

**OS REFLEXOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A CONCEPÇÃO DE
PROFESSORES PARA MEDIAR CONHECIMENTOS EM CRIANÇAS COM
SÍNDROME DE DOWN**

Maria do Carmo Lobato da Silva – Universidade Federal do Amapá/NEC/UNIFAP-
carmo.lobato@yahoo.com.br

Marinalva Silva Oliveira – Universidade Federal do Amapá/NEC/UNIFAP –
marinalvaoliveira@yahoo.com.br

Resumo

Essa pesquisa analisou os reflexos da política oficial de formação docente na concepção dos professores para mediar conhecimentos em crianças com síndrome de Down. Participaram de uma entrevista 05 professores que trabalhavam com alunos com síndrome de Down em Escolas Regulares do município de Santana/AP. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas a luz do Materialismo Histórico-Dialético. Os resultados indicaram que a concepção dos professores em torno do seu papel na aprendizagem de crianças com síndrome de Down são reflexos das condições impostas pelas políticas oficiais de educação orientadas pela hegemonia neoliberal, que forçam os professores a se sentirem responsáveis pelo seu processo de formação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de formação de professores; Educação Especial; Concepção dos professores;

1. Introdução

Essa pesquisa analisou os reflexos da política oficial de formação docente para a educação inclusiva na concepção dos professores para mediar conhecimentos pelas crianças com síndrome de Down. A abordagem ocorrerá sob a perspectiva de que, a formação de professores não pode ser analisada desvinculada da materialidade histórica e cultural que se encontram os sujeitos. Em função disso, parte-se do pressuposto de que a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva também está fortemente marcada pelos interesses hegemônicos do capital.

Para Dourado (2001), Michels (2006) e Freitas (2007) as políticas educacionais para a formação de professores, de uma maneira geral, implementadas a partir da década de 90 no Brasil, seguem a risca as ordens dos organismos multilaterais, particularmente, as determinações do Banco Mundial. Baseada nas orientações desses organismos, a formação de professores apresenta-se como requisito fundamental para a melhoria de índices educacionais, tendo em vista que o argumento oficial associou o fracasso escolar e os altos índices de analfabetismo à formação pedagógica insuficiente de professores.

A partir desse diagnóstico, as proposições nacionais tomadas se voltaram para um projeto de formação continuada em serviço e ao aligeiramento da formação inicial, entendida apenas como uma capacitação técnica e pragmática. Sem dúvida, isto culmina em um modelo de formação, cujo único propósito é “melhorar” os indicadores educacionais em relação à certificação de professores, sem preocupação alguma com a qualidade de formação tanto inicial quanto continuada, bem como com a melhoria das condições para o exercício da docência (MICHELS, 2006; FREITAS, 2003, 2007; PACHECO, 2010).

Na análise de Gonçalves (2008) a formação de professores vem sendo guiada por políticas neoliberais que concebem o trabalho docente como trabalho abstrato. Segundo Scaff (2006) trabalho abstrato é aquele que produz a mercadoria, ou seja, representa “valor” para os outros, e não para quem está envolvido no processo (trabalhador). Essa forma de conceber o trabalho difere-se profundamente da concepção de trabalho concreto defendida nos pressupostos marxistas. Para Marx (2005) o trabalho concreto é um processo que envolve a mediação entre homem e Natureza para a satisfação da necessidade humana de sobrevivência, dando sentido à produção de vida humana. Ao contrário, na produção capitalista não há nenhuma mediação, mas uma busca desenfreada pela mercadoria, por valores de troca, redefinindo o trabalho para uma concepção e ação abstrata.

Gonçalves (2008) considera que é sob a égide do trabalho abstrato que a formação de professores vem sendo atravessada e produzida pelas políticas neoliberais, uma vez que o professor vem cada vez mais perdendo o sentido do seu trabalho e do seu papel social e político. Isto porque as condições precárias para o exercício da docência, com o achatamento de salários, a ausência de recursos e os descaminhos das políticas públicas com interesses e financiamentos dos organismos internacionais têm guiado o trabalho do professor.

A concepção de formação docente para o trabalho abstrato também faz parte do contexto da formação para atender aos alunos com deficiência primária¹. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no Art. 59, que dispõe sobre a Educação Especial, prevê que os sistemas de ensino deveriam ser organizados em dois tipos de formação: professores de ensino regular capacitados para integrar os alunos com deficiência primária às classes comuns, e os professores com especialização com formação em nível médio e superior para o atendimento especializado.

¹ Conceito utilizado por Vygotski (1997) para definir a deficiência de origem orgânica, alterações genéticas que implicam em deficiência intelectual.

Em síntese, esse modelo defendido pela política de formação de professores e pela Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001) não rompe com o paradigma de formação destinado à área. Segundo Michels (2006) e Melo (2008), a educação para as crianças com deficiência primária historicamente tem-se organizado hegemonicamente com base no enfoque clínico. Tal modelo é transportado para o currículo do curso de formação de professores, além de influenciar as políticas públicas voltadas para a educação de alunos com deficiência primária (MICHELS, 2006; KASSAR, 2003).

A concepção de formação de professores para atender crianças com deficiência primária defendida na LDBEN 9394/96, na Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001), e de forma secundária, na resolução 01/2006 (BRASIL, 2006) vem demonstrar claramente que a preocupação das políticas de formação tem incidido sobre uma “fragmentária” aquisição de informações e de competências dirigidas “mais” para uma formação para o trabalho abstrato do que para o trabalho concreto. Isto porque não preconiza uma formação de base teórica, conceitual, política e intelectual ao professor (FREITAS, 2007; GONÇALVES, 2008; DUARTE, 2000, 2001).

Os resultados apontados por Lima (2009), Silva (2008), Silva e Oliveira (2010), Silva *et al*, (2010), Ferreira, Ferreira e Oliveira (2010), Góes, Pacheco *et al* (2010), Guimarães, Brasiliense *et al* (2010) mostram o vazio na formação inicial e continuada dos professores do ensino regular que atuam na educação de crianças com deficiência primária nas escolas regulares de Macapá/AP. Esse vazio é representado nas falas dos professores quando estes trazem à tona, o sentimento de despreparo e impacto, ao receberem as crianças no interior de suas salas de aulas. Segundo Anjos, Andrade e Pereira (2009) na medida em que esses alunos chegam à sala de aula exigem dos professores novas “capacidades” e “modos de pensar” sobre o processo de ensino e aprendizagem, e como resultado de uma precária formação inicial e insuficiente ou inexistente formação continuada, esses professores não conseguem ensinar essas crianças.

Nesse momento, convém comparar as inferências de Anjos, Andrade e Pereira (2009), sobre as “novas capacidades” exigidas aos professores com a presença de alunos com deficiência primária, com as reflexões de Gramsci (1989, p.7) sobre o trabalho intelectual: “Todos os homens são intelectuais [...] não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. Deste modo, ao transpor o pensamento de Gramsci para o campo de formação de professores para atuarem na educação de crianças com deficiência primária, faz-se necessário, então, pensar no professor como intelectual político e transformador da sua realidade. Portanto, não basta incluir nos currículos de formação de professores conteúdos que direcionem para uma

formação básica e simplista para o atendimento de alunos com deficiência primária, e muito menos um professor especialista em deficiências, mas é necessário que a formação dos professores para a educação inclusiva forneça domínio teórico, conceitual e metodológico para sustentar ações compromissadas com a transformação social e educacional, de modo que, ao menos, a desigualdade social e educacional não possa ser justificada sob nenhuma condição.

Todavia, historicamente, as políticas de formação de professores vêm negligenciando o ensino como domínio de investigação e o torna objeto meramente técnico-prático, ignorando dessa forma um estudo teórico sobre as condições de aprendizagem em contextos inclusivos e heterogêneos. O resultado dessa negligência implica no despreparo do professor para intervir na aprendizagem dos alunos, particularmente dos alunos com deficiência primária. Assim, com base em uma formação com lacunas conceituais e teóricas renasce o surto do enfoque clínico conservador e a medicalização do fracasso escolar como princípio para práticas pedagógicas excludentes (SANTANA, SILVA, KASSAR, 2006; KASSAR, 2010, 2007, 2003).

De acordo com Pacheco (2010) o direcionamento tomado para formação continuada no contexto da educação de crianças com deficiência primária tem tendência para as chamadas “pedagogias compensatórias”. Justifica-se a afirmação mencionada, pois não há uma relação ou uma inter-relação entre formação inicial e continuada dos professores, mas esse tipo de formação é concebido apenas como necessidade de “complementar” as lacunas da formação inicial, no que tange à educação de crianças com deficiência primária, tornando os professores “consumidores” de formação continuada. Nessa lógica, cabe aos professores consumidores matricularem-se em cursos oferecidos em finais de semana, à distância, destinados a “qualificá-los” para o atendimento de alunos com em condição de deficiência. Tais cursos costumam ocorrer sem nenhum compromisso com a qualidade e com desenvolvimento de profissionais preparados para assumirem um projeto escolar pautado na educação inclusiva (PACHECO, 2010).

Como resultado de uma formação inicial com lacunas teóricas e conceituais, e uma formação continuada compensatória e instrumental, professores do ensino regular e do AEE constroem representações sociais que direcionam para explicar o fracasso escolar dos alunos com deficiência primária, resultante das diferenças individuais e não advindas do meio social (SILVA, MACIEL, 2005; SANCHES, TEODORO, 2006; KASSAR, 2010, 2007; ANJOS, 2006). Ademais, segundo Anjos (2006) na tentativa de os professores adequarem os alunos com deficiência primária ao padrão escolar meritocrático e homogeneizador e não conseguirem, eles atribuem a si mesmos o despreparo; e ao aluno com deficiência primária, os

fracassos no processo ensino-aprendizagem, deixando de perceber suas relações com mecanismos estruturais da hegemonia da exclusão.

Esses significados atribuídos e internalizados pelos professores, tanto do ensino regular, quanto do AEE, são reflexos de uma formação pautada na pedagogia das competências ou “aprender a aprender” (DUARTE, 2000, 2001, 2003). Nessa concepção de formação docente, os atributos individuais em conjunto com a “livre iniciativa” fazem parte deste novo cenário para “qualificação” de professores, deslocando a responsabilidade acerca da formação docente para o campo pessoal e individual (DUARTE, 2001; KOBER, 2004).

Para Duarte (1998, 2001) uma formação que se reduz ao saber prático e instrumental não permite que o professor possa assumir um papel social e político para conhecer a realidade, de forma que realize críticas, e possa transformá-la. Uma formação inicial e continuada deficitária, fragmentada, e com enfoque somente na deficiência, não permite que o professor se “veja”, ou se construa como um sujeito histórico, que venha a se engajar na construção de uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social e radical tanto nas suas condições de trabalho quanto nas relações de produção. Mas sim resultam em ações pedagógicas que tendem a adequar o aluno com deficiência primária, ao modelo de escola meritocrático e homogêneo.

Dentre as crianças que apresentam deficiência primária e estão se matriculando nas escolas regulares, têm-se aquelas que apresentam a síndrome de Down, cuja origem está nos cromossomos das pessoas (CANNING, PUESCHEL, 1993; CUKLE, 1999; NADEL, 2003; CUNNINGHAM, 2008; KORBEL, KORENBERG, 2009). Silva e Oliveira (2010), Góes, Pacheco *et al* (2010), Guimarães, Brasiliense *et al.*, (2010) indicaram que as poucas intervenções que os professores fazem sobre a aprendizagem de crianças com síndrome de Down são pautadas somente naquilo que ela é capaz de fazer, segundo seu nível de desenvolvimento. Vygotski (1997) considera que um sistema de ensino pautado somente naquilo que a criança com deficiência primária é capaz de aprender, com base em seu nível de desenvolvimento exclui do ensino tudo o que leva para a complexidade do pensamento (pensamento abstrato), desse modo, tal ensino é infrutífero e não contribui com o desenvolvimento dessas crianças, além de acentuar as deficiências primárias, uma vez que poderá condicionar a criança ao uso exclusivo do pensamento concreto (VYGOTSKY, 2005).

Vygotsky (2005) ressalta que o ensino para aspectos concretos para crianças com deficiência primária é importante, desde que seja considerado apenas como uma etapa do desenvolvimento do pensamento abstrato, configurando-se como um meio, e não como um fim em si mesmo. Entretanto, quando se coloca o descrédito na potencialidade da criança com deficiência em aprender os conceitos trabalhados na escola, não lhe são estruturadas

condições educacionais para construir pensamentos abstratos. Em consequência, essas crianças ficam condenadas aos limites intelectuais estabelecidos *à priori* pela deficiência primária.

Na análise de Vygotsky (2003), a mediação social desempenha um papel central na construção cultural de qualquer criança com ou sem deficiência primária, pois é em função dela que a criança tem possibilidade de internalizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico de qualquer criança (WERTSCH, 1988; VYGOTSKY, 2003, 2005).

Devidamente ancorada nos conceitos vygotskyanos a concepção de escola inclusiva considera o professor enquanto mediador social e o seu papel é interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos para provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente. A ZDP é uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância entre o nível real, atividades que a criança resolve de modo independente e o nível potencial, definido como as atividades a serem resolvidas com auxílio de outros mais experientes (VYGOTSKY, 2003, 2005). Desse ponto de vista, o que uma criança é capaz de realizar com a mediação das pessoas mais experientes chama-se zona do seu desenvolvimento potencial. Isso significa que com o conhecimento dessa zona, pode-se identificar não só o processo de desenvolvimento já consolidado e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só a partir da mediação estarão amadurecendo e desenvolvendo-se (VYGOTSKY, 2005).

É importante ressaltar que a tarefa que a criança pode fazer com a mediação de pessoas mais experientes, poderá mais tarde fazê-la de forma independente. O conhecimento, por parte do professor, da área de desenvolvimento potencial permite determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, além de avaliar não só o que o desenvolvimento produziu, mas também o que será produzido no processo de maturação (ALVAREZ, RIO, 1996; ANDRADA, 2006).

Para Vygotsky (2003), é na Zona de Desenvolvimento Proximal que o ensino escolar deve está organizado. E o professor, enquanto principal mediador social do contexto escolar, por meio da linguagem e de mediações instrumentais, deve intervir e auxiliar para a construção e a reelaboração do conhecimento do aluno (OLIVEIRA, 1997). Desta forma, o professor tem o papel explícito de intervir no processo educacional e provocar avanços para que a criança construa conceitos científicos e, assim, desenvolva e construa pensamentos mais complexos.

Daniels (2002) considera que ao trabalhar com a ZDP em sala de aula, é necessário que o professor esteja consciente das etapas de desenvolvimento das crianças, e seja capaz de planejar atividades que provoquem mudanças qualitativas no ensino, de forma que possa direcionar para o cumprimento de determinadas metas educacionais. Ainda para este autor, embora cada criança seja singular, as mesmas compartilham traços, habilidades e volume de conhecimentos comuns com outras crianças. Baseado nesses aspectos, o ensino deve ser construído nesses elementos comuns e deve levar em consideração o “modo” e a velocidade que cada criança aprende.

Para Kostiuk (2005) a apropriação de conceitos cada vez mais complexos favorece o desenvolvimento da abstração e generalização, conduzindo à formação e ao aperfeiçoamento de operações lógicas, bem como ao desenvolvimento da curiosidade, à iniciativa e autonomia na busca de novos conhecimentos. Pavlov (1959 *apud* por KOSTIUK, 2005) demonstrou que, do ponto de vista fisiológico, a aprendizagem consiste em elaborar novas conexões nervosas temporais. À medida que não há a formação dessas conexões, “não pode nascer nada de novo no comportamento da criança, nas suas ações, na sua atitude perante a realidade que a rodeia, portanto, não pode haver desenvolvimento” (KOSTIUK, 2005, p.47).

Leontiev (1955 *apud* por KOSTIUSK, 2005, p.48) considera que as conexões formadas no processo de aprendizagem constituem a relação estreita entre os “complexos mecanismos fisiológicos em que se baseia a formação das qualidades mentais da criança”. A relevância dessa discussão está em mostrar que o papel do ensino não pode limitar-se a formar um mínimo de aptidões e hábitos. O papel da Escola e dos professores é desenvolver o pensamento lógico nos alunos, de forma a possibilitar o desenvolvimento da capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade. Daí a importância de a educação interferir diretamente nas funções cerebrais, proporcionando assim mudanças em sua conectividade e criando novas conexões cerebrais (GOSWAMI, 2004; KOSTIUK, 2005; BOGOYAVLENSKY, MENCHINSKAYA, 2005; LEONTIEV, 2005).

Calcado na concepção de professor, na função de mediador social do processo educacional, sem dúvida as crianças comuns e as crianças com síndrome de Down terão melhores oportunidades de aprenderem e se desenvolverem. É no processo de apropriação da cultura, como defende Rogoff (2005), que a criança se constrói enquanto sujeito do processo social e educacional e, ao mesmo tempo, se constitui enquanto ser singular.

2. Método e Procedimentos Metodológicos

A abordagem sócio-histórica, tendo como marco conceitual e metodológico o Materialismo Histórico-Dialético como concepção de método será utilizado nesta pesquisa, por embasar-se na perspectiva de que o pensamento, as idéias e as concepções são partes da apropriação subjetiva da realidade objetiva. Essa acepção de método fundamenta-se em compreender o sujeito na sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence (BAKTHIN, 1988; VYGOTSKY, 2004).

O pensamento, as representações e as concepções formam-se no conflito e nas contradições sociais da materialidade histórica em que os sujeitos estão inseridos, e uma das formas de se conhecer e analisar os modos de pensar e se relacionar de um sujeito é por meio da análise do discurso. Com base neste pressuposto considera-se o sujeito na sua totalidade, a análise das informações obtidas será baseada na Análise do Discurso, que segundo Orlandi (1999, 2009), considera o sujeito discursivo na sua história, memória, ideologia, pois leva em consideração a relação estabelecida por meio da Língua entre os sujeitos que falam e as condições em que se produz a fala.

2.1 Procedimentos Metodológicos

2.1.1 Participantes:

05 Professores que atuam com crianças com síndrome de Down em Escolas Públicas do município de Santana-AP;

2.1.2 Materiais:

Ficha de entrevista semi-estruturada, mp3, caneta, lápis, papel;

2.1.3 Obtenção de informações Empíricas:

Foram realizadas visitas em Escolas públicas do ensino regular no município de Santana-AP que tinham alunos com síndrome de Down. Os critérios de seleção para a participação na pesquisa foram: Escolas que tinham alunos com síndrome de Down matriculados e freqüentando o ensino fundamental. Nestas Escolas foram solicitadas autorizações da direção escolar para o desenvolvimento da pesquisa, após a resposta dos representantes das mesmas, os professores foram convidados a participarem de uma entrevista semi-estruturada, cujo propósito foi analisar os reflexos do discurso oficial da política de educação inclusiva na concepção dos professores para mediar conhecimentos por crianças

com síndrome de Down. Para identificação dos professores foram utilizadas as nomenclaturas fictícias (Clara, Luiza, João, Ana, Renata).

3. Resultados e Análises

Todos os professores participantes reconhecem a realidade na qual estão desenvolvendo seu trabalho, pois assinalam que as “ineficientes” políticas públicas educacionais não lhe garantem nenhuma condição para o ensino de crianças com síndrome de Down. Esse reconhecimento foi mais latente devido à presença do aluno com síndrome de Down exigir uma mediação mais direta, conhecimento teórico sobre diferentes formas de ensinar (metodologias e estratégias) e recursos didáticos diferenciados. Portanto, na medida em que os professores não estão conseguindo ensinar dentro dos padrões postos pelas políticas educacionais, junto à escola meritocrática e padronizada, estes se sentem sozinhos para realizar a inclusão dos alunos com a síndrome. A seguir, a fala de todos os professores que expressam esse sentimento:

Clara: [...] as nossas dificuldades são essas: será que eu estou fazendo correto? porque é assim poucas vezes vem alguém aqui orientar.

Luiza: [...] só cai pra cima do professor, ele é que tem que dar o jeito dele.

João: [...] mas aquela palestra, aquele acompanhamento que deveria ter da Secretaria [refere-se á de Educação] realmente não tem, aquela capacitação [...], não tem.

Ana: [...] me sinto muito sozinha na escola, quando você vai questionar, pedir alguma coisa, nunca tem.

Renata: Assim, eu me sinto sobrecarregada no sentido que é eu que tenho que me virar para tudo.

Os professores percebem que estão desamparados por políticas públicas educacionais, uma vez que o sentimento de solidão na educação de crianças com síndrome de Down expressa à necessidade “gritante” da intervenção do Estado por meio de políticas educacionais que conduzam ao financiamento público para garantir a melhoria de condições para o trabalho docente, como: garantir dois professores em cada sala, assegurando um número reduzido de alunos para que o professor tenha oportunidade e condição de mediar de forma direta o conhecimento para os alunos que tem deficiência primária; recursos de ensino para atender as necessidades dos alunos, uma formação inicial e continuada com qualidade – formação esta, de base teórica, conceitual, metodológica, que contemple o enfoque social sobre a deficiência primária - e investimento nas salas multifuncionais de forma que atendessem às necessidades de cada criança com deficiência primária.

Em suas concepções Renata e João mostram com mais clareza a ausência do Estado através de políticas públicas para assegurar condição de trabalho aos professores, condições para a Escola como um todo concretizar-se com princípio inclusivo. Seguem as significações:

Renata: [...] o professor de sala de aula enfrenta muita dificuldade; tem a questão de que a própria escola não está preparada. Não só os professores, até mesmo a estrutura física [...]. Eles pensam que é só colocar o aluno dentro da sala de aula, pronto, já está resolvido, já está incluso [...] na verdade não é assim, tem que preparar a estrutura da escola.

João: [...] acho que nossa escola só segrega porque assim, ela põe a criança na sala de aula, mas não dá condição para o professor trabalhar com a criança [...], eu digo, nossa escola não faz realmente a inclusão, porque a inclusão significa todos nós mobilizados e conscientizados para o melhor aprendizado de Joana.

O reconhecimento por parte dos professores da ausência do Estado para intervir com políticas inclusivas não é suficiente para provocar mudanças estruturais na escola e na sociedade. Segundo Giroux (1997), a forma como o capital se produz dentro da estrutura social não permite ao professor mudar as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho.

Contrapondo o modelo hegemônico neoliberal que guia as políticas educacionais, Duarte (2001, 2003) e Giroux (1997) consideram que é necessário pensar na formação do professor como mediador social, intelectual, político e transformador de sua realidade, pois pensar dentro dessa lógica é provocar rupturas com a forma que as políticas neoliberais têm se materializado na educação sistemática. Entretanto, mais do que reconhecimento sobre sua condição de excluído, os autores em referência afirmam que é preciso que os professores tenham consciência do seu papel social e político/intelectual, para se engajarem em lutas por transformações no modelo escolar, nas suas condições de trabalho, e por outra lógica de formação que tenha como princípio a emancipação humana.

Os professores João e Renata ao falarem da ausência do Estado para a garantia de condições estruturais, sociais e pedagógicas, demonstraram claramente que uma escola pautada em princípios inclusivos vai além de inserir espacialmente ou matricular o aluno com síndrome de Down na escola regular.

A educação inclusiva pautada na perspectiva histórico-cultural é uma mudança de paradigma escolar e social, de transformações de bases, de conceitos e aspirações, definida como um processo que precisa acontecer em diferentes níveis. O primeiro trata-se da presença da criança com deficiência primária na escola e na sala de aula comum, e o segundo, a participação dos alunos nas atividades da escola. O terceiro nível diz respeito à construção de conhecimentos pelas crianças, portanto, inclusão significa o aluno está na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo potencialidades conjuntamente com os outros alunos (VYGOTSKI, 1997).

Inclusão educacional, como se pode ver, não é simplesmente um fato, é um processo, e como todo processo tem suas etapas e deve ser avaliado qualitativamente. Desse modo, o que justifica a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para os alunos com deficiência primária e os comuns é, sem dúvida, a busca pela qualidade nas condições de trabalho para os docentes, no ensino, na Escola como um todo, de forma a modificarem-se para responder as necessidades de cada aluno, de acordo com suas individualidades, sem cair nas teias da educação especial e nas suas modalidades de exclusão.

Kassar (2010, 2007, 2003) considera que as políticas sociais e educacionais materializam as contradições políticas, ideológicas e sociais existentes numa sociedade estruturalmente excludente. E essa contradição também reflete na subjetividade dos sujeitos, pois ao mesmo tempo em que os docentes expressam o sentimento de solidão e reconhecem a ausência da intervenção do Estado para uma educação inclusiva, hegemonicamente, reproduzem o discurso das políticas neoliberais, como a defesa da formação em serviço.

A contradição no discurso é percebida quando os professores João, Clara, Luiza, Ana e Renata defendem uma formação que se reduz ao fazer pedagógico, pois explicitamente colocam o aprender a aprender na prática da sala de aula como condição indispensável para desenvolver habilidades e competências para intervir na aprendizagem de conhecimentos para crianças com síndrome de Down. Isso pode ser percebido nos seguintes trechos:

Clara: [...] a gente vai aprender na prática [...].

Luiza: [...] eu fui aprendendo na prática [...].

João: [...] então a gente busca porque você quer e você vai atrás [...].

Ana: [...] eu dou um jeitinho porque eu já tenho uma experiência [...].

Renata: [...] mas aprendo muito no dia a dia [...].

É possível perceber que as participantes Luiza, Ana e Renata concebem que suas habilidades para lidar com as crianças com síndrome de Down foram desenvolvidas no seu fazer pedagógico. Já os participantes João e Clara indicaram em suas falas que “ainda” desenvolverão as habilidades para atuar com os alunos com síndrome de Down durante sua prática de sala de aula. Essas concepções tanto direcionadas para o “presente”, que estão aprendendo na prática (Luiza, Ana e Renata), quanto para o “futuro”, que aprenderão na prática (Clara e João), conduzem a afirmar que, como parte de uma política hegemônica neoliberal, os professores não estão sendo preparados para atuarem numa escola com perspectiva inclusiva, inclusive porque os programas curriculares de formação docente postulam uma concepção de formação ainda orientada para o enfoque clínico conservador sobre a deficiência primária, portanto, uma formação voltada para a existência do aluno-padrão e da turma homogênea.

Além do sentimento de solidão, da ausência do Estado com políticas públicas e o despreparo para atuar com a diversidade de alunos, os participantes demonstraram em suas falas que há uma modificação na concepção de professor qualificado com base teórica, conceitual e metodológica, para uma concepção que envolve mais o desenvolvimento de habilidades comportamentais que têm como preceitos os conhecimentos e técnicas a serem desenvolvidas no aprender a aprender do fazer pedagógico. Nessa interpretação, Kober (2004, p.27) argumenta que a concepção de trabalho no Estado neoliberal direciona para a seguinte afirmação: “exige-se agora que o trabalhador se relacione de uma nova forma com o seu trabalho; não mais vale apenas o saber fazer”, é preciso “saber ser”. As concepções internalizadas conduzem a afirmar que todos os professores participantes da pesquisa consideram que seus atributos pessoais - aprender a fazer em serviço, aprender a aprender - Segundo Duarte (2001) e Kober (2004), são conceitos disfarçados de responsabilidade e competência individual.

Essa forma de pensar internalizada, e agora externalizada nos discursos dos professores, demonstra que estes não se vêem enquanto sujeitos críticos e transformadores de sua realidade para romper com sua condição de excluído. Isto porque suas concepções demonstram que não percebem claramente que as condições impostas pelas políticas neoliberais direcionam para a precarização do seu trabalho e para a destituição do seu papel social e político.

Gonçalves (2008) e Michels (2006) consideram que o Estado, sob a égide material do capital e orientado pela ideologia neoliberal, direciona para que a função da Escola se restrinja a um mero aparelho formador de mão-de-obra para atender à flexibilidade e à dinâmica do mercado produtivo. Sob essa ótica, portanto, será “natural” incluir o que gera valor de mercado e excluir o que não é dinâmico e nem produtivo. Segundo Melo (2008), esta concepção de Escola tem conduzido os professores a assumirem um papel para melhor identificar quais as competências à realidade social exigirá dos alunos para melhor adequá-los à lógica do mercado de trabalho; e aqueles que não se enquadram nesse perfil são excluídos do processo escolar.

Na medida em que os professores não reconhecem o seu papel social, político e transformador da realidade, as significações de todos os participantes refletem a mesma lógica da concepção técnica e pragmática defendida pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva— professores especialistas nas deficiências. As falas dos professores que conduzem a esse tipo de formação para atender a educação inclusiva, estão expressas nos seguintes trechos:

Clara: Então assim, a gente tem que estudar um pouquinho de cada deficiência.

Luiza [...] eu nunca fiz um curso , pra lidar com uma criança com síndrome de Down ou qualquer outro tipo de deficiência [...].

João: [...] falta uma equipe da Secretaria estar articulando: palestras, reuniões, para estar trabalhando essas síndromes, essas deficiências com o professor [...].

Ana: Assim, para mim, deveria ser uma escola que tivesse professores (regular) preparados prá trabalhar com aquelas crianças deficientes [...].

Renata: [...] então [...] eu terminei meu curso (graduação) só que até agora eu não fiz outros cursos na área de deficiência.

Na concepção de todos os participantes, a formação para atender a escola inclusiva deve visar à preparação do professor para trabalhar com as deficiências. Essa visão nas falas dos professores é resultado de um cenário político e ideológico que tem articulado a formação dos professores para uma visão técnica e pragmática para melhor “identificar” ou “diagnosticar”, para trabalhar a partir do enfoque clínico conservador a deficiência primária.

O discurso hegemônico de formação de professores especialistas em deficiência para atuar na escola inclusiva dissemina-se entre as concepções pedagógicas e documentos legais, e estão sendo internalizadas pelos docentes. Sem dúvida, essa concepção direciona para uma lógica pautada na pedagogia das competências ou do aprender a aprender (DUARTE, 2001, 2003). Segundo Kober (2004, p.32) essa concepção de formação “trata-se de aprender a buscar conhecimento sempre, aprender a aprender”, e, principalmente, ser capaz, de forma autônoma, de mobilizar esses múltiplos recursos para resolver problemas”.

Michels (2006) e Freitas (2003, 2007) consideram que a política neoliberal de formação docente para atuar na perspectiva inclusiva orienta para a concepção dos professores para o enfoque clínico conservador, uma vez que a própria separação na formação docente – professores especialistas em deficiência e o professor da sala de aula do regular – já direciona para uma formação prática e instrumental. Além do mais, esse tipo de formação reflete para uma fragmentária aquisição de habilidades e competências guiadas para o caráter pragmático e pautadas somente naquilo que a criança pode aprender, segundo o diagnóstico de sua deficiência, já a formação dos professores do ensino regular segue os fragmentados programas curriculares com conteúdos isolados voltados somente para a deficiência primária.

Na perspectiva histórico-cultural, a concepção de formação docente para atuar na escola inclusiva causa ruptura com enfoque clínico sobre a deficiência e com o modelo de formação docente atual. Esta concepção garante toda a condição para que o professor se construa enquanto sujeito histórico e social do processo educacional e social, tendo como base uma formação para o trabalho concreto (MARX, 2005), pois contemplará o domínio conceitual das teorias do desenvolvimento humano consubstanciado pelo enfoque social da deficiência, além de bases sociais e políticas que possibilitem aos professores construir-se

enquanto mediadores sociais para intervirem qualitativamente no nível potencial de todas as crianças, particularmente das crianças com deficiência primária (VYGOTSKI, 1997).

Dessa maneira, as condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, dentro da perspectiva de escola inclusiva, demandam investimento público massivo em políticas de formação inicial e continuada de professores. É importante, que contemple de forma qualitativa uma formação sócio-histórica com princípios de uma formação emancipadora, além de condições de infra-estrutura que ofereçam todo o suporte necessário para possibilitar aos alunos em condição de deficiência primária a construção de conhecimento.

4. Considerações Finais

Este estudo discutiu os reflexos do discurso oficial da política de educação inclusiva na concepção dos professores. Para isso, analisou-se que as concepções foram constituídas nas contradições inerentes a uma estrutura de sociedade de classes. Além disso, destaca-se que tal estudo empírico foi feito com os professores - sujeitos histórico-sociais - e não sobre os professores.

Os professores participantes dessa pesquisa, em sua maioria, demonstraram que as concepções sobre seu papel na construção de conhecimentos por crianças com síndrome de Down são influenciadas por vários fatores. Destacam-se: a falta de condições de trabalho; alunos com síndrome de Down chegando à escola sem nenhuma estimulação precoce; organização da sala de aula por idade e não por nível de conhecimento, além de concepções que envolviam sentimento de solidão; ausência do Estado para assegurar condição para a escola inclusiva; sentimento de ser responsável por sua formação profissional na perspectiva inclusiva e a concepção de professor especialista para atender crianças com síndrome de Down. Na análise das concepções, percebeu-se que a maioria dos professores se vê excluído pelo projeto hegemônico neoliberal que tem ditado as políticas educacionais para o campo da educação inclusiva.

Desse modo, por meio a análise das falas dos professores foi possível indicar que a ausência de condições objetivas de trabalho como uma formação inicial com lacunas teóricas e conceituais, além de uma formação continuada fragmentada impossibilitam aos docentes assumirem seu papel enquanto mediadores sociais para, assim, intervirem na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos com síndrome de Down.

Os professores demonstraram nas suas concepções, que reconhecem a realidade a qual permeia a sua profissão (precária condição de trabalho), mas não reconhecem a importância do seu papel social e político para intervir e modificar essa realidade. Para transformá-la é necessário que os sujeitos envolvidos no processo partam para o enfrentamento dessa

realidade, de forma que possam buscar a melhoria de condição de trabalho, além de outra lógica de educação e sociedade pautada em princípios inclusivos. Duarte (2001) considera que esse “não reconhecimento” subjetivado pelos professores faz parte de um cenário político e econômico que tem ditado hegemonicamente as regras sociais e os comportamentos individuais.

Os resultados apresentados demonstraram que o discurso da política oficial de educação inclusiva tem refletido na concepção dos professores sobre seu papel para mediar conhecimentos em crianças com síndrome de Down, pois tais políticas tem orientado uma formação docente pragmática, fragmentada e instrumental, impossibilitando que os professores possam intervir qualitativamente no processo de construção de conhecimentos pelas crianças com tal síndrome.

Por meio das falas dos professores participantes da pesquisa pode-se compreender claramente que a estrutura da sociedade é pautada na hegemonia da exclusão, que exclui o professor, o aluno com síndrome de Down e a grande maioria da população. Porém, a ausência de clareza nessa compreensão não significa que os professores não questionam a hegemonia neoliberal. Contraditoriamente, as fissuras no discurso hegemônico aparecem. Os professores não defendem conscientemente uma escola e sociedade inclusiva pautada em princípios histórico-culturais e emancipadora, mas significam um projeto inclusivo capaz de proporcionar a condição de escolarização aos alunos com síndrome de Down e reconhecem que o modelo escolar e social é excludente.

Para Guimarães (2008), os princípios pedagógicos hegemônicos são repletos de “fetiches” próprios da sociabilidade capitalista. Entretanto, as concepções dos professores indicam um conflito existente, na medida em que não conseguem ensinar as crianças com síndrome de Down presentes em suas salas de aulas. Os professores percebem fatores externos à Escola que influenciam no papel que assumem em sala de aula quando se referem à ausência do Estado através de políticas públicas que direcionem para melhoria de sua condição de ensino, mesmo que essa percepção tenha ficado mais clara a partir da presença de um aluno com deficiência primária.

Assim, fica evidente que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como aparelho legitimado por um projeto de Estado hegemônico neoliberal, não garante aos professores uma formação consistente teoricamente, baseada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos e uma formação continuada que atenda às necessidades dos professores e alunos.

As políticas inclusivas pautadas na perspectiva histórico-cultural, como instrumento contra-hegemônico, rompem com qualquer forma de exclusão dos alunos com deficiência

primária nas escolas regulares, pois mais do que garantir um espaço na sala de aula, essa concepção teórica e social possibilita ao aluno um espaço de construção de conhecimento, uma vez que o ensino será direcionado às suas potencialidades. Ainda na perspectiva de políticas inclusivas, como instrumento contra-hegemônico, provoca a criação de outra lógica de formação ao professor - uma formação inicial consistente teórica e politicamente, de forma que o professor seja qualificado para ser um mediador social do processo ensino-aprendizagem, e um processo de formação contínua que atenda às necessidades dos professores e da Escola como um todo.

5. Referências

- ALVAREZ, Amélia e RIO, Pablo. A Teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. In: COLL, César. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ANDRADA, Lorena Pimenta. *Interação e Construção de Conhecimento em Situação De Roda Infantil*. 2006.175f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- ANJOS, H. P., ANDRADE, E. P., Pereira, M. R. A Inclusão Escolar do Ponto de vista dos professores: O processo de Constituição de um Discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.
- ANJOS, H.P. *O espelho em Cacos: Análise dos Discursos imbricados na questão da inclusão*. 2006. 329p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- BAKHTIN, M. [Volochinov, V.] *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. N. 9.394 de 20, de dezembro de 1996.
- _____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.2/2001*. Brasília, DF, 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006*. (BRASIL, 2006) - resolução 01/2006
- BOGOYAVLENSKY, D.N., MENCHINSKAYA, N.A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, L., VYGOSTSKY, L.S., et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento humano*. São Paulo: Centauro, 2005.p.63-85.
- CUCKLE, P. Getting in and staying there: children with Down syndrome in mainstream schools. *Downs Syndr Res Pract.*, v.6, n.2, p.95-99, 1999.
- CUNNINGHAM, Cliff. *Síndrome de Down: Uma introdução para Pais e Educadores*. Tradução Ronaldo Cataldo. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola: São Paulo, 2002.
- DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.
- DUARTE, Newton. *Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo*. Florianópolis :Perspectiva, , v. 16, n. 29, p. 99-116, 1998.
- _____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

- _____. As pedagogias do “aprender e aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, set.dez., n.18., São Paulo: ANPED, p.35-40, 2001.
- _____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:* quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas: Especial, vol. 28, n. 100 , p. 1203-1230, out. 2007.
- _____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educ. Soc. [online]*. 2003, vol.24, n.85, pp. 1095-1124. ISSN 0101-7330.
- GÓES, A., PACHECO, W., SILVA, A.N. *Representações Sociais de Pais e Professores sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com síndrome de Down*. 2010. Trabalho de conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2010.
- GONÇALVES, A.F.S. *As Políticas públicas e a formação Continuada de Professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacaca*. Vitória. 2008. 357p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.
- GOSWAMI, U. Neuroscience and education. *Bri. J. Educ. Psychol.*, n.74, p. 1-14, 2004.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GUIMARÃES, A.B.C, BRASILIENSE, G.M.S et al. *Metodologias e estratégias utilizadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem de alunos com síndrome de Down*. Trabalho de Conclusão de Curso, p.84, Universidade federal do Amapá, Macapá, 2010.
- GUIMARÃES, André Rodrigues. *O Papel da escola na sociedade capitalista: as percepções dos professores da Educação de Jovens e Adultos*. Macapá, 2008. 106p. Dissertação de Mestrado. MINTEG (mestrado integrado em Desenvolvimento Regional), Universidade Federal do Amapá, 2008.
- KASSAR, M. C. M. *Políticas de educação inclusiva e as diferenças na escola*. In: Maria Zuleide Costa Pereira; Rita de Cássia Cavalcanti Porto; Samara Wanderley Xavier Barbosa; Welita Gomes de Almeida. (Org.). *Diferença nas políticas de currículo*. João Pessoa: UFPB, 2010, v. 1, p. 131-146.
- _____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: de que e de quem se fala?. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Org.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 5-20.
- _____. Políticas Educacionais e Sujeitos: Contribuição para Desenhos de Pesquisa em Educação Especial. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 413-430, jul.dez. 2003.
- KOBER, Claudia Mattos. *Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KORBEL, Jan O., KORENBERG, Julie R. et al. The genetic architecture of Down syndrome phenotypes revealed by high-resolution analysis of human segmental trisomies. *PNAS*, Jul. 2009, vol. 106, n. 29, p.12031-12036.
- KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, L., VYGOSTSKY, L.S., et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento Humano*. São Paulo: Centauro, 2005.p.43-61.
- LEONTIEV, A.N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, L., VYGOSTSKY, L.S., et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento humano*. São Paulo: Centauro, 2005.p.87-105.
- LIMA, R.P. *O uso do software educacional como mediador instrumental na aprendizagem de crianças com síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). 94f. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), 2009.

- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Centauro, 2005.
- MELO, Hilce Aguiar. *O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para a análise*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação Em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2008.
- MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, set./dez. 2006, v. 11, n. 33.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e fundamentos*. Campinas: Pontes, 1999. p. 15 - 55.
- _____. *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. 8 ed., Campinas: Pontes, 2009.
- PACHECO, J. *Escola Ponte: Formação e Transformação da Educação*. 3ed, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: As Práticas dos Professores de Apoio Educativo. *Revista Portuguesa*, 2007, n. 20, v.2, p. 105-149.
- SANTANA, L.R, SILVA, F.A, KASSAR, M.C.M. Políticas públicas para a juventude. In: SILVA, J.S.; BARBOSA, J.L; SOUZA, A.J (Org.). *Políticas públicas no território das juventudes*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de extensão, 2006, p. 126-134.
- SCAFF, E. A. S. Diretrizes do Banco Mundial para inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, V. H. (Org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 33-55.
- SILVA, M. L. *Acesso ao conhecimento e apropriação de conceitos matemáticos por crianças com síndrome de Down a partir de seu ingresso em escolas regulares*. Trabalho de Conclusão de Curso, 79f, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2008.
- SILVA, M.C.L ; OLIVEIRA, M. S. ; RODRIGUES, R. S. Mediação social de professores para o aprendizado de conhecimentos matemáticos por crianças com síndrome de Down. In: Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação 2, 2010, Rio de Janeiro. *Anais seminário internacional inclusão em educação: universidade e participação 2*. Rio de Janeiro : UFRJ, 2010a.
- SILVA, M.C.L ; OLIVEIRA, M. S. Concepção de Professores sobre a Apropriação de Conhecimentos Matemáticos por crianças com síndrome de Down. *Rev. Educ. Espec., Santa Maria*, v. 23, n. 37, p. 257-272, maio/ago. 2010 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 04 de fevereiro de 2010.
- SILVA, Karla Fernanda W; MACIEL, Rosângela Von M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? Centro de Educação. *Revista Eletrônica Educação Especial*, 2005, n.26.
- VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *A Formação social da mente*. 6.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Obras escogidas: fundamentos da defectologia*. V. 5 Madrid: Visor, 1997.