

## REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUANTE NA ESCOLA INDÍGENA

### REFLECTIONS ON TRAINING AND IDENTITY OF THE SPECIAL EDUCATION TEACHER WORKING IN THE INDIGENOUS SCHOOL

Selma Maria Cunha Portela<sup>1</sup>  
Marilene Alves Fernandes<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo reflexivo é oriundo de um trabalho acadêmico vinculado ao programa de pós-graduação em educação com a linha de pesquisa da educação intercultural. Teve como questão investigativa: Como constitui-se a identidade profissional do professor que atua na Educação Especial na escola indígena em Roraima? Neste recorte traçamos como objetivo refletir acerca das distintas visões de identidade dialogadas na pesquisa bibliográfica e alguns resultados da pesquisa de campo que intentam compreender como acontece o processo de formação do profissional da educação especial que atua no contexto indígena, mediado pela Secretaria Estadual de Educação – SEED/RR, via DIEE - Divisão de Educação Especial e duas Instituições Públicas por meio da análise dos Projetos Pedagógicos. De abordagem qualitativa, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, documental e de campo por meio de entrevistas semiestruturadas. Considera-se argumento principal desse estudo a afirmação de que os saberes experienciais, alicerçados na identidade étnica de cada docente, produzidos e refletidos nos cursos de formação inicial e continuada para atuação na Educação Especial - no que tange a prática da Educação Inclusiva - são bases para o fazer ressignificado como parte essencial da constituição da identidade desse profissional. Contudo, a formação dispensada pelos setores responsáveis é ainda inconsistente para atuação neste campo.

269

**Palavras-chave:** Formação inicial e continuada. Identidade Profissional. Educação Especial. Contexto indígena.

**ABSTRACT:** This reflective study comes from an academic work associated to the postgraduate program in education with the line of research on intercultural education. Its investigative question was: How is the professional identity of the teacher who works in Special Education in the indigenous school in Roraima constituted? In this clipping, we aim to reflect on the different views of identity discussed in the bibliographic research and some results of the field research that attempt to understand how the formation process of the special education professional who works in the indigenous context happens, mediated by the State Department of Education - SEED/RR, via DIEE - Division of Special Education and two Public Institutions through the analysis of Pedagogical Projects. From a qualitative approach, bibliographic, documentary and fieldwork were used through semi-structured interviews. The main argument of this study is the assertion that experiential knowledge, grounded in the ethnic identity of each teacher, produced and reflected in initial and continuing training courses to operate in Special Education - regarding the practice of Inclusive Education - are groundwork to make it re-signified as an essential constitution part of this professional's identity. However, the training provided by the responsible sectors is still inconsistent for acting in this field.

**Keywords:** Initial and continuing education. Professional Identity. Special Education. Indigenous context.

<sup>1</sup>Mestre em Educação. Especialista em Educação Especial e Inclusiva Licenciatura em Pedagogia. Vínculo institucional: Secretaria de Estado da Educação e Desporto – SEED/RR. E-mail: portelagil@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Especialista em Gestão Escolar. Licenciatura em Pedagogia. Vínculo institucional: Secretaria de Estado da Educação e Desporto – SEED/RR. E-mail: marielenefernandes@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre as diferentes visões de identidade e alguns resultados advindos da pesquisa de campo que trata do processo de formação do profissional da Educação Especial. Os principais participantes da pesquisa são envolvidos com processo de inclusão escolar indígena, por meio da educação especial, tendo como o principal instrumento de articulação da inclusão, o serviço de atendimento educacional especializado.

O processo de constituição da identidade do profissional da Educação Especial ainda é considerado bastante complexo, pois demanda uma reflexão aprofundada sobre os conceitos de identidade numa perspectiva que valorize o contexto educacional inclusivo. Nesse sentido, busca-se compreender quais elementos configuram a identidade do profissional da educação especial que atua na escola indígena, dando-se relevância ao processo formativo dispensado pela Secretaria Estadual de Educação e as Instituições públicas que colaboram com sua formação inicial.

Com base em pressupostos e análise investigativa em campo do processo docente para educação especial, esta reflexão está estruturada da seguinte forma: Percurso Metodológico; Configurações no processo de formação da identidade profissional; Prática Profissional: reflexões sobre a prática como lócus dessa construção; A identidade profissional do professor indígena e sua atuação pedagógica na Educação Especial e por fim Análise e Discussões de alguns resultados.

## METODOLOGIA

Destaca-se que para o trabalho original utilizou-se como referencial de análise a Teoria Histórico-Cultural proponente do psicólogo Lev Vygotsky. Numa abordagem qualitativa, valeu-se de pesquisa bibliográfica, entrevistas e análise documental. Os sujeitos participantes da pesquisa foram selecionados a partir de sua relevância para a Educação Especial e o contexto inclusivo na escola indígena. A coleta de dados valeu-se dos instrumentos: entrevista semiestruturada, diário de campo e pesquisa documental. Considerando que a identidade profissional é parte integrante de cada indivíduo que atua no 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?

Os resultados demonstrados neste artigo foram colhidos na pesquisa de campo realizada por meio de entrevista semiestrutura com os responsáveis por contribuir com a formação continuada dos professores da Educação Especial que atuam no contexto indígena e também extraídos da análise nos planos de curso de pedagogia de duas instituições públicas de Roraima: UERR, Universidade Estadual de Roraima e UFRR, Universidade Federal de Roraima, considerando que parte desses profissionais são formados inicialmente nos cursos de pedagogia e por tais instituições.

## CONFIGURAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

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 autonomia.

271

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.

Acredita-se que o processo de formação do professor da educação especial acontece de forma semelhante à 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. O pedagogo era o profissional que acompanhava o processo desde o período em que auxiliava os médicos em seus diagnósticos quando atendimento a esses alunos acontecia na esfera clínica. Atualmente o campo de atuação do profissional pedagogo na rede estadual é restrito, 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 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 (DIEE), 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. Entretanto, ao refletir a luz de outras concepções adentra-se a perspectiva sociológica de identidade, Follman (2001), ao 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.

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.

Esta análise sobre identidade baseia-se no pressuposto de que “O ser humano é um ser de projeto”, de modo a 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.

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).

## **PRÁTICA PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA COMO LÓCUS DESSA CONSTRUÇÃO**

Os professores do atendimento educacional especializado dispõem, em sua maioria, da mesma formação inicial dos professores que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental. 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 subsidiando o professor de sala de aula regular no orientar a um planejamento adaptado/flexibilizado, 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.

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 sentido, o 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, desde o final da década de 70 os debates sobre as propostas de reformulação dos cursos de formação “recursos humanos” vêm se dinamizando ganhando força para o cumprimento da LDB 9394/96. Desde então 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.

É nessa viabilidade de saber e atuação profissional que se insere o professor do atendimento educacional especializado. O saber 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 aprendizagem inclusiva, principalmente escolar. Outrossim 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 nas lacunas existentes, levadas a discursos negativos sobre incompetência, no entanto, a partir da reflexão 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.

Tais constatações se relacionam a formação do professor da Educação Especial, tendo em vista 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, a qual inclui cursos específicos na formação contínua como o curso de AEE-Atendimento Educacional Especializado e outros que atendem as demais deficiências e formação específica para a Educação Especial, esta se relaciona a pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, absorvendo conhecimentos teóricos que subsidiarão a sua prática.

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 se articulando com outros serviços, fazendo pontes de acesso no sentido de viabilizar a efetiva inclusão escolar.

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). Assim a prática profissional advém de uma ação formativa necessária que engloba conhecimentos, competências e atitudes em face à diversidade cultural, porém, o

caráter intencional dessa formação, principalmente a inicial, presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola. Verifica-se então, que tal formação ainda dispõe de 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, seja no ensino comum ou no atendimento educacional especializado. Além disso, 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 observar o outro, levando em conta que assim como eu visualizo o outro, este pode me visualizar.

## 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, e se apresenta como uma prática recente no universo indígena.

Diante disso, dialogamos com alguns autores que refletem sobre a identidade construída, entre eles destacamos Ghedin (2018) que ao contextualizar sua fala no I Colóquio de Currículo do PPGE/UERR/IFRR, deteve-se em discorrer 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.

Segundo Ghedin (2018) quando as culturas são 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, estar ciente de que sua prática deve estar centrada numa consciência sobre que tipo de sujeito se ensina, se atende.

De acordo com a análise expressamente compreendida pelo referido pesquisador face aos profissionais de educação e ao programa de pós-graduação, 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 deslocamento 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. Para Batista (2019) 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. Entendida como 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).

Conforme esta linha de pensamento 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 às 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 excludentes ao invés de inclusivas, consequentemente 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, gerando 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. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ser pensadas a partir dessa realidade, práxis do real, do concreto.

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 imposições de uma educação escolar hegemônica no sentido de viabilizar os caminhos para atender as especificidades no contexto étnico a partir da práxis construtiva, um ensinar

e/ou um atender aos discentes proporcionando-os a aprender, a construir a partir do próprio conhecimento a aquisição dos saberes da cultura ocidental como forma de resistência . Para isto, há um trajeto a ser percorrido, que promovem o reconhecimento étnico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

A construção identitária dos professores que trabalham com educação especial ainda necessita ser compreendida mediante os valores advindos dos contextos culturais. Neste sentido, o processo de formação do professor que atua na Educação Especial pode ser compreendido como histórico e social, considerando que os acontecimentos nesse campo se tornam fatos históricos ocorridos numa dinâmica em sociedade que contempla, de certo modo, a diversidade. Nessa lógica, sua formação perpassa pela responsabilidade de algumas instituições.

Segundo as considerações da responsável pela Divisão de Educação Especial – SEED/RR a relação entre o ensino comum e a Educação Especial na escola indígena, acontece 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.

Existe uma distância entre o direito teórico e direito na prática, isto é, ao legado do conhecimento advindo de um trabalho que respeite o conhecimento específico, que respeite 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 que sugere 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.

Neste cenário, a figura do professor indígena se confirma por uma identidade apreendida na luta pelo direito de condições de trabalho dignas e formação específica para atuar nesse campo de trabalho. Considerando que no plano de carreira, faixa salarial e jornada de trabalho, os aspectos se apresentam de forma igual aos demais docentes da educação básica pública estadual.

Destaca-se que a formação continuada desses profissionais oferecida pela DIEE, acontece 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 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.

Um outro fator identificado que implica fragilizar a identidade profissional é que 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 indígena, compreendida como um dispositivo cultural, no momento de pesquisa/estudo não era alvo enquanto conteúdo a ser contemplado nesses cursos.

No contexto escola comunidade identifica-se que as interações favorecem trocas de saberes entre os participantes e estes são articulados pelos professores da própria comunidade, embora as adequações de materiais pedagógicos em língua indígena acontecem através dos professores que dominam a língua Makuxi e Wapichana, faladas pela comunidade em que a escola está inserida. De todos os profissionais que devem colaborar com a inclusão escolar, somente o professor auxiliar se faz presente no contexto escolar indígena, a carência de outros profissionais é evidente e isso é mais uma das dificuldades a ser enfrentada pelos responsáveis de fazer a inclusão escolar nesse espaço.

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)

Conforme investigação constata-se que não existe especificamente um Centro de apoio ao professor indígena que trabalha com a inclusão. 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.

Um dos fatores revelados é que o acompanhamento para os professores indígenas que recebem aluno com deficiência, não difere do que é ofertado aos demais professores da rede, porém em escala menor, em virtude da logística deficitária. 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.

Outra informação confirmada é 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.

Ao observar a atuação do responsável pela Divisão de Educação Indígena DIEI (divisão de educação indígena), este admite saber da existência de um público na comunidade, mas que o trabalho envolvido com esses alunos é algo novo, recente e ainda “enfrentamos dificuldades nesse campo, pois não temos professores com formação específica para atuar com esse público”. Reconhece que os pedagogos desenvolvem um trabalho nesse campo, mas que a formação continuada é inconsistente. Que a parceria existente entre DIEI e DIEE é com relação ao auxílio às escolas, a necessidade de professores com formação para atuar na escola, este é considerado o principal problema. O apoio dado a esta demanda se trata da busca de cursos voltados para facilitar o atendimento a estes alunos e que os gestores de escola ainda não entenderam tal necessidade.

A Divisão de Educação Indígena argumenta que sua pequena equipe procura se desdobrar para atender as regiões. “São muitas áreas diferentes para lidar de forma específica com as situações, e mesmo com tantas dificuldades”, tem-se êxito. A promoção dessa capacitação acontece devido a algumas parcerias que realizam com o CEFORR (Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima), que tem promovido alguns cursos nessa área e isso facilita a capacitação dos professores indígenas, os quais são público alvo da DIEE. Entretanto necessitam de acompanhamento no cotidiano escolar. 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”.

O trabalho é de ‘formiguinha’, o objetivo é capacitar aqui e eles expandem aos outros profissionais. E ressalta: “quando utilizam de tais argumentos é porque têm consciência dos direitos dos filhos preconizados na Constituição Federal de 1998, especificamente no art. 24 que trata da temática Educação, e no item 2 especifica: Para realização desse direito, os Estados-Partes assegurarão que:

[...] 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 muitos 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)

Portanto, essas lógicas se efetivam no trabalho coletivo, dando importância a experiência de cada agente envolvido no processo de inclusão escolar. Agentes que estão presentes em instituições colaborando com o processo de formação desses profissionais, elaborando projetos que direcionam um fazer pedagógico de qualidade. Por conseguinte, considera-se que a identidade docente especialmente entre profissionais de educação indígena deve estar relacionada as ações coletivas em constate diálogo com demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Analisou-se os projetos pedagógicos dos cursos das universidades UERR e UFRR, verificando-se que ambos os cursos dispensa uma preocupação com a demanda indígena propondo um contexto de estudo que atinja de forma global os docentes, oportunizando

saberes teóricos e práticos articulados, 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 estão vinculadas, constituindo-se em elementos condutores e integradores dos componentes curriculares de ambos os cursos.

Mais do que interação entre conteúdos, é necessário interação de experiências. Oportunidades de aprendizagem mútua de docentes, especialmente de docentes indígenas que respira uma cultura ancestral fazendo com cada comunidade indígena exponha sua vivência de forma a conviver com outras culturas se abrindo a novos aprendizados.

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 das “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 saibamos 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, a realidade da prática pedagógica pode ser mudada a partir de uma formação consistente direcionadas por projetos pedagógicos que pensam criticamente numa prática revolucionária, a qual possibilita a mudança da realidade humana-social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar numa formação significativa no sentido de constituir a identidade do profissional da Educação Especial traz exigências de saberes que ultrapassam os campos epistemológico e prático, pois é fundamental pensar saberes alicerçados na cultura do docente indígena que atua no campo da educação especial.

Compreende-se que a estrutura identitária do profissional da Educação Especial tem base nos elementos defendidos por Follman (2001), campo de atividade, no caso a escola indígena, na produção da historicidade, em sua história enquanto ser social e no campo da dinâmica de vida pessoal.

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.

É válido destacar que o processo de formação do profissional de AEE está ancorado nos pressupostos da política vigente. Assim, o processo de formação continuada proporcionados pela DIEE/SEED tem base nessa política. Quanto a formação dispensada 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 apresenta, pois, os saberes não foram explicitados, apenas a forma como a DIEE conduz essa formação e os instrumentos utilizados para a oferta desse conhecimento.

Nesse pensar, compreende-se que esta identidade está em processo formativo, devendo os elementos substanciais da cultura serem valorizados no seu lugar de existência, ou seja, a partir de sua comunidade indígena, pois é nesse fazer formativo que se desenvolve uma educação humanizada.

Considera-se neste recorte que a formação de professores, assim como a Educação Especial, são objetos de estudo em larga escala no movimento nacional que, de certa forma, vêm colaborando com esse contexto educacional. É possível 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.

Portanto, o Brasil ao acompanhar as tendências mundiais, o paradigma inclusivo permanece em processo de consolidação, assim 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, no sentido de provocar novas reflexões sobre a identidade profissional dos sujeitos da educação para as escolas indígenas que contemplem compreender as experiências, normas de relação com o mundo e atividade criadora.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de diretrizes e bases da educação brasileira**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva** – MEC/2008.

BRASIL. 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.

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

286

I COLÓQUIO DE CURRÍCULO DO PPGE/UERR/IFRR, Boa Vista - RR. 2018.

EVERS, T. **Identidade, a face oculta dos novos movimentos sociais**. Novos Estudos Cebrap, nº4, p.11-23, 1984.

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.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto, 1999.

GUASSELLI, Maristela F.Ruy. **Formação docente e interfaces da inclusão: epistemologia e prática**. Curitiba: CRV, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Celia Neve e Alderico Toribío. 7.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

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.

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

NÓVOA, Antonio. **Inovação e História da Educação: Teoria e Educação**. Porto alegre: Pannonica, n.6, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

TARFID, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Ed. 16. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

VIGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Princípios de La educación de niños físicamente deficientes**. Em L. S. Vygotsky; *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor. 1997b.