, interagir com os outros, tendo em vista que o professorado se relaciona com as tarefas profissionais, já que o ensino solicita um envolvimento pessoal. Assim, a flexibilidade se torna um elemento importante no processo de análise sobre o que acreditam ser, o que se faz e como se faz.

4.2. UMA ANÁLISE BASEADA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A base de análise dessa formação deu-se apenas a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de formação inicial de duas Universidades Públicas de Roraima UFRR e UERR, pois não foi possível o acesso a ementas desses cursos para que se delineasse com mais profundidade tal análise.

A base da formação do profissional que atua na Educação Especial acontece a partir dos cursos de Pedagogia como referenciado na fundamentação teórica, levando em conta que o pedagogo acompanha esse processo desde o período em que auxiliava os médicos em seus diagnósticos e o atendimento a esses alunos acontecia na esfera clínica.

No entanto, constata-se que os professores que atuam na escola pesquisada não têm formação inicial em licenciatura de Pedagogia, uma está cursando Pedagogia e a outra cursa licenciatura, voltada para a linguagem de comunicação e artes – CA, o que tende a dificultar cada vez mais o trabalho pedagógico, dando margem a um contexto de negligência ao processo de desenvolvimento do aluno com deficiência, ou seja, do público alvo da modalidade de Educação Especial.

Para adentrar nas questões norteadoras do processo de formação inicial, faz-se necessário entender como se organiza o trabalho de formação e quais diretrizes são traçadas para sua efetivação. Para tanto, cumpre chamar a atenção para o Projeto que orienta esse fazer pedagógico, o então conhecido Projeto Pedagógico dos Cursos.

A elaboração do projeto pedagógico nas instituições de Educação Superior é entendida como uma iniciativa relativamente recente na história da educação brasileira, pois surge aliada ao movimento de mudanças na educação iniciado em meados da década de 1980, com o declínio da Ditadura Militar e prolongado nos anos de 1990, até a sua legalização por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96. Porém, se tornou documento obrigatório

para todas as instituições, fazendo parte, inclusive, dos elementos considerados nas avaliações internas e externas, na medida em que organiza e possibilita a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico.

Desse modo, observam-se os cursos ofertados pelas instituições públicas de Roraima. A Universidade Estadual de Roraima na oferta do curso de Pedagogia com Ênfase na Educação Indígena e o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima. No primeiro verifica-se a dispensabilidade no cuidado à demanda indígena em suas especificidades, propondo um contexto de estudo que objetive, de forma mais global, articulações entre saberes teóricos e práticos, possibilitando o desenvolver de habilidades e integração dos saberes e do fazer pedagógico numa perspectiva intercultural e multicultural. Percebe-se que a pesquisa, a extensão e a prática educacional se vinculam, constituindo assim em elementos condutores e integradores dos componentes curriculares do curso.

Evidencia-se essa articulação entre os saberes na proposta de disciplinas ofertadas pelo curso nos semestres: terceiro, quarto, sétimo e oitavo. Assim, destaca-se: no terceiro semestre a oferta da disciplina Psicologia da Aprendizagem (72h) e Libras (36h); no quarto semestre: Psicologia Educacional (72h); no sétimo semestre: Psicologia da Aprendizagem (72h) e somente no oitavo semestre, compreendido como fase final do curso, há a oferta da disciplina Educação Especial.

O referido curso é direcionado ao público indígena, portanto, as disciplinas em sua maioria fundamentam-se em aportes teóricos históricos indígenas. Nesse viés de análise a disciplina Psicologia do Desenvolvimento, a qual trata as fases do desenvolvimento humano e apresenta bases teóricas da Psicologia Aplicadas à Educação; definições dos aspectos biopsicossocial e espiritual da infância à fase adulta, dando ênfase epistemológico a tendências Behaviorista/comportamentalista; cognitivista; sociointeracionista, mediante essa proposta constata-se que a instituição preocupou-se com a formação desse sujeito quando este necessita desse conhecimento para compreender como se dá o processo de desenvolvimento humano. Sendo que assim como esta disciplina, tanto a Psicologia Educacional quanto a Psicologia da Aprendizagem apresentam contribuições essenciais ao processo de ensino e aprendizagem de sujeitos com deficiência e sem deficiência.

A ênfase dada na disciplina Psicologia da Aprendizagem na compreensão da infância; dificuldades e problemas de aprendizagem trazendo definições de critérios, estudo e caracterização biopsicossocial e espiritual permitem um desenvolver de uma consciência desse profissional quanto às necessidades dos sujeitos atendidos

por ele. Segundo Guasselli (2017, p. 41) “as teorias são perpassadas por uma questão muito mais ampla do que simplesmente o processo pedagógico, elas buscam alcançar as relações entre saber, identidade e poder”. A autora explica que algumas culturas presentes nesses saberes podem ou não estar contribuindo para a prática pedagógica, atingindo o crescimento pessoal e profissional desses profissionais.

Assim como a disciplina LIBRAS vem trazendo um estudo numa perspectiva histórico e cultural, numa fundamentação histórica e filosófica da Educação de Surdos no Brasil; Teoria e Prática da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Concepções do bilinguismo: Português como segunda língua para todos.

Dentre as disciplinas que dão suporte ao acervo cultural no que se refere ao trabalho na área de Educação Especial, destaca-se como principal a disciplina de Educação Especial, pois deve subsidiar a prática a partir de conhecimentos específicos. Dessa maneira, explicitam-se os conteúdos abordados: Fundamentação histórica, sociológica e filosófica dos processos que envolvem a Educação Especial. Conhecimento etiológico das deficiências; Educação Inclusiva; teoria interacionista: conceitos e princípios que fundamentam a Educação Inclusiva e a adaptação curricular.

É importante salientar que não basta conter no currículo do curso disciplinas que indicam contextualizar a Educação Especial, mas que estas possam dispensar em seu acervo uma proposta de conhecimento que valorize um suporte teórico e prático ao trabalho desse profissional. Esta proposta de formação subentende atender a demanda indígena, uma vez que estabelece uma conexão de saberes que indicam o desenvolver de um trabalho inclusivo no espaço escolar indígena.

Mesmo sem a realização da análise nas ementas dos cursos e apenas observando a matriz curricular, percebe-se a intenção de tais formações no sentido de colaboração com um movimento nacional que vem discutindo a formação de professores seja para atuação numa escola inclusiva indígena ou não.

Partindo para análise do Projeto Pedagógico do Curso da Universidade Federal de Roraima, este apresenta duração mínima de 4 anos e meio, organizado em 9 (nove) semestres, para uma carga total de 3.240 horas. De acordo com a Resolução/CP nº1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia – licenciatura - a estrutura do curso contempla três eixos de formação:

1. Núcleo de estudos básicos, envolvendo o aprofundamento de estudos em diferentes áreas do conhecimento.
2. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos relacionados à investigação acerca de processos educativos e gestoriais, avaliação, criação e desenvolvimento de materiais didáticos e textos etc.
3. Núcleo de estudos integradores: visa proporcionar o enriquecimento curricular por meio da participação em atividades diversas vinculadas à iniciação científica, monitoria e extensão.

O núcleo de conteúdos básicos é compreendido como aquele que permite o embasamento teórico por meio de disciplinas que permitam o futuro profissional apropriar-se dos saberes de diferentes campos científicos. Como parte desse núcleo estão os eixos de fundamentação teórica: Educação e Diversidade, este permite abrir espaços para a reflexão de algumas das perspectivas de diferença que o diretor e o gestor tendem a se deparar em seu cotidiano profissional no âmbito dos diferentes espaços educativos.

Este esclarece que não se trata de fragmentar e isolar a diferença em disciplinas estanques, mas de oportunizar espaços de aprofundamento às especificidades envolvidas na educação de indivíduos oriundos ou residentes em comunidades indígenas, pessoas com necessidades especiais, jovens e adultos que não tiverem acesso à Educação Básica na idade prevista, e os limites existentes na sociedade quando do desenvolvimento das relações com indivíduos aos quais se atribuem marcas significativas de diferença.

A partir disso, verifica-se a intencionalidade da ação na formação inicial de professores registrados no Projeto Pedagógico dessa Instituição. Quando, de forma ampla, media a prática por meios teóricos que contemplam o campo de estudo da diversidade existente na sociedade roraimense.

Neste eixo, evidencia-se a valiosa reflexão quanto ao contexto da diferença, de modo a considerar as perspectivas dos sujeitos – gestor responsável pela condução dos trabalhos educativos pedagógicos referentes às diferenças presentes no espaço escolar.

A organização das disciplinas no eixo-núcleo ‘Educação e Diversidade’ encontra-se da seguinte forma no sétimo semestre:

NÚCLEOS DE ESTUDOS BÁSICOS

ÁREA	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Educação e Diversidade	Fundamentos da Educação Escolar Indígena	60h
	Fundamentos da Educação Especial	60h
	Fundamentos da Educação de jovens e adultos	60h
	Introdução a Libras	60h

Fonte: PPP/UFRR(2006)

Neste núcleo prioriza-se a contextualização histórica diversa, em que os fundamentos indígenas, fundamentos da Educação Especial, fundamentos da Educação de Jovens e Adultos são estudados como meio facilitador do processo de construção de saberes, assim como a introdução a Libras. Visto que os fundamentos históricos que parte de uma diversidade é conteúdo de apreciação e formação neste percurso, apropria-se de Marx para definir o que ele chama de concreto como a síntese de múltiplas determinações, isto é, a unidade da diversidade. Que este pensar aparece no processo e não como ponto de partida, embora parta da realidade, a intenção é fazer a distinção entre o concreto e o concreto pensado, ou seja, o que é percebido pelo sujeito no decorrer do processo.

Em suma apresenta-se a Matriz Curricular do curso a considerar sua organização dos primeiro e quinto semestres, considerando o que de relevante propõe-se de base material-epistemológica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem numa proposta educacional inclusiva.

SEMESTRE - I

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
PE/ 401	Psicologia do Desenvolvimento	60h
PE/402	Psicologia da Aprendizagem	60h
PE/406	História da Educação Brasileira	60h

SEMESTRE - V

PE/421	Psicologia da Infância	60h
--------	------------------------	-----

As disciplinas em questão somam uma carga horária de 240 horas. A disciplina PE/401, estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos:

físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social – desde o nascimento até a idade adulta. Este desenvolvimento refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico, enquanto que a psicologia da aprendizagem PE/402, trata-se do processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece, portanto, requer um olhar atento e sensível do professor aos aspectos como maturidade, capacidades/dificuldades e habilidades a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem.

Conhecendo aspectos que refletem no processo de aprendizagem, seja do educando considerado “normal” ou aquele que apresenta alguma deficiência, é de ordem fundamental o conhecimento específico das áreas de Psicologia que subentendesse conceder um aporte epistemológico que, conseqüentemente, refletirá numa prática exitosa, ou seja, numa aprendizagem significativa desses educandos. Tal conhecimento não será objeto de multiplicação aos demais profissionais da educação se não houver uma consciência do “homem” para o moldar da realidade concreta. Esta realidade, a qual se refere é a busca pelo conhecimento do estudante da Educação Superior, no caso, do curso de Pedagogia das referidas instituições.

De acordo com os fundamentos da Psicologia histórico-cultural, pautados nas concepções de Leontiev a partir das contribuições de Vygotsky e Luria, só se explicam as formas mais complexas da vida consciente do homem se sairmos dos limites do organismo e buscarmos as origens do comportamento nas condições externas que determinam a vida em sociedade, isto é, buscando o desenvolvimento da vida consciente nas formas histórico-sociais da existência do homem. A mudança da realidade nesse contexto pode ser entendida como aquela que permeia o processo educacional. Segundo Kosik (2002), para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que haja uma explicação lançada no terreno da “*práxis revolucionária*”.

[...] a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós. A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário realidade humano-social porque ele próprio é produtor desta última realidade. (KOSIK, 2002, pp.22-23)

Portanto, o documento em questão é projeto como designa a palavra porque dimensiona todo planejamento institucional, o qual deve conter um conjunto de decisões, procedimentos, instrumentos e ações articulados na direção da superação de problemas, numa realidade específica. "É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade" (VEIGA, 1998, p. 13).

O projeto visa direcionar as ações no âmbito escolar, ações que devem configurar-se políticas e pedagógicas. O sistema democrático autoriza a viabilidade de um projeto construído coletivamente, mas que, para além disso, possa ser efetivado sob um ideal de democracia plena, sem camuflagens e sem descompromisso por parte dos agentes educacionais envolvidos.

4.3. O PERFIL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CONTEXTO DA ESCOLA INDÍGENA: DIRETRIZES DE TRABALHO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Destaca-se primeiramente que os participantes da pesquisa em questão são os professores que atuam na Sala de Recurso Multifuncional e o Coordenador Pedagógico da escola indígena, a qual atende a Educação Básica nas modalidades, Educação Indígena, Educação Especial, etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular. Os quais serão identificados nesta análise como professor(P¹) e (P²) e o Coordenador Pedagógico como (CP).

Inicia-se tal processo de compreensão destacando as determinações por meio das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vigente, quando esta orienta que a interface da Educação Especial na Educação Indígena, do campo e quilombola deve assegurar que recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos político-pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

A partir disso verifica-se que a escola indígena em que os professores (participantes da pesquisa) desenvolvem suas atividades ainda não privilegia o processo de Educação Especial e Inclusiva como dita a política, uma vez que o documento da escola não deixa claras as diretrizes do trabalho no contexto escolar. O mesmo ressalta apenas os benefícios da proposta teórico-metodológica fazendo

referência aos benefícios que a convivência entre os seres humanos propicia no desenvolvimento de valores que norteiam a vida dos seres humanos em geral.

Ressalta ainda a necessidade de a Educação Inclusiva acontecer nos moldes de construção de conhecimentos adequados a sua realidade, bem como a busca de parcerias para atender essa necessidade, dando condições aos professores o direito de construir e ampliar suas habilidades profissionais, no entanto, não especifica que trabalho a escola realiza nesse sentido, que condições proporciona a esse profissional no sentido de formação continuada. Apenas dá ênfase às inúmeras necessidades, mas não estabelece diretrizes que beneficiem o processo de Educação Inclusiva via Educação Especial. Explicita as implicações sobre o direito do professor e da família (pais) quando afirma: *Inclusão implica por um lado o direito do professor receber apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional e, por outro, o direito dos pais de esperar que seus filhos recebam educação adequada.*

Existe uma lacuna no sentido de compreensão do que realmente seja a Educação Inclusiva e do que se trata o AEE no espaço escolar. Pois a Educação Especial entendida como um serviço advindo de políticas públicas, o qual é um dos instrumentos que deve mediar a Educação Inclusiva, precisa estar definida claramente como funciona nesse espaço e quais seus objetivos para com o público alvo presente na escola.

Reafirma-se que a história da Educação Escolar Indígena é uma história de lutas, conquistas e resistência. Sendo a “resistência” a inclusão de alunos indígenas superada mesmo que de forma paulatina, pois o processo inclusivo ainda que de forma deficiente já iniciou, é realidade, claro, necessitando de muitos alinhamentos e comprometimentos dos envolvidos no processo de aprendizagem: alunos, famílias, comunidade escolar. Este processo deve ser contínuo privilegiando a diversidade e suas peculiaridades em consonância com as normativas vigentes.

Em se tratando da Política de Educação Especial e Inclusiva de 2008, no item V, que trata dos alunos atendidos pela Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, de forma a atender as necessidades dos alunos - público alvo. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial precisa articular-se com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

No PPP (2018) da escola está evidenciado que “todo conhecimento é construído social e coletivamente” (p.22), que as crianças com deficiências devem estar inseridas no meio social, a começar pela escola. Aqui se constata o ideal de consciência sobre o “direito” e a “intenção” no ato de educar, no fazer pedagógico comprometido com todos os educandos, ao destacar sobre a ação pedagógica:

A ação pedagógica conduz o convívio para a vida em sociedade, produzindo cultura e usufruindo-se dela. É certo que as modificações em todos os âmbitos da sociedade afloram as desigualdades, de modo a impulsionar discussões sobre as exclusões e evidenciando-se a necessidade de mudanças nas políticas públicas. Enfim, uma parcela da população com deficiência não precisa de grandes alterações do contexto, mas devemos considerar a diversidade de cada caso (PPP, 2018, p. 22).

O documento explicita que a ação pedagógica é ferramenta importante na produção de cultura e facilita o convívio em sociedade. Já no tratar das adequações para atender a diversidade, a população com deficiência não precisa de alterações no contexto, acredita-se referir-se ao contexto escolar. No refletir à luz das contradições, *“a população com deficiência não precisa de adequações”*, deve se referir talvez no trato que “evidencie” tal diferença, pois todos são iguais perante a lei e, portanto, têm os mesmos direitos, porém, as adequações no âmbito pedagógico são substancialmente importantes. Desde o aspecto arquitetônico até as atividades didático-pedagógicas, tendo em vista que o educando com deficiência depende de outros mecanismos que deem suporte ao seu processo de aprendizagem.

Para conhecer o perfil dos professores que atuam na Educação Especial na escola indígena faz-se necessário analisar alguns documentos importantes no contexto escolar, entre eles, o PPP da escola, o projeto de implantação da SRM o qual é um documento que deve conter as diretrizes de todo o trabalho desenvolvido na sala de recurso, observando as necessidades do público alvo e propiciando a interação inclusiva nesse espaço. O projeto de implantação da sala de recurso é de responsabilidade da escola, entretanto, antes de nortear o trabalho, precisa ser avaliado pela DIEE.

Este, porém, conforme parecer da Divisão de Educação Especial, não atende as especificações para o Projeto de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, pois deve reportar-se ao oferecimento do Atendimento Educacional Especializado – AEE para alunos público alvo da Educação Especial. No entanto, foram enviadas as sugestões de estrutura do projeto como: referências bibliográficas

para organização do referencial teórico, parte obrigatória do projeto em que seja observado como o desenvolvimento do projeto se processa e possa efetivamente atender a demanda da Educação Especial no espaço dessa escola.

Diante disso, percebe-se que as professoras responsáveis pela SRM da escola não dispõem de conhecimento aprofundado sobre o AEE, sua organização e funcionamento, e seu real significado no espaço escolar, pois as dificuldades para elaboração do projeto indica a necessidade de ajuda, desde a implantação da sala de recurso até a execução das atividades que favorecem o processo inclusivo do público presente na escola.

Constata-se também que o Projeto Político Pedagógico da escola não inclui em sua demanda o serviço de Atendimento Educacional Especializado com base nos dispositivos da PNEEPEI (2008) a qual trata como AEE:

O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar e suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (PNEEPEI, 2008, p. 27).

Por esse contexto, verifica-se que a intencionalidade de existência desse serviço transparece com a implantação da SRM na escola, entretanto, a consciência do significado deste trabalho na escola ainda é algo considerado subjetivo, ou seja, não alcançou a objetividade em sua totalidade. Assim como o AEE, a SRM, o local onde o atendimento acontece e onde a sala funciona não são mencionados no projeto pedagógico, e isto implica dizer que também não é objeto de conhecimento sobre seus significados para os que ali atuam no espaço daquela escola. Como especifica o parágrafo 1º da PNEEPEI (2008), “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (p.28). Neste espaço articula-se todo o trabalho de inclusão na escola, seja no envolvimento dos alunos em relação ao pedagógico, seja no envolvimento dos profissionais da escola, colocando em destaque os professores de sala de aula comum.

Nesse sentido analisa-se alguns pontos concernentes ao trabalho de Educação Inclusiva realizado pela equipe pedagógica da escola. Ao ser questionado sobre o seu entendimento sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, o Coordenador pedagógico (CP) responde que:

Educação Especial é uma modalidade de educação que vem atender alunos com algumas deficiências, com suas necessidades especiais. Enquanto, que a Educação Inclusiva se refere ao atendimento desses alunos junto aos outros tidos como normais. Que inclusão é eles interagirem na mesma classe. (CP),2018).

O profissional que desenvolve o trabalho na Coordenação Pedagógica possui formação em licenciatura Intercultural com habilitação em Ciências Sociais, com trinta e oito anos de tempo de serviço na área da educação, e já atua nessa função há alguns anos. Este apresenta dificuldade para fazer a distinção entre Educação Inclusiva e Educação Especial. Emite uma compreensão superficial, a de que Educação Inclusiva se relaciona apenas à questão de interação social escolar e também não deixa claro que a modalidade de Educação Especial se refere ao atendimento desse público e a articulação desta no ambiente escolar sob forma de proposição de formação continuada aos professores e demais profissionais da escola. Como afirma a Resolução CEE/RR N°07/09/2009, no seu art.3º que “A Educação Especial integra o Sistema Estadual de Educação de Roraima identificando-se com sua finalidade que é a de formar cidadãos conscientes e participativos através da promoção do seu desenvolvimento”.

Entretanto, observa-se que a formação de cidadãos conscientes e participativos não está sendo consolidada aos profissionais que trabalham nesse contexto escolar, e conseqüentemente, não atenderá a perspectiva de formar cidadãos conscientes e participativos, promovendo seu desenvolvimento. Com isso, se ressalta a falta de capacitação e qualificação do corpo docente para atender às necessidades educacionais especiais do alunado, como especifica o inciso IV do art 5º da referida resolução.

Quando se menciona um trabalho articulado entre Coordenação Pedagógica, Sala de Recurso Multifuncional e Professores da sala de aula regular, o profissional (CP) afirma existir muita dificuldade e que, por mais que se queira atender tal demanda, não se dispõe de formação específica, apenas algumas leituras, as quais não lhe dão o suporte necessário para o auxílio no trabalho pedagógico, assim como a maioria dos professores da escola. Afirma também ser esta uma deficiência do próprio sistema que, às vezes, ignora esse campo de trabalho. Mas ressalta que tem procurado fazer a união entre estes setores da escola, seja no ouvir os professores da SRM para fazer o “ajustamento do material”, adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos, mas não se tem respostas à altura das expectativas, “*mas estamos procurando fazer o máximo que podemos*”.(CP,2018)

Sabe-se que nesse campo de trabalho apresentam-se inúmeras dificuldades, este destaca entre estas a questão estrutural, “recursos humanos” que subsidiem esse processo. E segue: *Alguns professores têm se sensibilizado com a situação de alguns alunos, como alunos com baixa visão, procuram ampliar a fonte para que desenvolvam suas atividades com mais facilidade (CP,2018)*. Insiste que até os professores com formação específica apresentam dificuldades para trabalhar com a Língua Portuguesa, Língua Espanhola e também com a língua materna.

Explica ainda que a formação continuada é um dos entraves nesse processo, pois precisa alcançar a todos os professores, até mesmo aqueles que não estão em sala de aula. Acredita que o *acesso ao conhecimento sobre Educação Especial “favoreceria a sensibilização desses profissionais, pois quando se tem conhecimento, sabe-se por onde caminhar”*.

O Coordenador (CP) entende por escola inclusiva aquela que recebe alunos não indígenas, alunos com deficiências, toda a diversidade, aquela que respeita toda a diversidade existente. E resume *“Inclusão na escola é você respeitar essa diversidade”*. Ao pautar um discurso sobre diversidade, faz-se viável entender que, além das diferenças sociais e econômicas, grande parte dos alunos são oriundas das desigualdades, indicando as diferenças culturais atreladas às diferenças étnicas ou de grupos sociais tais como indígenas, imigrantes, entre outros. À vista disso, a ideia de diversidade é marcada por uma determinada concepção a respeito das relações entre desigualdades e diferenças culturais. Nessa lógica recorre-se a Canen (2001) que afirma:

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante (CANEN, 2001, p.207).

A compreensão sobre diversidade deve ultrapassar a ideia de reconhecimento dos modos de vida dos grupos minoritários ou dissidentes, dessa forma, tende a produzir o pluralismo cultural que fragmenta a própria ideia de cultura. A partir do reconhecimento identitário cultural, o qual perpassa a diversidade cultural de determinados grupos e a diferenciação destes, sendo uns valorizados em detrimento de outros, é que se pluraliza o conceito de cultura, ainda que não seja fácil manter seu caráter positivo.

Nesse caminhar é que a escola inclusiva subentende ultrapassar as ideias contraditórias de diversidade, cultura, entre outras, buscando superar as fronteiras que a impedem de produzir a cultura necessária para emancipação de todos. É nesse sentido que se volta para as reflexões do Coordenador pedagógico (CP) quando este afirma ter *“procurado fazer um trabalho que favoreça os alunos por meio do plano de ensino, incluindo essa diversidade, propiciando atividades que valorizem a questão cultural”*.

Embora esse profissional (CP) afirme que se promova a acessibilidade no âmbito pedagógico, não compreende que o serviço de AEE viabiliza a Educação Inclusiva, pois não sabe o que exatamente significa, qual o seu papel no espaço escolar. E explicita apenas que o AEE *“é para atender o aluno com deficiência na sua necessidade específica”*.

Ressalta que os professores da SRM não têm formação específica para atuarem na Educação Especial, porém, os mesmos tentam desenvolver um trabalho com os professores de sala de aula regular. Que os orienta quanto ao processo de inclusão, embora não desenvolvam um trabalho de formação continuada na escola, e que somente participam das formações promovidas pela DIEE.

No que diz respeito ao acompanhamento do trabalho do professor que recebe em sala de aula aluno com deficiência, não existe uma orientação específica por falta de conhecimento sobre essa área. O Coordenador (CP) expõe que em algumas salas de aula existe um professor auxiliar para dar suporte ao trabalho do professor titular, porém, não há cuidador para os alunos que necessitam. A escola dispõe de biblioteca, laboratório de informática, mas destaca que os recursos didáticos são poucos e não atendem a necessidade dos professores.

Como se afirmou inicialmente, para entender o processo de Educação Inclusiva mediada pela Educação Especial, é fundamental que se compreenda este universo a partir do entendimento sobre o que significa deficiência. Para tanto, recorreremos à definição de Skliar (2003) que é enfático a afirmar que,

[...] a presunção de que a deficiência é, simplesmente um fato biológico e que apresenta características universais deveria ser, mais uma vez, problematizada epistemologicamente: compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros.(p.56)

Segundo o autor são os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que tendem a regular os indivíduos, a sua maneira de pensar seus corpos, mentes e demais características, seu modo de viver. Portanto a formação pensada deve veicular-se ao processo de compreensão global do indivíduo. Tarefa a ser desempenhada pelo Sistema Estadual de Educação de Roraima no subsídio ao conhecimento desses profissionais, como consta no Art. 5º da Resolução de 2009. No que se refere ao processo de formação de profissionais da educação efetivamente:

[...]

IV - Capacitar e qualificar o corpo docente para atender às necessidades educacionais especiais do alunado; V – Promover oportunidades de formação e capacitação de profissionais para atuarem na Educação Especial e na Educação Inclusiva; VI – Prover recursos didáticos, tecnologia assistiva e comunicação, inclusive com instalação de salas de recursos e centros de atendimento educacional especializado. (RES.CEE/RR,2009, p.3)

A efetivação desse serviço reduziria as dificuldades apresentadas pelos profissionais e os conduziria numa atuação mais eficaz no processo de inclusão dos estudantes no espaço escolar, mais principalmente promoveria a aprendizagem no real sentido de emancipação humana.

Ao dialogar com as professoras participantes da pesquisa, professoras P¹ e P², é que se entende o campo de trabalho em que atuam, informam que atendem hoje na SRM da escola um total de doze alunos da Educação Especial. A exemplo disso, destacam os motivos que as levaram a trabalhar na Educação Especial. A (P¹), a qual tem vinte e três anos de atuação na educação, sendo que, agora que está cursando licenciatura em Pedagogia, diz que o que a impulsionou a trabalhar foi a necessidade da escola, e após uma situação de doença que a levou a um tratamento com profissionais de saúde, médicos, psicólogos e psiquiatras, devido sua condição de saúde, a colocaram para trabalhar numa biblioteca e nesse período se sentiu *“um zero à esquerda”*, pois se achava impotente, improdutiva. Em uma reunião com a gestão da escola veio o convite para trabalhar na Sala de Recurso e *“eu aceitei de imediato, pois devido a minha situação de saúde me identificava com esse trabalho. E gostaria de me sentir útil novamente fazendo algo por esses alunos”*.

Clarifica que não sabia nada dessa área, mas foi buscando por meio de pesquisa na internet. Há quatro anos atuando na Educação Especial, explica que

antes dela os professores que trabalharam na SRM eram da cidade de Boa Vista e não demoravam na comunidade desenvolvendo tal trabalho. É enfática ao dizer que gosta do que faz, se sente na obrigação de ajudar, pois os alunos precisam muito.

Aqui se verifica a afinidade e o compromisso da professora com a tarefa do ensinar, ainda que sua definição e distinção do que seria Educação Especial e Educação Inclusiva seja singular: *“Todos somos especiais independente da inclusão, mas a inclusão requer uma atenção aprofundada, pois independe de cor, raça, religião, todos são especiais. A Educação Especial faz parte do processo de inclusão”*(P¹).

Quanto à compreensão sobre o desenvolvimento do AEE, explica que sua função é ajudar, ainda que sem recursos adequados, tentar produzir material acessível para os alunos, facilitando o ensino na sala regular, fazendo essa intermediação, a qual não é nada fácil na escola, e muitas vezes são incompreendidas, pois não existe *uma interação entre Coordenação Pedagógica, Professor(a) de sala regular e professor(a) da SRM, não existe um apoio ao trabalho do AEE*. Se querem que o trabalho aconteça, buscam conhecimentos sozinhas, estudam sozinhas, ela e sua colega do AEE.

E diz ainda: *“A Coordenação Pedagógica não conhece, não faz ideia desse campo de trabalho, pedimos ajuda constantemente, mas jogam toda responsabilidade para nós do AEE”*. E conclui que a Coordenação Pedagógica não acompanha o trabalho que elas desenvolvem, ficando a responsabilidade somente sobre elas.

No que se refere ao ganho pessoal no realizar da atividade profissional, ressalta que ganhou bastante experiência, já atua há 23 anos na educação, diz ser gratificante ajudar alunos, ajudar o próximo, porém, se entristece com a carência de recursos, por exemplo: material pedagógico acessível, *“se quisermos trabalhar temos que tirar do bolso”*.

Além da falta de recurso, cita também as principais dificuldades enfrentadas para desenvolver estratégias de inclusão na escola como a falta do envolvimento de todos, de um planejamento adequado, tanto o anual que precisa incluir a demanda da Educação Especial, quanto o plano de aula diário.

A clientela está aumentando cada dia mais, estão nascendo muitos alunos com deficiência e a escola precisa atentar para essa realidade, justamente por isso que nossa escola não pode ser considerada inclusiva. Não atende a contento a demanda existente. (P¹, 2018)

A professora (P¹) relata que desde 2009 até agora se observa que a escola caminha paulatinamente numa perspectiva inclusiva,

E se não tivermos uma equipe empenhada com esse processo, vai continuar em ritmo lento. Tudo foi iniciado por nós, estamos tentando cumprir com nossas obrigações e com certeza está sendo proveitoso. Os alunos não faltam ao AEE, vimos que o processo inclusivo na Educação Especial é bastante lento, mas está acontecendo. (P¹, 2018)

A professora (P¹) demonstra preocupação com o processo inclusivo em sua escola quando afirma que se faz necessário um movimento de todos. Movimento que concebe a interação mútua dos agentes educacionais e que é nomeado nesse contexto de colaborativo, compreendido como uma parceria entre professores do ensino comum e professores da área de Educação Especial que compartilham responsabilidades, bem como todo o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no que diz respeito planejamento, instruções e avaliações dos procedimentos de ensino durante todo o processo.

A colaboração entre os profissionais envolvidos no processo aponta conquistas importantes na inclusão escolar, ao mesmo tempo que colabora para a formação continuada de professores. Esta colaboração deve ser entendida como uma estratégia de trabalho pedagógico, ou seja, a contribuição de todos os agentes educacionais, um trabalho em equipe, exigindo ajuda mútua. Esta colaboração também é definida por Friend & Cook (1990) como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.

Nesse sentido, é possível entender que a Educação Inclusiva acontece objetivamente quando todos os parceiros educacionais se envolvem e fazem a “diferença”, agindo nos moldes que convergem para inclusão cujo diferencial está na parceria entre os professores responsáveis por promover o aprendizado desse público, assim como de todos os alunos da escola.

A professora identificada como (P²) tem quinze anos de atuação na área da educação, ainda cursando o ensino superior em Comunicação e Artes, com apenas um ano e cinco meses trabalhando na SRM, sem experiência e conhecimento na área, explica como foi para iniciar o trabalho na Educação Especial.

O primeiro argumento manifesto pela professora para o trabalho na educação especial foi a falta de vaga em sala de aula regular, diante disso, poderia ser

devolvida a qualquer momento para a SEED e não desenvolver nenhuma atividade na escola. Pois quando começou a trabalhar na Educação Especial não tinha o mínimo de conhecimento. E os que participaram de alguns cursos na área não quiseram mais trabalhar com esse público. E relata ainda:

Quando iniciei não tinha nenhuma experiência nesse campo, mas com o apoio da colega, me ensinando, ajudando, venho melhorando minha prática. Estou com apenas um ano e alguns meses desenvolvendo um trabalho na Educação Especial. (P², 2018)

A falta de experiência da professora transparece uma vez que não compreende do que se trata esse campo de trabalho amplamente. Pois responde à sua maneira algumas questões como: o que é inclusão, Educação Especial, não conseguindo traçar um conceito científico. Se refere à inclusão como “*inclusão é pra incluir os alunos especiais aqui na escola*”, em sua mente a inclusão é restrita aos alunos “especiais”. Enquanto que Educação Especial seria “*atendimento aos alunos que têm algum tipo de deficiência*”. Assim também teceu suas considerações sobre o AEE e sua função. AEE “*atendimento aos alunos com deficiência, auxiliando-os na sala de aula regular*”. Sobre sua função “*é pegar os planos dos professores titulares e adaptar, pesquisar outros materiais para auxiliar os alunos em suas necessidades, sempre facilitar a inclusão desse público no espaço escolar*” (P²).

A professora menciona o trabalho de adaptação curricular sem saber teoricamente o que está desenvolvendo como atividade inclusiva. A carência de uma formação consistente implica num desajuste entre o teórico e o prático, significativamente no processo de ensino e aprendizagem. Muito embora não baste ter o conhecimento, mais do que isso, é preciso compreendê-lo como nos apresenta Nóvoa (2001, p.2) ao nos permitir refletir que “*não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sua sala de aula*”. No caso do trabalho com o AEE, no atendimento e auxílio na sala de aula regular.

É com a intenção de valorizar todas as ações no âmbito educacional, e porque não dizer dos professores aqui mencionados, que mesmo diante das dificuldades demonstram uma preocupação com o processo inclusivo dos alunos envolvidos na Educação Especial, que se utiliza aqui o pensamento de Edgar Morin, o qual vem colaborar com sua obra “*Os Sete saberes Necessários à Educação do Futuro*”, explicando o que realmente se faz importante nesse contexto educacional.

É importante ter o pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida. A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do outro (MORIN, 2011, p.13).

O autor permite uma reflexão no sentido de que os saberes ultrapassam os científicos, indo além e valorizando outros tipos de saberes, os quais são indispensáveis na construção de outros saberes e, porque não dizer, na valorização da vida, quando se age na transformação de si e do outro.

No entanto, a construção de outros saberes perpassa também pela via coletiva, a parceria, a interação, algo que ainda é ausente na escola onde a referida professora trabalha. Esta indica que na maioria das vezes trabalham isoladas e que, nas oportunidades que surgem como os encontros pedagógicos, estão sempre ressaltando a importância de um trabalho em parceria, que se procure trabalhar em consonância com o que se trabalha em sala de aula. E prossegue afirmando que a iniciativa de um trabalho parceiro é sempre delas, professoras do AEE, não há importância dada pelos demais como da Coordenação Pedagógica, nem dos professores de sala regular.

Sobre os impactos desse trabalho em sua vida pessoal entre o que trouxe de relevante destaca pontos importantes como: *“a paciência, o cuidado com o que falo, a forma que procuramos ajudar os alunos, transmitindo esse cuidado aos meus filhos, principalmente com a minha filha com deficiência intelectual” (P²).*

O envolvimento desses profissionais com seus alunos parece gerar uma reflexão mais profunda quanto à necessidade do cuidar dos “seus”, os deixando mais sensíveis à realidade do outro, isto fica explicitado nas várias histórias de profissionais que disseram se afinar com o campo da Educação Especial por terem alguém na família com deficiência, ou alguém que precisa de outros cuidados.

A (P²) também faz referências às dificuldades apresentadas nesse campo de atuação quando reafirma a falta de um trabalho coletivo, a má vontade dos professores em realizar um trabalho voltado ao auxílio do público da Educação Especial, nem a própria Coordenação Pedagógica se mobiliza para promover uma formação continuada na escola. E ratifica que todo o trabalho desenvolvido parte da iniciativa das professoras da sala de recurso multifuncional. Na verdade, mantém-se uma resistência por parte desses outros profissionais.

Alguns professores auxiliares existentes na escola demonstram entender o caminho para a Educação Inclusiva, no entanto, não se colocam à disposição para facilitar a acessibilidade pedagógica, talvez, por não quererem tomar a responsabilidade para si no que se refere a ensiná-los. A grande maioria não se sensibiliza com a inclusão escolar. E ainda conclui: “*O processo de inclusão é complexo, e isso é uma realidade da grande maioria das escolas indígenas. Em quase todas as dificuldades são semelhantes ou se apresentam em situações piores*”(P²).

A referida professora (P²) compreende inclusão como “*incluir os alunos especiais*”. Refere-se somente à inclusão de alunos “especiais”, em um conceito bastante resumido, que não atende amplamente a todos. Explica que a escola caminha muito paulatinamente para ser uma escola efetivamente inclusiva e que, nas escolas em que trabalhou, não tinha a SRM. Ao atender seus alunos o sentimento é de uma enorme satisfação, e mais ainda, em saber que dois alunos que têm deficiência estão concluindo o Ensino Médio, “*isso é muito gratificante*”.

Ao falar de satisfação quando o contexto não favorece a objetividade maior, isto é, ao processo de inclusão na escola indígena, que não favorece a atuação do professor no auxiliar o aluno com deficiência, é pensar segundo as concepções de Tarfid (2007, p. 223): “(...) o saber é um construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões.” Tais saberes são aqueles não só produzidos na universidade, mas aqueles mobilizados e utilizados nas práticas do ensino em todas as suas tarefas.

Estes retratam a questão da experiência vivenciada em um campo de trabalho pouco conhecido, mas que permite um mobilizar constante do professor em busca de conhecimento e aperfeiçoamento de sua prática. Pimenta (2002) traz a reflexão de que os alunos professores já dispõem de saberes sobre o que é ser professor, seja de sua experiência como alunos, seja de um professor que trouxe significado a sua vida escolar, seja de mudanças históricas da profissão ou mesmo do exercício da docência em diferentes escolas, além da falta de valorização social e financeira.

4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS E CULTURAIS: SABERES VIABILIZADOS PELO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.

Segundo informações da DIEE, Divisão de Educação Especial, o número de Escolas Públicas Estaduais de Roraima contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por Município, Capital, escolas indígenas e não indígenas, entre o período de 2005 a 2009 chega a 140 salas. Destas, 21 foram implantadas em escolas indígenas.

Uma das professoras que atua no AEE da escola indígena pesquisada contrapõe essas informações. A professora (P¹) afirma que muitas escolas dizem ter implantado sala de recurso, mas na verdade não funcionam por falta de estrutura tanto física, quanto pedagógica. Os alunos continuam desassistidos em suas necessidades e a inclusão destes está longe de acontecer. Ou seja, nos documentos constam os dados, mas na prática não funciona.

O AEE que acontece nas escolas indígenas é muito limitado, nem tudo é o que parece, é tudo camuflado e as que têm sala de recurso às vezes consta apenas no papel, pois a SRM de fato não existe. E as que têm SRM, não dispõe de estrutura de trabalho. Esse trabalho é muito difícil, pois envolve a família, falando sua importância, é muito complexo. (P¹,2018)

A professora expõe sua opinião quanto à realidade da Educação Especial nas escolas indígenas baseada em sua realidade. Desde o local de atendimento que é pequeno até o planejamento que precisa ser individual, respeitando as necessidades de cada aluno e, isto muitas vezes só se consegue mediante o esforço do professor de AEE.

Como parte integrante da SEED, a Divisão de Educação Especial e a Divisão de Educação Indígena, as quais expõem sua atuação nesse processo educacional no sentido de subsidiar a Educação Inclusiva na escola indígena, apresentam os avanços, bem como os entraves salientados durante a entrevista.

A primeira a colaborar foi a Chefe da Divisão de Educação Especial (DIEE), a qual é graduada em Fonoaudiologia, pós-graduada em psicopedagogia e Educação Especial e atua há 30 anos na educação. Quando perguntada sobre a relação entre o ensino comum e a Educação Especial na escola indígena, explicou que todo o trabalho desenvolvido pelo sistema estadual é pautado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e,

[...] esta foi concebida como “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades”, direcionando suas ações para o atendimento às especificidades do estudante no processo educacional não fazendo, portanto, diferença entre Educação Escolar Indígena e não indígena.

Sabe-se que todos têm os mesmos direitos quanto ao processo educacional, porém, a questão é ter esse direito na prática, isto é, ao legado do conhecimento se fazendo necessário um trabalho especificado que delibere ações que respeitem o processo histórico e cultural, fazendo com que não se reproduza a lógica estruturante de modelos tradicionais como as questões da diferença e da dinâmica que atravessam o debate da educação, de modo a reivindicar outras possibilidades, as quais, no caso específico da escola indígena, emergem em um movimento multicultural e precisa-se rever com novas lentes, analisando desde as memórias vividas, suas diferenças, as singularidades, especificidades e identidades.

Nesse viés, concorda-se com a visão crítica e de resistência de multiculturalismo operada por McLaren (1997, p. 169), sendo colocada num “contexto mais amplo da teoria social pós-moderna. Esta se constitui no resultado das lutas sociais ampliadas, representando assim raça, classe e gênero “sobre signos e representações”. É por esse motivo que tal vertente se propõe a exercer influência significativa nos processos de transformação das relações sociais, culturais e institucionais, isto é, geradores de significados.

Deste contexto fazem parte a cultura indígena, a figura do professor indígena. No que concerne ao plano de carreira, faixa salarial e jornada de trabalho, o qual trabalha num contexto de educação específica, mas que assim como os outros devem ter seus direitos garantidos, portanto, nestes aspectos a igualdade de condições são as mesmas dos demais docentes da Educação Básica pública estadual.

No processo de formação continuada desses profissionais são oferecidos pela DIEE, formação por meio da própria equipe de Assessoria Pedagógica: realizando palestras, reuniões, encontros pedagógicos, oficinas, entre outros; oferta também cursos por áreas específicas, através dos Centros Especializados e/ou através do Centro Estadual de Formação de Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR. Essa parceria se concretiza por meio de convênios (recursos da união) ou não. Quanto ao aspecto de respeito cultural, sobretudo a língua materna indígena, a responsável afirma que acontece durante o processo de formação com a

participação direta do docente, ou seja, essa construção se dá mediante o contato com o professor indígena, numa interação salutar somente neste momento.

Os cursos de formação continuada ofertados pela Divisão de Educação Especial demonstram carência no atendimento aos professores indígenas que atuam na sala de recurso multifuncional em suas necessidades, já que a língua materna, compreendida como elemento cultural, não é alvo enquanto conteúdo a ser contemplado nesses cursos.

Observa-se que a interação favorece a troca de saberes entre os participantes e que os saberes culturais indígenas são articulados pelos professores da própria comunidade, sendo que as adequações de materiais pedagógicos em língua materna acontecem via professores que dominam a língua makuxi e wapichana, línguas faladas pela comunidade em que a escola está inserida.

É importante lembrar que, além da valorização da língua materna, valoriza-se a cultura no sentido de oportunizar o aluno com deficiência no acesso ao conhecimento, ainda que a realidade de exclusão desse aluno seja constante, pois sua aprendizagem está comprometida e necessitando cada dia mais de atenção por parte de todo o sistema de ensino.

Para tanto, o auxílio de alguns profissionais é necessário, como o professor auxiliar e cuidador. Sabe-se que no processo de escolarização a participação de Profissionais de Apoio à inclusão educacional dos alunos que deles necessitam como cuidadores de alunos, os quais auxiliam na locomoção, higiene e alimentação; Professores Auxiliares os quais mediam na sala de aula o processo de ensino e aprendizagem; O tradutor e Intérprete de Libras para os alunos com surdez e outros, são integrantes do processo inclusivo de alunos, público alvo na escola.

Contudo, somente o professor auxiliar se faz presente no contexto escolar indígena, a carência dos outros profissionais é evidente e isso é mais uma das dificuldades a ser enfrentada pelos responsáveis de fazer a inclusão escolar nesse espaço.

Lembrando que além desses agravantes, a sala de aula superlotada também não contribui com o trabalho do professor, que além de dar atenção aos alunos considerados normais, precisa atender os alunos com deficiência que ali se encontram e, assim como outros, têm o direito a aprender. Ressalta-se ainda que não se pode reduzir a quantidade de alunos em decorrência da existência de alunos com deficiência em sala de aula, como argumenta a chefe da divisão. Ou seja, não se pode diferenciar ou delimitar a quantidade de alunos por sala com base na

condição de deficiência, fazem-se as recomendações conforme a realidade escolar.

Esclarece a chefe da DIEE:

Orienta-se a escola que defina esse número de acordo com a realidade de cada sala, ou seja, o tamanho e as condições de acessibilidade, podendo agrupar de dois, três ou mais alunos por sala. Vale lembrar, no entanto, que de forma nenhuma esse quantitativo pode ser transformado em argumento para a não aceitação da matrícula do aluno na escola. A proporção de pessoas com deficiência gira em torno de 8 a 10% do total da população do País. (Chefe da DIEE)

Desse modo, fica esclarecido que o quantitativo de alunos não traz implicações quanto à possibilidade de matrícula do aluno com deficiência. Este deve ser matriculado independente do número de alunos que já existam na escola ou na sala de aula.

Ao abrir um parêntese para observar o processo de luta dos povos indígenas, percebe-se que desde 1992, com a discussão de Estado-nação pós-colonial, os povos indígenas abrem um processo de grandes avanços no sentido de conhecimento de direitos na prática a que as constituições latino-americanas se reconhecem as concepções multiculturais, interculturais de cada País. Dietz (2012) vem tratar do diálogo entre as ciências como forma de analisar a realidade, ao invés de busca pela solução é preciso primeiro analisar onde está o problema, de modo que gere soluções, existindo um desequilíbrio. Por isso a necessidade de analisar primeiro é essencial.

A exemplo dessas ciências tem-se a Pedagogia e a Antropologia como fontes de análise da realidade para ver onde está realmente o problema, a partir de uma linguagem multilíngue e aqueles que recorrem a certas noções para problematizar, para essencializar e, às vezes, folclorizar as diferenças têm a responsabilidade do enfrentamento entre modelos estáticos e dinâmicos.

Dietz (2012) explica que a questão maior são as distintas relações entre identidade e alteridade, distintas formas de “coisificar” o outro, pois assim como eu invisualizo o outro, este pode invisualizar-me. Se a maioria estigmatiza o outro, ou seja, para maioria é invisível, isto passa a ser, de alguma forma, naturalizado e internalizado. E isso não deve ser natural quando falamos de processo escolar inclusivo.

Dando sequência à verificação desse processo inclusivo no contexto indígena em Roraima, constata-se que não existe especificamente um Centro de apoio ao professor indígena. E que os Centros Especializados são em número de sete:

CADHAS, CAP/DV, Estimulação Precoce, CAS, Centro Estadual de Boa Vista, Centro Estadual de Equoterapia e o Centro Estadual de Caracarái, são ligados administrativa e pedagogicamente à DIEE. E destinam-se a atender as especificidades do aluno público alvo da Educação Especial e a formação continuada de professores para atuar na Educação Especial e dos demais profissionais da educação para atuarem na Educação Inclusiva. Funcionam por áreas específicas como Deficiência Visual, Surdez, Altas Habilidades/superdotação, etc. e não por etapa, modalidade ou tipo de ensino, o foco é atender as especificidades do alunado. Contudo, não existe incentivo à prática de projetos ou ações inovadoras.

A chefe da DIEE explica que existe acompanhamento para os professores indígenas que recebem aluno com deficiência, mas este atendimento não difere do que é ofertado aos demais professores da rede, porém em escala menor, em virtude da logística deficitária.

Diante disso, Dietz (2012) defende ainda que o professor tem que desmascarar certos processos por uma parte mais e por outra menos das estruturas lógicas subjacentes num observar etnográfico quando se fala de diversidade. Pois é importante pensar sobre essas lógicas, já que não são universais, senão em função de distinguir cada legado da sociedade.

O professor precisa estar apto a desmascarar processos, entretanto, não dispõe de uma formação aprofundada que permite um observar etnográfico no espaço em que atua, no diagnóstico, no planejamento e atuação significativa da sociedade a que pertence.

A formação continuada proposta pela DIEE, fundamentada pela política de 2008, destaca-se como objetivo dessa formação apenas o identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Estes são visualizados como os saberes que caracterizam essa formação, portanto, os únicos saberes considerados técnico-científicos, já os culturais, no que diz respeito à cultura indígena são trabalhados pelos próprios professores indígenas, a seu modo, dentro de suas possibilidades.

A chefe da DIEE argumenta que o processo de formação continuada de todos os professores que trabalham com Educação Especial é realizado também por meio de parcerias, tendo em vista que a Educação Inclusiva é de responsabilidade de todos os atores educacionais, portanto, não é papel exclusivo da Divisão de

Educação Especial desenvolvê-la. A formação continuada dos professores, indígenas e não indígenas, é ofertada pelos governos Federal, Estadual e Municipal por meio de parcerias, convênios e apoios, o que não descarta a responsabilidade de cada profissional, individualmente.

A questão da formação continuada proporcionada via políticas públicas precisa estar voltada para atender as reais condições da escola, como estrutura física, pessoal qualificado, acesso, permanência, segurança, etc. Só assim será capaz de viabilizar uma educação de qualidade para todos.

Nesta perspectiva, observando os enunciados da prerrogativa legal que historicamente foram sendo produzidos por novos significados sociais e, em consequência disso, produzindo novos acontecimentos. Traz-se o exemplo da legislação que garante um atendimento educacional especializado, já previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, por necessidade, ressignificado com outras leis correlatas tais como a Resolução 01/2001, a Resolução 04/2009, e agora o Decreto n. 7.611, que em seu Art. 1º anuncia sobre o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial, indicando as seguintes diretrizes:

[...]

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II – aprendizado ao longo de toda vida;
- III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV – garantia do ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V – oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI – adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizam o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializados e com atuação exclusiva em Educação Especial.

As Resoluções e o decreto apresentam as garantias que o Estado deve estabelecer para a que haja igualdade no sentido de acesso ao aprendizado e o apoio aos profissionais que trabalham com o público alvo ao desenvolver suas atividades diárias. Já que estas preocupações não são apenas dos professores indígenas, mas de todos que trabalham com esta modalidade de educação.

Os depoimentos apontam a necessidade de cumprir e fazer cumprir as leis existentes, como relata o Chefe da Divisão de Educação Indígena, graduado em Pedagogia, e cursando Psicopedagogia, ao destacar o objetivo da divisão:

trabalhar pela melhoria da Educação Escolar Indígena do Estado, não se intimida em afirmar que enfrentamos muitas dificuldades para poder atender todas as escolas, principalmente na questão logística (transporte, material didático, etc.) por mais que exista uma equipe de trabalho, as dificuldades são enormes para atender as 270 escolas. (Chefe da DIEI)

Enfatiza que o trabalho acontece porque fazem parcerias com os Diretores dos Centros Regionais, Diretores das Escolas e também com os Coordenadores Pedagógicos. O trabalho acontece no sentido de melhorar o suporte para os professores, desenvolvendo a qualificação desses profissionais, pois demonstram enormes dificuldades para trabalhar, isto é, trabalham conforme suas possibilidades.

Quanto à possível existência de uma parceria entre a DIEI e DIEE, admite saber da existência de um público na comunidade, mas que o trabalho envolvendo esses alunos é algo novo, recente e ainda “*enfrentamos dificuldades nesse campo, pois não temos professores com formação específica para atuar com esse público*”(DIEI).

Diz ser conhecedor que se trata de pedagogos, mas que precisam de capacitação para desenvolver um trabalho de qualidade. E que a demanda é grande para poucos profissionais.

A parceria existente é com relação ao auxílio às escolas, no momento que surge a demanda nas escolas indígenas encaminha-se a DIEE a necessidade, mas a demanda maior é com relação a professores, este é considerado o principal problema, buscam parcerias no sentido de atenuar tal problemática. O apoio dado a esta demanda se trata da busca de cursos voltados para facilitar o atendimento a estes alunos.

É categórico em afirmar que “infelizmente os gestores de escola não entenderam essa necessidade”. Citando como exemplo:

[...] ao surgirem uma quantidade de vagas para esses cursos, conseguem 50% ou 60% para seus professores, mas nunca 100% por que os gestores e coordenadores de escola não mandam seus professores para participarem, sempre com o argumento de que sua área não é esta, não entendem que precisam de conhecimento para atuarem com esse público, pois a qualquer momento o professor pode receber um aluno com deficiência. (Chefe da DIEI, 2018)

Este é um relato importante baseado na consciência de quem está à frente na organização do processo educacional, é demonstrar responsabilidade com todos os que precisam aprender. Imbernón (2009) trata essa questão sob o prisma da

complexidade da profissão docente devido à crescente complexidade social e formativa, em que a profissão docente e sua formação realizam concordância mais complexa, e segue:

Superadora do interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional, o qual o professorado está ausente, pois se transforma em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, com competências apenas de aplicação técnica. Isso provoca uma alienação profissional, uma “aprofissionalização”, uma incompreensão dos fenômenos sociais e educativos, que traz como consequências uma despreocupação e inibição dos processos de mudança, de compreensão e interpretação do seu trabalho, chegando a um autismo pedagógico, isolando-se da realidade que cerca o professor (IMBERNÓN, 2009, p.92).

Isto, segundo o mesmo autor, significa reconhecer a educação como fenômeno social que submete os docentes a refletirem sobre as decisões, por isso a promoção de uma formação que facilite a reflexão e a intuição, que permita aos docentes tornarem-se “melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, porque não dizer, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho” (IMBERNÓN, 2009, p. 92).

A consciência da realidade educativa e de sua função com que o professor promova um processo mais justo de ensino e aprendizagem, favorecendo a todos. É nesse sentido que a Divisão demonstra o corresponder quando diz que existe um trabalho pedagógico de acompanhamento dos professores indígenas que estão na sala de aula regular.

Esse trabalho é mediado por uma equipe pequena, mas que trabalha especialmente com um tipo específico de formação, esta é solicitada pelos gestores das regiões, a equipe se desloca até a localidade para ofertar a formação, acontecendo com frequência devido à demanda de professores seletivados, pois eles não entendem como se elabora um planejamento, um plano de ação, não sabem preencher um diário de classe, então, a capacitação acontece nesse sentido. Os cursos têm *“duração de dois ou três dias, de forma prática para que consigam realizar suas atividades, até mesmo para facilitar o cadastro no senso escolar e tudo acontece de forma lícita e eficazmente”*(DIEI).

A Divisão de Educação Indígena argumenta que a equipe procura se desdobrar para atender as regiões. *“São muitas áreas diferentes para lidar de forma específica com as situações, mas tem-se êxito mesmo com as tantas dificuldades”*.

O trabalho é de ‘formiguinha’, o objetivo é capacitar aqui e eles expandem aos outros profissionais.

Ao ser questionado sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência por meio da sala de recurso multifuncional na escola pesquisada, diz acompanhar o trabalho, já que é umas das poucas escolas que dispõe de SRM, até pela facilidade de acesso, sendo próxima à cidade de Boa Vista e que os professores têm buscado capacitações para as demandas que surgem.

Esclarece que muitos recursos adquirem por meio dos Programas Federais administrados pela APM - Associação de Pais e Mestres. E as SRMs são organizadas pela própria escola, organizam o espaço para que possam garantir a vaga do professor nessa sala.

A expectativa no geral é que em 2019 tudo melhore, tendo em vista que esse público tem cada dia aumentado. E destaca:

A Educação Especial na escola indígena é de suma importância, avalio esse serviço como algo novo, entretanto a existência de alunos com deficiência na comunidade indígena não é recente, porém só agora vieram atentar pra essa realidade. E o atender o aluno em suas necessidades é algo essencial, mas para isso o professor precisa se capacitar adequadamente. (Chefe da DIEI, 2018)

A promoção dessa capacitação acontece devido a algumas parcerias que realizam com o CEFORR, que tem promovido alguns cursos nessa área e isso facilita a capacitação dos professores indígenas, os quais são público alvo da DIEE. Assim existe um acompanhamento desta divisão nesse sentido. Contudo, faz-se necessário os professores participarem realmente para que desenvolvam um trabalho de forma eficaz.

E salienta sobre a responsabilidade da família: “a família cobra, pois sabem que estão amparados pela constituição e nos dispositivos legais. Utilizam destes argumentos para fundamentar suas solicitações reivindicando seus direitos”.

Quando utilizam de tais argumentos é porque têm consciência dos direitos dos filhos preconizados na CF/88, especificamente no art. 24 que trata da temática Educação, e no item 2 especifica: Para realização desse direito, os Estados-Partes assegurarão que:

[...]

- a) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

- b) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- c) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- d) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizam o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Os Estados refletem as organizações institucionais como a escola para o atendimento a essas pessoas de forma a assegurar seus direitos. O Atendimento Educacional Especializado é considerado um destes direitos. Porém, não é o único que viabiliza uma inclusão plena.

É preciso muito mais que o AEE, Nóvoa (2001, p.3) diz que é preciso criar lógicas de trabalho coletivo, “através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha”, em que seja possível dar início a uma atitude mais humana, reflexiva da parte dos professores, explicitando que

A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que também é coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação (NÓVOA, 2001, p.3)

Um dos momentos que poderiam ser aproveitados para a realização dessa análise coletiva, é o encontro pedagógico que acontece na escola, o qual pode ser compreendido também como um momento de formação continuada, mas que não acontece na escola onde as professoras trabalham. As professoras (P¹) e (P²) informam que esse momento é restrito a avisos e cobranças burocráticas, sem o devido valor, podendo transformar-se em um momento de estudo e reflexão sobre os principais problemas e superação ou amenização das dificuldades apresentadas.

4.5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO PROCESSO DE INCLUSÃO: ESCOLA E ALUNOS INDÍGENAS.

Para compreender como acontece o processo de inclusão no espaço escolar, é necessário primeiro entender do que se trata o Atendimento Educacional Especializado. Com a PNEEPEI/2008 fica claro o objetivo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que é promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo assim:

[...]

Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
 Atendimento educacional especializado;
 Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 Participação da família e da comunidade;
 Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
 Articulação intersetorial na implantação das políticas públicas.
 (PNEEPEI/2008, p.19)

A política direciona o que deve ser providenciado e os sistemas educacionais promovem a garantia desses direitos. Destes, o atendimento educacional especializado pode ser entendido como o elo facilitador da aprendizagem do aluno com deficiência, assim como o mediador da Educação Inclusiva no espaço escolar. Este tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Sendo que estas atividades se diferenciam das desenvolvidas em sala de aula regular, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Pautando-se no decreto nº 7.611/2011, o qual define o AEE como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, o qual deverá ser prestado da seguinte forma:

- I – Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II – Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Conforme o decreto mencionado, o AEE tem como objetivos:

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidade de ensino.

E ainda, este serviço deve ser acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados, públicos ou conveniados. Desse modo, observa-se que a efetivação desse serviço ultrapassa os muros da escola, as parcerias intersetoriais são fundamentais no processo inclusivo que requer atitudes humanitárias desencadeadoras de uma educação emancipadora. Para isto, é viável uma prática pedagógica baseada numa concepção que a oriente para não correr riscos de não alcançar os objetivos propostos pela educação escolar, mas que viabilize uma formação humana emancipadora e libertadora. Portanto, esta formação deve ocorrer tanto na inicial como na formação continuada dos professores, de modo que ensejem em ações pedagógicas humanizadoras, atuando em mais do que ensinar, valorize a pessoa humana para além de suas necessidades pedagógicas.

A professora (P¹), ressalta que o processo de formação continuada ofertado pela DIEE é difícil, pois os saberes disponibilizados para os professores indígenas são os mesmos das outras escolas, ou seja, não indígenas, não existe “respeito” à cultura indígena específica. A exemplo: não existe uma adaptação que favoreça o elemento cultural, a língua materna, nos contextos Macuxi e Wapichana, estas adaptações são feitas na própria comunidade, como cartazes, atividades diversas, etc.

A professora questiona a formação limitada dispensada pela divisão e outras instituições, no entanto, sabe-se que o domínio dessas línguas é de seus pares, a divisão não dispõe de profissionais especializados nessas áreas e a interação entre estes defendida pela chefe da DIEE promove essa troca de saberes culturais que dão base para o alavancar da Educação Inclusiva nos espaços escolares.

Esta (P¹) também demonstra insatisfação quanto ao serviço de AEE realizado nas escolas indígenas, ressalta como limitado, que nem tudo é o que parece, o nomeia muitas vezes como “camuflado”. As escolas que dispõe desse serviço dizem que têm sala de recurso multifuncional, às vezes consta apenas no papel, pois a SRM de fato não existe. E as que têm não desfrutam de estrutura para o desenvolvimento do trabalho adequado.

O AEE é um serviço que recomenda o envolvimento de todos, principalmente da família, diante disso, a importância dada a este é mínima, carecendo de mais

atenção desde o sistema de ensino maior até a equipe gestora da escola, haja vista se tratar de “*uma tarefa difícil, complexa*”(P²).

Todos os participantes indígenas reiteram a participação de todos como importante, mas que, para acontecer a inclusão desses alunos precisa-se ter noção do que significa a Educação Inclusiva. Uma vez que o papel do professor de AEE deve ultrapassar o atendimento. A Educação Especial referenciada na PNEEPEI (2008, p. 20) direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, “no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e desenvolvimento de práticas colaborativas”.

Seguindo a lógica de práticas colaborativas, as quais se dão numa parceria, que significa, segundo o dicionário Aurélio: Reunião de pessoas que visam um interesse em comum; sociedade. Assim, entende-se que todos sabem o objetivo comum da atuação em conjunto.

Entre as formas de trabalho em conjunto, o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre professores da Educação Comum e Especial.

O ensino colaborativo pode efetivar-se de várias maneiras:

Um professor como suporte - O professor da Educação Comum e o educador especial atuam juntos em sala de aula, mas um professor apresenta as instruções, enquanto o outro providencia o apoio aos estudantes. Pode ser feito o rodízio trocando os papéis.

Estações de ensino - Como se fossem “os cantinhos da atividade” significa que a sala será dividida em grupos que passarão pelas diversas partes da atividade, sendo que em cada uma delas os professores se dividirão para explicar aos alunos o que deverá ser feito. Então, os grupos se alternam de local e os professores repetem as informações para novos grupos de alunos.

Ensino paralelo - A instrução é planejada de forma articulada, mas cada professor fica com 50% do grupo de alunos.

Ensino alternativo - Um professor apresenta instruções para um grande grupo de alunos, enquanto o outro interage com um pequeno grupo de alunos.

Equipe de ensino - Ensino cooperativo (ensino interativo). Cada professor dá igualmente suas instruções. Ex.: O professor passa instruções de Matemática e o co-professor ilustra com os exemplos (CAPELLINI, 2008, p. 9).

Essa é a forma considerada ideal para a efetivação da Educação Inclusiva, porém, no contexto escolar indígena ainda está longe de ser concretizada, muito embora exista boa vontade das professoras do AEE e de outros agentes educacionais.

A escola, mesmo sendo indígena, conforme relato do Coordenador Pedagógico, não recebe só alunos indígenas, e por isso a atenção deve ser redobrada. O cuidado no planejamento, em todas as ações pedagógicas.

Ao observar todos os entraves no processo de Educação Inclusiva na escola indígena, os quais refletem no principal objetivo que é o processo de ensino e aprendizagem desse público, delinea-se que a falta de conhecimento do professor indígena, tanto do que trabalha em sala de aula regular, quanto o que desenvolve o AEE, se refere à questão do conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno em vários aspectos, dentre estes, os aspectos biológicos, o entender sobre zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e outros necessários para compreender o desenvolvimento humano os quais influenciam os aspectos cognitivos. A Psicologia histórico-cultural defendida por Vygotsky vem trazer algumas explicações pautadas em aportes científicos como forma de superação de paradigmas que historicamente necessitam ser superados.

Como retrata a história Vygotsky buscou desenvolver um método que permitisse a compreensão da natureza do comportamento humano, enquanto parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie. Terminou por sistematizar uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico. Neste novo método a essência é o princípio de que todos os fenômenos têm uma história configurada por mudanças qualitativas e quantitativas, contudo, devem ser analisados como processos em movimento e mudanças.

É a partir desse contexto que se deve pautar a formação do professor, tais processos histórico-sociais influenciam o desenvolvimento do pensamento, portanto, as funções cognitivas. Isto se dá via um movimento histórico que consiste numa dinâmica de transformações, dependendo das influências sofridas por meio das mediações possibilitadas, sejam nas esferas escolar, a qual trabalha na intenção de favorecer o acesso ao capital cultural científico, seja na esfera social em que as interações acontecem de diferentes maneiras.

Portanto, assim como Vygotsky, acredita-se que esse professorado precisa entender sobre a compreensão do ser humano e que isso depende do estudo do processo de internalização das formas culturalmente dadas de funcionamento psicológico. A partir dessa premissa que Vygotsky tentou explicar a transformação dos processos psicológicos elementares, relacionados aos fatores biológicos do

desenvolvimento, nos chamados processos superiores, resultantes da inserção do homem num determinado contexto sócio-histórico.

Conforme a filosofia marxista, o homem é concebido como sujeito ativo que cria o meio, a realidade, ou seja, age na natureza e como produto deste meio (a natureza age sobre os homens). Nesse contexto dialético, o sujeito do conhecimento não se comporta contemplativamente diante da realidade, mas age sobre ela. E age principalmente se constantemente for estimulado pelo mundo externo. Para melhor explicar utiliza-se do pensamento de Rego:

E como consequência desse estímulo internaliza (de modo ativo, o conhecimento (conceitos, valores, significados) construído pelos homens ao longo da história. Vigotsky parte do princípio e postula que é na atividade prática, nas interações estabelecidas entre homens e a natureza que as funções psíquicas, especificamente humanas, nascem e se desenvolvem. Detém-se na investigação do surgimento de novas estruturas cognitivas a partir da demanda social, da necessidade de novos instrumentos de trabalho e pensamento (REGO, 2014, p. 101).

Nesse sentido, os estímulos externos precisam fazer parte da vida profissional dos professores, para que se tornem sujeitos ativos que agem sobre a realidade de seus alunos, proporcionando novas estruturas cognitivas por meio de novos instrumentos de trabalho e pensamento.

Vygotsky defende que a mediação de todo processo acontece por meio da linguagem, já que esta é considerada o sistema simbólico principal de todos os grupos humanos, a qual intervém entre sujeito e objeto de conhecimento. Entende que este processo de mediação homem-mundo acontece via trabalho e o uso de signos - símbolos. E que a relação do sujeito com o ambiente é mediada, pois sendo este, sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos e sim a sistemas simbólicos que representam a realidade.

Esta relação homem-mundo, primeiro se dá via representação simbólica, só depois há o acesso aos objetos, que significa ser a própria realidade, a qual pode ser transformada por ele, dando significados positivos ou negativos.

A escola pensada numa perspectiva inclusiva é aquela que atende a todos nos diversos aspectos, entretanto, deve atender fundamentalmente no processo de aprendizagem. Ao recorrer à visão de Vygotsky sobre a escola numa perspectiva histórica pode se entender:

Por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível, na

apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Juntamente com isso ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas) já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual (REGO, 2014, p. 104).

Vista como um elemento insubstituível, a escola representa um espaço que visa oferecer oportunidade de desenvolvimento dos sujeitos por meio da experiência da cultura ofertada e acumulada. Um espaço que deve possibilitar igualdade de condições a todos os sujeitos que dela participam, inclusive aos indivíduos com deficiência, os quais têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Para atender este público a escola enfrenta desafios como a falta de preparação dos agentes educacionais para atendê-los em suas necessidades, principalmente com relação à capacitação técnica aos professores, mas essencialmente um trabalho sério que se situa para além das alterações didáticas e metodológicas, que abrace a dimensão humana, política e ética por parte dos sujeitos envolvidos (HARGREAVES, 2002).

Feitas as análises concernentes aos pontos levantados sobre formação inicial e continuada, perfil dos professores, atendimento educacional especializado, inclusão escolar e alunos indígenas, propõe-se a realizar as considerações finais a respeito da pesquisa feita, considerando o contexto de análise em consonância com os elementos que supostamente contribuem para a constituição da identidade do professor de AEE que atua na escola indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos tensionamentos evidenciados nos elementos discursivos apresentados pelos participantes da pesquisa, o argumento principal desse estudo direciona para a afirmação de que os saberes experienciais, produzidos e refletidos nos cursos de formação inicial e continuada para atuação na Educação Especial, aqui analisados, no que tange à prática da Educação Inclusiva, para decisão pedagógica, que é o fazer ressignificado, é parte essencial da constituição da identidade do profissional de AEE, e vem trazendo exigências de saberes de diferentes naturezas, que ultrapassam os campos epistemológico e prático, pois devem incluir-se saberes que estão alicerçados na cultura de cada docente.

A partir disso, o estudo tende a moldar-se num caráter de denúncia por parte dos que trabalham no contexto indígena e sofrem com a falta das estruturas necessárias para desenvolver um trabalho de inclusão eficaz. Entretanto, precisa-se mensurar os elementos verificados que em tese dão suporte à constituição da identidade do professor de AEE que trabalha na escola indígena.

Pautando-se na visão de Folman (2001), o qual defende a estrutura identitária construída sob a tríade: campo de atividade, produção da historicidade e dinâmica pessoal. Os quais compreendem a prática profissional, produção do conhecimento histórico-saberes e o contexto de vida pessoal numa dinâmica social que reflete no processo educacional, é que a identidade do professor de AEE que atua na escola indígena tende a construir-se.

Dentre as principais considerações aqui mencionadas destacam-se as do processo de formação inicial. Sendo a formação inicial referenciada aos cursos de pedagogia das duas instituições públicas formadoras, as quais contemplam no plano epistemológico, disciplinas que supostamente trabalham conteúdos importantes no subsídio à prática escolar inclusiva e, embora não tenha sido possível o acesso as ementas dos cursos para constatação dos saberes presentes nestes conteúdos, fica subentendido que os cursos atendem a contento os professores nesse processo. Entretanto, as professoras do AEE ainda não tiveram a oportunidade de apreender tal conhecimento, haja vista estarem em processo de formação inicial, uma em Pedagogia e a outra em Licenciatura em Arte e Comunicação. A última mencionada trilha um contexto formativo diferente daquele que subentende favorecer o processo de formação do indivíduo com deficiência.

Desse modo, julga-se necessário uma formação continuada mais consistente, que trabalhe saberes que viabilizem uma prática menos dificultosa. E esta conforme a pesquisa realizada ainda não acontece, pois, os saberes não foram explicitados, apenas a forma como a DIEE conduz essa formação e os instrumentos utilizados para a oferta desse conhecimento. Tornando-se superficial o responder aos objetivos específicos delineados e relacionados a formação continuada e aos saberes técnico-científicos.

Ao considerar o processo histórico, destaca-se que a década de 1990 foi marcada por reformas políticas e econômicas do sistema e, conseqüentemente, por ajustes das reformas políticas sociais à reforma de ensino, pode-se inferir a redução do papel do Estado no controle e regulação dos sistemas sociais. Conforme a visão de Guasselli (2017) a expansão considerável da educação escolar como um traço marcante no desenvolvimento da política educacional brasileira dos anos de capitalismo neoliberal. A autora (p.141) ressalta ainda que esta expansão se deu “acompanhada do crescimento do número de alunos com deficiências matriculados no ensino regular, trazendo para o debate educacional, novos temas e novas interpretações em relação à prática docente e a formação de professores”.

Considera-se precoce afirmar que as estruturas fundantes que constituem esta identidade profissional, uma vez que sendo a realidade pensada, no caso, a realidade da escola indígena e o processo inclusivo por meio da Educação Especial nesse contexto recente, esta identidade configura-se ainda em princípio formativo também, devendo os elementos substanciais serem analisados prioritariamente a partir da cultura de cada docente indígena, e este profissional incita a valorização da cultura do discente no lugar de existência, ou seja, a sua comunidade indígena.

A questão da identidade é considerada por muitos estudiosos como um processo dinâmico e mutável, analisando tal contexto, aqui se empreende que a identidade em si é objeto de ressignificação, pois se constrói de diferentes elementos. No entanto, há de reputar-se a forma como esses elementos tendem a se atualizarem e se (re)significarem no sentido de viabilizar um novo contexto de ensino e aprendizagem, o qual beneficie o ator principal que é o aluno público da Educação Especial. A identidade profissional partindo da lógica que, a princípio tende a se configurar pela identificação com o trabalho, a vocação, os valores dispensados nesta atividade, a familiaridade com este campo de trabalho, sua essência fica preservada, pois advém do universo pessoal, de afinidade quando se

faz a escolha de trabalhar com esse público que influencia sua vivência educacional, ou seja, uma identidade via educação humanizadora.

Muito embora se constate a substância desses elementos nessa construção, sabe-se que, para o sucesso dessa prática, o arcabouço de conhecimento científico proposto no processo de formação inicial e continuada são fundamentais. Portanto, este sucesso depende em parte de elementos de cunho pessoal, experiencial advindos de sua prática e da outra parte que são os saberes epistemológicos organizados pelo sistema que vem trabalhá-los com intenções objetivas e subordinadas ao sistema maior. Desse modo, as influências dos saberes possibilitados pela história, historicidade tendem a contribuir com o processo, assim como os saberes conjugados das relações coletivas, nas interações sociais das diferentes experiências humanas individuais e coletivas.

A Liquidez, defendida por Bauman (2005), não é em sua totalidade uma característica da identidade construída, mas dos elementos que sofrem influências do contexto histórico-social. De qualquer forma, conclui-se que sua essência advinda do âmbito pessoal, o qual indica que sua cultura fôra preservada, ensejando um determinar e uma identificação evocada por um respeitar ao aspecto cultural, não pode se isolar dos outros saberes trabalhados e conquistados nas outras esferas sociais.

Destacar a cultura indígena como um elemento diferencial no processo de escolarização é pensar na diferença como um elemento que demarca uma fronteira nesse território, e isso implica um representar importante na construção identitária desse profissional. Nesse sentido, ao considerar que identidade e diferença se constituem numa relação interdependente, considera-se então que diferença é um produto que deriva da identidade.

Entretanto, há que observar-se que a representação institui identidades individuais e coletivas, e que é por meio dos significados forjados por elas que se atribui políticas de sentido àquilo que os sujeitos experienciam e se tornam.

É necessário o refletir sobre as representações individuais e coletivas, uma vez que, pautando-se em Neto (2014) estas abarcam práticas de significação e sistemas simbólicos que produzem significados para que se assumam posições-de-sujeito, de modo que a compreensão desse sistema só se efetiva quando se tem noção de quais posições são essas e como os sujeitos são engendrados em seu movimento.

Portanto, atentar para questões de formação do professor significa reparar nas formas de representações, quem determina o poder do conhecimento e quais as reais intenções dessa proposta de formação. A quem servirá e os objetivos que atendem.

Para Guasselli (2017) deve-se entender que o contexto social é enorme influenciador, produz sentidos, partindo de um conjunto de práticas que se articulam a partir de distintas condições sócio-históricas em que os saberes e poderes são produzidos, à proporção que o sujeito professor(a) vai se constituindo na produção da cultura, sendo indagado pelos sentidos produzidos nesse processo.

Visto que por sua historicidade, complexidade e forma como a Educação Especial se apresenta a sociedade, percebe-se isso principalmente no discurso das professoras da Educação Especial, pois indicam um valor, à medida que salientam alguns aspectos não tão positivos e silenciam outros.

Ainda que a Educação Inclusiva esteja presente nos discursos atuais, as ações de formação continuada e a construção de práticas docentes no âmbito da Educação Básica parecem apontar para a carência de uma discussão epistemológica mais aprofundada sobre temas vinculados à Educação Especial. Sobre estes temas Guasselli (2017, p. 116) destaca “o próprio conceito de Educação Especial, o diagnóstico, a deficiência, a formação de professores, as práticas pedagógicas com estes alunos, com bases nos quais se sustentam em práticas sociais”.

Skliar (2003, p. 156) traz uma visão bastante polêmica de Educação Especial quando enfaticamente expõe: “deixo explícita a ideia de que a Educação Especial é, antes de mais nada, a fabricação de um conjunto de dispositivos, tecnologias e técnicas que se orientam para a normalização – inventada, de um modo, também inventado – como outro deficiente”. O autor traz uma crítica à forma em que se pensou a Educação Especial para âmbito educacional, ou seja, uma forma deficiente.

Apesar da dispensabilidade de fundamentos específicos desse campo terem sido contemplados na formação continuada, parece não gerarem efeitos na prática docente com os alunos que apresentam deficiências específicas. Isto se verifica no discurso das professoras (P¹) e (P²) quando afirmam não estarem preparadas para atuarem no atendimento a determinados alunos e vão tentando desenvolver um trabalho que os auxilie e não fiquem prejudicados sem nenhuma assistência.

A formação desse profissional é baseada nos pressupostos da política atual e esta é atualmente alvo de discussão e supostas mudanças que influenciarão suas atuações no futuro. E é por meio dessa formação deficitária ou não, que também se embasa a constituição da identidade desse profissional, para tanto há que se considerar que a análise de agora é mediada pelos fundamentos político-epistemológicos vigentes.

Mesmo sabendo que a formação de professores, assim como a Educação Especial, são objetos de estudo no movimento nacional que, de certa forma, vêm colaborando com esse contexto educacional, acredita-se que este estudo possa colaborar com tal movimento, sendo este contemplativo à Educação Indígena, a qual também sofre com as lacunas que parecem impedir a articulação com a Educação Especial na Educação Básica, gerando impactos mínimos nas políticas públicas.

Frente às questões apontadas ao longo deste estudo, os conjuntos discursivos evidenciam que a atuação pedagógica no campo da Educação Inclusiva é compreendida como uma ação complexa no contexto da escola indígena e que exige a apreensão de saberes de diferentes naturezas, as quais ultrapassam o campo epistemológico e prático, pois, como dito antes, incluem aqueles alicerçados na cultura de cada docente.

Portanto, nota-se a emergência de uma nova sensibilidade pedagógica no que se refere à inclusão de alunos com deficiência em todos os espaços escolares, sendo essa nova prática uma grande realização ético-política e ideológica, apesar de que isso ocorra em sentido idealizado, seguindo uma aparência dos fatos, cuja necessidade seja de um estudo mais crítico acerca das relações essenciais que motivam cada profissional.

O Brasil, ao acompanhar as tendências mundiais, o paradigma inclusivo permanece em processo de consolidação, porquanto bastante contraditório, uma vez que falar de inclusão se torna complexo, principalmente se pensarmos sob a égide de uma sociedade capitalista. Entretanto, é necessário refletir dialeticamente sobre pressupostos não só educacionais, mas políticos e filosóficos que subjazem a proposta da escola inclusiva.

Para não concluir, assim como é difícil para os professores que atuam na Educação Especial na escola indígena articular o processo inclusivo, para a referida pesquisadora também foi difícil realizar o presente estudo, mesmo sabendo que este traz ao final uma enorme satisfação, pois, é visto como uma possibilidade de estímulo a outras pesquisas nesse contexto inclusivo em território indígena.

REFERÊNCIAS

AMOROSO, R. M. **Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinos.** In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal Ferreira (Org.). **ANTROPOLOGIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: A questão indígena e a escola.** 2. Ed. – São Paulo: Global, 2001.

ÁFRICA DO SUL. Estadista (2002). **Discurso falando com Newsweek sobre porque ele continua a ser ativo nas questões sociais e política.** África. 2002. 3 f. Disponível em: <<http://www.citador.pt>>. Acesso em: 22 de março. 2019.

ALMEIDA, M. A. A Educação Especial no Estado do Paraná: **Revedo alguns aspectos de sua história.** In: M.C. Marquesine, M. A Almeida, E. D. Tanaka, N.N. R. Mori e E. M. Shimazaki (Orgs) **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial** (pp. xi – xiv). Londrina: EdUel, 1990.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para perspectiva inclusiva?** In: MARTINS, Lucia A. R. et al. **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos.** Natal: Editora da UFRN, 2009.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura.** Belo Horizonte: UFMG. 1998.

BARROCO, Sonia Maria Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **A periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento da Educação Especial: O problema da idade.** In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio., FACCI, Marilda Gonçalves Dias(Org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores associados, 2016. P. 324-327.

BARRETO, Maíra de Paula. **O infanticídio indígena no Brasil sob a perspectiva do controle da convencionalidade: enfoque dos direitos humanos.** Ediciones Universidad de Salamanda, España, 2016. 697 páginas.

BRAN, Avtar. **Cartographies of. Diaspora: Contesting.** London: Routledge, 1996.

_____. **Diferença, diversidade, diferenciação,** Cadernos Pagu 26, p. 329-365, 2006.

BAUMAN, Zygmunt, 1925 – **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi;** tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Política Nacional de Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/, 1994.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de diretrizes e bases da educação brasileira.** Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998^a.

_____. Resolução CNE-CP 01/2002, que institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Publicada em 27 de Agosto de 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do PDE.

_____. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3 ed./ material Cynthia Duk – Brasília: [MEC, SEESP], 2006. 266p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva** – MEC/2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.

_____. Resolução CEE/RR nº 07 de 14 de abril de 2009. **Dispõe sobre diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima e dá outras providências**. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/5764871/pg-9-diario-oficial-do-estado-de-roraima>> Acesso em 02 de julho de 2018.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena/Ministério da Educação**. Brasília: SECADI, 2009.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Final [da] I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena/ Ministério da Educação**. Brasília: SECADI, 2014.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas educativas: ensino colaborativo** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Eliana Marques Zanata, Verônica Aparecida Pereira *In: Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental* / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

CAVALCANTE. E. E. I. P. E. L, **Projeto Político Pedagógico**, 2018.

CEDES, Cadernos. **Educação Indígena na Escola**. Nº 19, dezembro de 1999.

CANEN, Ana. “**Universos culturais e representações docentes**: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural.” Educação e Sociedade, ano XXII, nº77, dezembro. Campinas: CEDES, 2001.

CANDAU, V. M. & GIMENEZ, T. “**As diferenças fazem diferença?** Códitiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos”. In: SOARES, L. *et. al.* Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, p. 756-771.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.118, pp.235-250.

CARVALHO, R.Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 11 ed. (revista e atualizada) – Porto Alegre: Mediação, 2016.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar**. Educ. e Pesquisa., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez., 2017.

CARVALHO, R. S. & MARTINS. L. M. **Psicologia Histórico-cultural, pedagogia Histórico-crítica e desenvolvimento humano**. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio., FACCI, Marilda Gonçalves Dias(Org.). **Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico**: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. P. 269

CASCUDO, Luís da Câmara, 1898 -1986. **Civilização e cultura**: pesquisas e notas de etnografia geral – São Paulo: Global, 2004.

I COLÓQUIO DE CURRÍCULO DO PPGE/UERR/IFRR, Boa Vista - RR. 2018.

CUCH, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, EDUSC, 1999.

DEVILLE, Gabriel. Tradução e condensação de Karl Marx: O capital. 3 ed. 2 reimp. Bauru, SP. EDIPRO, 2013.

DELMONDEZ, P. & PULINO, L. H. C. Z. (2014). Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. Psicologia & Sociedade, 26(3), 632-641.

DIETZ, Gunther. **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad em educación**: uma aproximación antropológica – México: FCE, 2012.

DUBAR, C. **Usages sociaux et sociologiques de la notion d’identité**. Education permanente, Paris, no. 128, p. 37-43, 1991.

DURKHEIM, E. **A divisão do trabalho social**. Paris: PNF, 1978.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. **O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação.** *In:* LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org). **Habitantes de Babel: políticas e poética da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EVERS, T. **Identidade, a face oculta dos novos movimentos sociais.** *Novos Estudos Cebrap*, nº4, p.11-23, 1984.

FAUSTINO, C. R. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na Educação Escolar Indígena.** 329 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

FLEURI, R. M. **“Intercultura e Educação”.** *Revista Brasileira de educação*, vol. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./agos. Rio de Janeiro, 2003.

FOLLMAN, J. Ivo. **Identidade como conceito sociológico.** *Ciências Sociais Unisinos.* Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. – v. 37, n.158., p. 43-46, janeiro/junho. 2001.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos.** *In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis*, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FRIEND, M., & COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 1 (1), 69-86,1990.

FRIGOTO, G. **O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional.** *In:* FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989. p. 69- 90. G

_____. **“A questão da diferença na educação: para além da diversidade”.** *Reunião Anual da ANPED*, 2002, 25. Caxambu: Anped, 1 CD-Rom[anais].

FOUCAULT, M.**Segurança território, população.** Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____, M. **A governamentalidade.** Em Michel Foucault. **Microfísica do poder** (PP. 277- 293) Rio de Janeiro: Graal. Revel, J. Michel Foucault. **Conceitos essenciais** (C.P. Filho & N. Milanez, Trad.) São Paulo: Claraluz, 2005.

_____, M. **Dits et écrits IV** (1980, 1988). Paris: Gallimard, 2006.

GADOTTI, Moacir, 1941 – **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** – 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOTTI, M. **O Ensino Superior: Políticas, propostas e demanda**. Anais do XX Congresso Nacional das APAEs, I fórum, Nacional das APAES: As Apaes e o novo milênio – Passaporte para a cidadania (pp. 247-270). Brasília: Federação nacional das Apaes, 2001.

_____. GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GHEDIN, Evandro (Org.). **Fundamentos filosóficos à educação do campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. 632p.

GRACIANI, M. S. S **A pedagogia social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua**. In: MÔNICA Carvalho Magalhães Kassar (Org). **DIÁLOGOS COM A DIVERSIDADE: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GUASSELLI, Maristela F.Ruy. **Formação docente e interfaces da inclusão: epistemologia e prática**. Curitiba: CRV, 2017.

HARGREAVES, Andy *et.al.* **Aprendendo a mudar: o Ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2002.

HALL, S. Race. **Articulacionande societies structured in dominance**. In: Sociological Theories: RaceandColonialism. Paris, UNESCO, 1980, p.328.

_____, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DO e A editora. 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela – São Paulo: Cortez, 2009.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004.

_____. Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. – 3 ed. ver. – Campinas, SP: Autores associados, 2012.

JOSÉ, Paulo Neto. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

JÚNIOR, J. dos R. S., FERRETI, Celso João. **O institucional, a organização e acultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. Trabalho de Célia Neves e Alderico Toribio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

LIDÓRIO, R. Artigo: **Uma visão antropológica sobre a prática do infanticídio indígena no Brasil** – Journal of Anthropology. Vol 12, dezembro, 2000. Acesso: 03 de janeiro de 2018.

LOPES, M. C., FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. 1 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOPES, M. C. **Problematizando os Discursos que constituem a Metanarrativa da Inclusão Escolar**. 2002. Disponível em: www.humanas.unisinos.br/siapea.

LÓ, Judith Eva Dupont. **Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes**, V. 15, nº1, jan/abril, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MAGALHÃES, Rosana Roth. **O perfil do professor que atua na Estadual de Educação Especial**. Monografia (Pós Graduação Lato Sensu em Educação Especial) – União das Faculdades de Tangará da Serra, Boa Vista, 2003.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **Psicologia Histórico-cultural, pedagogia Histórico-crítica e desenvolvimento humano**. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio., FACCI, Marilda Gonçalves Dias(Org.). Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores associados, 2016. P. 14

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro III – O processo global de produção capitalista. 5 ed. Tradução de Reinaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertand Brasil. 1991. v. IV

MAZZOTA, M. J.S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4 ed. São Paulo, Cortez. 2003.

_____. M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTI, Tarso B. **Estatuto de cientificidade da Pedagogia**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação, 16. Caxambu, 1994.

NETO, José Teixeira. **Pedagogias do tempo presente forjando o outro-ameaça e as insurgências curriculares tensionando a produção da diferença**. In: MACEDO, Roberto Sidnei et al. [...]. Saberes implicados, saberes que formam: a diferença em perspectiva. Salvador: EDUFBA, 2014.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Inovação e História da Educação: Teoria e Educação**. Porto alegre: Pannonica, n.6, 2001.

_____. Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59. Acesso em 22 de outubro de 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **A teoria histórico cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método dialético**. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio., FACCI, Marilda Gonçalves Dias(Org.). Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores associados, 2016. P. 64-66

PETERNELLA, Alessandra. **Crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Maringá, centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Maringá, 2016.

PIMENTA, Selma (Org.). **Formação de professores: identidade e saberes da docência: saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. S. G; LIMA. M. S. L. **Estágio e Docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari, - 6. Ed – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

RORAIMA. **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**. PEE/RR. (2014/2024). Imp. Brasília, 2015.

_____. **Regimento Unificado para as escolas indígenas do sistema estadual de ensino**. Boa Vista, 2011.

RECHICO, Cínara Franco. **Da Educação Especial à Educação Inclusiva: significados políticos, filosóficos e legais**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

REGO, T. C., **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAMPIERI, R. H. ; COLLADO, C. F. e LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução: Fátima C. Murad; Melissa K; Sheila C. D. Ladeira. São Paulo: McGraw-Hill, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e Democracia**, Campinas: SP; Autores Associados, 2008. (coleção contemporânea)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo Ed. 23- revista e atualizada: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SILVA, M. da. **Metáforas e entrelinhas da Profissão docente**: São Paulo: Pioneira, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A invenção da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade**. Mineo, 2000.

_____. Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** RJ: DP&A, 2003.

SIEMS, M. E. R. **Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva: Identidade docente em questão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 194p.

SOUZA, M. I. P. & FLEURI, R. M. **“Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural”**. In: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ:vozes,2007.

_____. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Ed. 16. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

TASSINARI, A. M. I. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**.In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal Ferreira (Org.). **ANTROPOLOGIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: A questão indígena e a escola**. 2. Ed. – São Paulo: Global, 2001.

THOMAZ, Omar Ribeiro. **A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPUONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora: Atlas, 1987.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

WARNOCK REPORT. Relatório (Grã Bretanha) - **Special Education Needs: report of the committee of inquiry of handicapped children and Young people.**HMSO: Londres, 1979.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** 1990.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Perspectiva para reflexão em torno do projeto político pedagógico,** In: Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1998.

VIDAL, J. MANJÓN, D. G. **Evolución Psicopedagógica: uma perspectiva Curricular.** EDS: Madrid, 1992.

VIGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras Escogidas,** vol. III. Madrid: Visor, 1995.

_____. L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Princípios de La educación de niños fisicamente deficientes.** Em L. S. Vygotsky; **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor. 1997b.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WARDOC REPORT. Special Education Needs: report of the committee of inquiry of handicapped children and young pleope. HMSO: Londres, 1979.

ZUBARAN, Maria Angélica. WORTMANN, Maria Lúcia. KIRCHOF. Edgar Roberto. Stuart Hall e as questões étnico-raciais no Brasil: Cultura, representações e identidade. **Projeto História,** São Paulo, n56, PP. 9-38, maio/ago. 2016.

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/planejamento-do-ensino-superior-o-projeto-pedagogico/4248>. acesso: 21/09/2018

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Aplicada aos Professores da Sala de Recurso Multifuncional

Formação: _____

Tempo de serviço: _____

1 - Quais motivos impulsionaram sua prática observando aos aspectos (sentimentos, convicções, dever, valor, interesse) com relação a trabalhar com AEE e contribuir com o processo de inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial da escola em que trabalha?

2 – O que você entende por deficiência?

3 – Qual sua concepção de Educação Especial e Educação Inclusiva?

4 – Como você compreende o AEE no espaço escolar? Qual sua função?

5 - O trabalho pedagógico referente à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial ocorre de forma articulada entre professor de sala, AEE e coordenação pedagógica?

6 - Em suas experiências acumuladas como professora, quais as mudanças que ocasionaram em sua trajetória de vida pessoal?

7- Quais os principais desafios e dificuldades a sala de recurso multifuncional enfrenta ao desenvolver estratégias de inclusão para os alunos público-alvo da educação especial?

8- O que você entende por escola inclusiva? Sua escola é inclusiva? Você desenvolve um trabalho que viabiliza a inclusão dos alunos na escola?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Aplicada ao Coordenador(a) Pedagógico

Escola Estadual: _____

Quantidade de alunos público alvo: _____

Etapas de ensino que atende: _____

Formação: _____

Tempo de serviço: _____

PARTE I Conhecimento sobre processo de inclusão

1 - Qual sua concepção de Educação Especial e Educação Inclusiva?

2- O trabalho pedagógico referente à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial ocorre de forma articulada entre professor de sala, AEE e coordenação pedagógica? Justifique.

3- Os planos de ensino dos professores de sala de aula contemplam a educação inclusiva e respeitam a língua materna? Justifique.

4- A escola possui Projeto Político Pedagógico? () Sim () Não () Em construção

5- Quais dificuldades a escola enfrenta no processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial?

6 – O que você entende por escola inclusiva? Sua escola é inclusiva? A Coordenação Pedagógica desenvolve um trabalho que viabiliza a inclusão dos alunos na escola?

7- Qual serviço presente na escola colabora para a Educação Inclusiva?

8 – O que você entende por atendimento educacional especializado? Qual o objetivo desse serviço?

PARTE II Suporte ao trabalho docente

1 - Quais ações a coordenação pedagógica desenvolve para colaborar com o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial?

(Assinale com um X as ações que a escola realiza)

- () Orienta os professores no planejamento quanto ao processo de inclusão;
 () Realiza ciclos de estudos - formação na escola etc.

2 - Existe acompanhamento para os professores que recebem alunos com deficiência ou que apresenta algum transtorno em sua sala de aula? De que forma?

3- Nas classes que tem alunos: (Assinale com X o auxílio que em sua escola)

- () Há auxílio de estagiários ou monitores;
 () Há auxílio de outro professor;
 () O número de alunos é reduzido;
 () Cuidadores.

4- Espaços educacionais: (Assinale com um X os espaços que a escola possui)

- () Biblioteca;
 () Sala de recursos multifuncional;
 () Laboratório de informática; () Laboratório de ciências;
 ()outro:_____

5- Quais recursos didáticos existem disponíveis para os professores?

APÊNDICE – C: Roteiro de Entrevista Aplicada ao Participante da Divisão de Educação Especial da Rede Estadual de Roraima

Formação:_____

Tempo de serviço:_____

PARTE I - Caracterização da rede quanto à educação inclusiva

Números de alunos com deficiência na Escola Indígena _____

Instituição ou setor de apoio aos alunos com deficiência _____

Existe uma relação entre o ensino comum e a educação especial na escola indígena?

PARTE I - Perfil docente indígena:

Plano de carreira;
Faixa salarial;
Jornada de trabalho;

PARTE II - Suporte ao trabalho docente indígena

Cursos que são oferecidos na área de educação especial/ inclusiva; se oferecidos há um respeito à cultura linguística indígena (língua materna)?

Há auxílio de estagiários, monitores ou cuidadores?

Há auxílio de outro professor?

O número de alunos por turma onde há aluno com deficiência é reduzido?

Existe centro de apoio ao professor indígena?

Há acompanhamento para os professores indígenas que recebem o aluno com deficiência?

Qual é a função dos professores auxiliares?

No processo de Formação Continuada quais saberes caracterizam essa formação?
Ex: Saberes Técnico-científicos e Culturais.

A DIEE busca parceria com outras Instituições para promoção no processo de Formação Continuada dos professores indígenas no que se refere à Educação Inclusiva?

APÊNDICE – D: Roteiro de Entrevista Aplicada ao Participante da Divisão de Educação Indígena da Rede Estadual de Roraima

Formação: _____

Tempo de serviço: _____

PARTE I - Caracterização da divisão:

Objetivo da Divisão:

PARTE II - Suporte ao trabalho docente, ações que a divisão realiza:

Existe uma parceria entre a Divisão de Educação Indígena e Divisão Educação Especial no processo de Formação Continuada dos Professores Indígenas que atuam na Educação Especial?

A DIEI proporciona algum tipo de apoio pedagógico aos professores que trabalham com Educação Especial favorecendo o processo de inclusão dos alunos público alvo?

Existe um trabalho pedagógico direcionado para acompanhar os professores indígenas da rede comum? Qual?
