

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: A PROPOSTA OFICIAL PARA O TRABALHO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOMS:
THE OFFICIAL PROPOSAL TO WORK WITH
STUDENTS INTELLECTUALLY DISABLED



Vol. 9 Número especial

jul./dez. 2014

p. 563 - 573

Elisabeth Rossetto ¹

Eliane Brunetto Pertile ²

RESUMO: O estudo teve como objetivo compreender a proposta divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) para o trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), junto a alunos com deficiência intelectual (DI). Optou-se por realizar a pesquisa por meio de estudo documental e bibliográfico. Na investigação documental, selecionamos materiais orientadores para as questões pedagógicas, divulgados pelo MEC, ou seja, a legislação vigente que ampara esse tipo de serviço especializado. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, subsidiou a análise desses documentos por meio do aprofundamento sobre a especificidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural. O estudo desenvolvido apresentou a compreensão de que o quadro argumentativo expresso pelos documentos orientadores, publicados e divulgados pelo MEC, é compatível com os princípios presentes na teoria Construtivista, apresenta uma concepção de desenvolvimento humano em que o próprio aluno regula seu desenvolvimento e, assim, não prioriza as mediações inerentes e necessárias ao processo de escolarização, uma vez que secundariza os conteúdos escolares e o ato de ensinar. Apontamos, então, para a necessidade de pesquisas e discussões que contemplem o trabalho docente na SRM de modo a subsidiar o professor com referenciais teóricos que acrescentem maior consistência à atividade de ensino e adotem a mediação e o papel do professor como elementos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS).

PALAVRAS-CHAVE: Sala de Recursos Multifuncional; Trabalho Docente; Deficiência Intelectual.

ABSTRACT: The study had as its object to understand the proposal made by MEC [Ministry of Education] about the teaching work in the Multifunctional Resource Rooms (MRR),

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

along with students intellectually disabled. It was opted to realize the research through documental and bibliographic studies. During the documental investigation, we selected materials displayed by MEC, like the current legislation that supports this kind of specialized work, which would lead us through the pedagogical issues. The bibliographic search subsidized the analysis of these documents by offering a deeper knowledge about the specificity of the development of intellectually disabled people, according to the Cultural-Historical Theory. The developed study presented the comprehension that the argument board, shown in the leading documents published by MEC, is compatible with the principles of the Constructivist theory, that presents an conceit about the human development in which the learner himself measures his development, not giving priority to the necessary and inherent mediation in the educational process, once it relegates the scholar content and the act of teaching. We pointed out the need of researches and discussions about the teaching work in the MRR, which would provide the teacher theoretical references that add a bigger consistence to the act of teaching and adopt the mediation and the role of the teacher as fundamental elements to the development of the superior psychological functions.

KEY WORDS: Multifunctional Resource Room; Teaching; Intellectually Disable.

Introdução

Este artigo apresenta um trabalho de pesquisa desenvolvido com o objetivo de compreender a proposta divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) para o trabalho docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) junto a alunos com deficiência intelectual (DI). O direcionamento da pesquisa buscou identificar quais são as atividades docentes que estão sendo propostas pelos documentos legais e orientadores, para serem desenvolvidas na SRM com alunos com DI, bem como analisar a sua intencionalidade de modo a reconhecer suas filiações teóricas.

A pesquisa consistiu em um estudo documental e bibliográfico. Na investigação documental, contemplamos o estudo de normativas e documentos como elementos norteadores pedagógicos que repercutem na implantação da SRM e na orientação do trabalho docente para a realização do AEE. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, subsidiou a análise dos documentos por meio do aprofundamento sobre a especificidade do desenvolvimento da pessoa com DI.

Embora no espaço das SRM seja realizado o trabalho educacional com todas as áreas da deficiência, nos detemos na área intelectual, por entendermos que essa delimitação permite aprofundar a discussão. Tal área apresenta grandes desafios às escolas, tendo em vista a relevância dos conhecimentos científicos frente às necessidades diferenciadas que os alunos com DI apresentam para a apropriação e, principalmente, diante das investidas que ocorrem por meio das políticas educacionais, que muitas vezes parecem insistirem banalizar o ensino dos conteúdos escolares.

Diante da intenção de realizar uma análise dos materiais estudados, consideramos relevante o estudando os conceitos presentes no discurso divulgado pelas publicações do governo federal. Compartilhamos a opinião de que “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 1). Assim, eles só podem ser entendidos tendo como parâmetro o contexto de sua produção e o próprio contexto de produção da vida nesta sociedade.

Neste sentido, a opção pela Teoria Histórico-Cultural se deu devido à possibilidade que esse referencial procura compreender o processo de desenvolvimento humano da pessoa com deficiência tendo como parâmetro a realidade objetiva que determina as relações entre os homens.

Propomo-nos, assim, a entender qual é a concepção de desenvolvimento humano, de aprendizagem e de mediação docente (ensino) subjacente às orientações anunciadas para constituição de uma especificidade do AEE na SRM. Tais categorias são selecionadas devido à relevância que assumem no trabalho docente, podendo direcioná-lo de diferentes formas e para fins distintos e, principalmente, porque poderão denotar a filiação teórica das orientações divulgadas aos professores para o trabalho nas SRM.

As orientações para os professores da srm na área da deficiência intelectual

Disseminada nacionalmente, principalmente a partir de 2008, a SRM ganhou destaque nos encaminhamentos da educação especial na perspectiva inclusiva e se constituiu como proposta oficial para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, sendo espaço prioritário para a realização do AEE. Juntamente com os determinantes legais, instituídos por meio das normativas, muitas publicações encarregam-se de realizar o esclarecimento acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na SRM, uma vez que essa necessidade é uma demanda dos professores. Localizamos no portal on-line do MEC materiais formativos de cunho pedagógico que abordam o trabalho do AEE nas SRM e orientam acerca da ação educacional. Esses materiais, além de disponíveis no site do MEC, foram publicados, nos anos de 2007 e 2010, e distribuídos nacionalmente por meio desse órgão, o que os torna representativos das orientações direcionadas aos professores, dada a abrangência que obtiveram.

A coletânea Educação Inclusiva: direito à diversidade, de 2007, faz parte de um projeto de formação continuada de professores que se deu pela modalidade a distância e se organizou com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Cada módulo busca formar o professor para que reveja suas práticas “à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão”. Esses materiais fornecem

[...] os fundamentos básicos para os professores do AEE que atuam nas escolas públicas e garantem apoio aos 144 municípios-pólo [que organizam a formação de outros municípios menores de sua região] distribuídos nacionalmente, para a implementação da educação inclusiva” (BRASIL, 2007b, p.3).

A coletânea A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, publicada pelo MEC em 2010, está associada ao Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial desenvolvido pelo MEC por meio da UAB. Tal formação foi direcionada às redes estaduais e municipais de educação que solicitaram a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas (PAR) e tenham sido contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Fizemos um recorte temático nestas coletâneas, tendo em vista a área da deficiência intelectual. Assim, nos deteremos nos seguintes: Módulo “Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas” (BRASIL, 2007b); Módulo “Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental” (BRASIL, 2007a); e Fascículo “Atendimento Educacional para alunos com Deficiência Intelectual” (BRASIL, 2010b).

O módulo Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2007b) questiona a eficiência das práticas escolares convencionais e o trabalho com o saber formal. Como proposição, argumenta que:

Todos os alunos devem ser avaliados pelos progressos que alcançam nas diferentes áreas do conhecimento e a partir de seus talentos e potencialidades, habilidades naturais e construção de

todo tipo de saber escolar (BRASIL, 2007b, p. 42).

O material apresenta o perfil de escola desejado para, supostamente, atender com sucesso a todos os alunos. Na escola idealizada, os conteúdos escolares são colocados em plano secundário, conforme vemos a seguir:

[...] o que se persegue, especialmente em fase de Ensino Fundamental, é a formação humana e a preparação emocional do aluno para prosseguir nos estudos. Não se descuida do conteúdo curricular, mas este deixa de ser o eixo central da escola [...] (BRASIL, 2007b, p. 18, grifos nossos).

É proposto que as escolas organizem mudanças de base e aprimorem suas práticas, a fim de atender as diferenças por meio de novas alternativas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos. Mas, ao apresentar aspectos relacionados ao ensino regular entre as críticas em relação às propostas curriculares, as mais insistentes se direcionam para a valorização atribuída ao saber sistematizado e para a socialização do conhecimento. A importância é direcionada para a relação que o aluno tem com o saber, muito mais intensamente do que para a sua apropriação. Tal aspecto descaracteriza o conhecimento como representação e possibilidade de desenvolvimento humano, conforme vemos na seguinte afirmação:

As propostas curriculares devem reconhecer e valorizar os alunos em suas peculiaridades étnicas, de gênero, cultura; precisam partir de suas realidades de vida, de suas experiências, de seus saberes, fazeres e são tramadas em redes de conhecimento que superam a tão decantada sistematização do saber (BRASIL, 2007b, p. 48, grifos nossos).

Diante dos excertos apresentados, parece-nos necessária uma atenção redobrada para a proposta divulgada nos materiais com orientação aos professores. É certo que devem ocorrer mudanças tendo em vista as condições atuais em que se encontra a educação pública, mas é preciso cautela quanto aos rumos escolhidos, pois as proposições que se apresentam nessas orientações ao trabalho do professor desconsideram o valor dos currículos escolares, desprezam o valor do saber sistematizado e, por consequência, acentuam a desqualificação da ação docente.

A proposta para a organização do ensino na sala de aula regular, veiculada pelo material em análise, indica a adequação da aprendizagem ao que é “natural e espontâneo no processo de aprender e no desenvolvimento humano”, considera que somente o aluno “é capaz de regular o seu processo de construção intelectual” (BRASIL, 2007b, p. 48).

O módulo Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental (BRASIL, 2007a), ao trazer orientações aos professores do ensino regular para o trabalho especificamente junto ao aluno com deficiência mental, no capítulo “A escola comum diante da deficiência mental”, apresenta uma abordagem da aprendizagem segundo a qual

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada [...]. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele (BRASIL, 2007b, p. 17).

Como vemos, rejeita as formas tradicionais de ensino em nome da defesa “pela construção do conhecimento”, cuja perspectiva é de que as atividades escolares devem, supostamente, atender as expectativas individuais e imediatas do aluno.

As proposições para as salas regulares indicam, ainda, “atividades abertas [...] que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão” e práticas voltadas para “o ensino de temas, de assuntos de interesse da turma”. Assim, os conteúdos das disciplinas são secundários, pois

[...] As atividades são exploradas, segundo as possibilidades e interesses dos alunos, após serem livremente escolhidas por eles. Debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados para a realização de atividades dessa natureza. Por meio destes e de outros processos pedagógicos, os conteúdos das disciplinas vão sendo espontaneamente chamados, para melhor esclarecer os temas/assuntos em estudo (BRASIL, 2007b, p. 53).

Os argumentos contidos nos excertos acima denotam um caráter espontaneísta para o processo de ensino-aprendizagem, cuja regulação é atribuída como responsabilidade exclusiva e dependente da autonomia do próprio aluno. O processo de aprendizagem assume uma dimensão subjetiva e individual. Tal entendimento ignora as características coletivas e históricas do desenvolvimento humano no que diz respeito aos processos de objetivação e apropriação, bem como desconsidera o trabalho da escola como componente indispensável ao desenvolvimento cultural.

Ao fazermos o contraponto com a Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que as elaborações obtidas pela humanidade são resultado de um longo processo de desenvolvimento que envolve gerações (compõe a filogênese da espécie) e a constituição das capacidades humanas em cada pessoa (ontogênese). De acordo com a referida teoria, para se constituir individualmente é preciso, antes, desenvolver-se pelas relações coletivas.

O homem tem natureza social, assim como seu aprendizado. Qualquer pessoa isolada em si e colocada à sorte dos ímpetus espontâneos reduz-se, devido o esvaziamento das mediações. Assim, à educação escolar cabe organizar o ensino intencionalmente para retirar a criança do estado natural e impulsioná-la para as formas culturais de pensamento. Os conhecimentos espontâneos da criança devem ser ponto de partida e não objetivos finais do processo educacional.

A proposição de encaminhamento para o trabalho no ensino regular, como apresentado nos excertos acima (extraídos dos documentos do MEC), parece-nos de difícil efetivação, algo inconsistente que se dilui no decorrer do próprio discurso. Propor atividades que independem do nível de conhecimentos dos alunos, como as chamadas “atividades abertas”, só é possível mediante uma proposta que não prevê apropriação de conteúdos. Constatamos, portanto, que a proposta inclusiva abarca toda a educação, com princípios pelos quais a apropriação de conhecimentos não tem centralidade; ao contrário, é negada.

O módulo O Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental, que trata especificamente do trabalho da SRM para a área intelectual, apresenta proposições situadas no mesmo sentido daquelas apresentadas para o ensino regular, anteriormente mencionadas, e, inclusive, ao tratar da prática do AEE para a área da “deficiência mental”, expõe que o objetivo é

[...] propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento (BRASIL, 2007a, p. 25, grifos nossos).

Diante da condição diretiva que é atribuída à vontade do aluno, os encaminhamentos direcionados do professor perdem o significado e não são valorizados, assim como o ensino e o próprio planejamento docente são abreviados, pois

[...] compreende a conversação livre entre o professor e os alunos a respeito do tempo naquela jornada. Esse momento permite ao aluno expressar-se livremente a respeito do que pretende fazer/aprender naquele dia e a professora colocar suas intenções no mesmo sentido (BRASIL, 2007a, p. 19).

Os argumentos expostos dão indicativos de que a aprendizagem depende dos

aspectos próprios de cada pessoa, o que faz lembrar uma perspectiva inatista acerca do desenvolvimento humano, de acordo com a qual as possibilidades dependem exclusivamente dos fatores internos, da determinação orgânica da criança. Nessa perspectiva, o documento expõe ser importante que

[...] o aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber e, assim, o aluno pode questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sair da posição de não saber. Ao tomar consciência de que não sabe é que o aluno pode se mobilizar e buscar o saber. A liberdade de criação e o posicionamento autônomo do aluno diante do saber permitem que sua verdade seja colocada, o que é fundamental para os alunos com deficiência mental. Ele deixa de ser o eco do outro e se torna um ser pensante e desejante de saber (BRASIL, 2007a, p. 24, grifos nossos).

Indica-se quase uma busca visceral, por meio da qual a criança encontra respostas dentro de si. À luz da Teoria Histórico-Cultural e, mais especificamente, a partir do conceito de humanização desenvolvido por Leontiev (1978), compreendemos que o conhecimento não é construído individualmente, como defendem as orientações em análise, mas pelo coletivo humano, que ao longo de gerações acumula experiências oriundas das relações produtivas. Devemos considerar o valor do conhecimento sistematizado a ser apropriado pelo aluno, o que acontece em decorrência de ação intencional e mediação do professor. Segundo as orientações em análise,

O Atendimento Educacional Especializado não deve ser uma atividade que tenha como objetivo o ensino escolar especial adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, entre outros. Com relação a Língua Portuguesa e a Matemática, o Atendimento Educacional Especializado buscará o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e quantificação, sem o compromisso de sistematizar essas noções (BRASIL, 2007a, p.26).

Nesse material, divulgado em 2007, há a defesa por abordagens que não assumem compromisso com a apropriação de conhecimentos. A ênfase se situa na socialização, como simples convivência com os pares da mesma idade, e a mediação docente não adquire relevância no processo de ensino-aprendizagem. Reforça-se, em vários momentos, a defesa pelo conhecimento construído pelo aluno e, ainda, que,

O Atendimento Educacional Especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas [...].

O processo de construção do conhecimento, no Atendimento Educacional Especializado, não é ordenado de fora, e não é possível ser planejado sistematicamente obedecendo a uma sequência rígida e predefinida de conteúdos a serem assimilados. E assim sendo, não persegue a promoção escolar, mesmo porque esse aluno já está incluído (BRASIL, 2007a, p. 26).

Na busca por uma especificidade para o AEE, diferenciando-o do trabalho realizado na sala regular, há, nos documentos em análise, a defesa de que, nesse atendimento, se deve aprender algo diferente dos conteúdos.

Nota-se o entendimento de que para aprender, supostamente, é preciso uma preparação, uma organização do sujeito em momento anterior à apropriação do conhecimento. Esse entendimento é associado a um referencial que separa aprendizagem e desenvolvimento, como se o segundo antecedesse a primeira, ou seja, entende que para aprender é preciso antes trabalhar as áreas do desenvolvimento, como atenção, memória, entre outras. Vigotski (1998) afirma que essa compreensão está presente na concepção de Piaget, para a qual não há intercâmbio entre desenvolvimento e aprendizagem e sim uma

preeminência do desenvolvimento que o faz preceder a aprendizagem.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, no entanto, evidenciamos que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e o antecede. O ensino, de acordo com esse referencial, deve levar à aprendizagem, o que, consequentemente, movimentará o desenvolvimento do sujeito, inclusive com DI. O processo de aprendizagem não é espontâneo e livre, pois, está diretamente ligado ao processo de ensino, numa relação em que o primeiro resulta do segundo.

O módulo que aborda o AEE para alunos com DI divulgado pelo MEC em 2010 apresenta que o trabalho do professor do AEE na SRM deve ser organizado em três polos: “gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento” (BRASIL, 2010b, p. 6). Nota-se de imediato que em nenhum desses eixos há menção ao ensino. A “gestão da aprendizagem”, que mais poderia se aproximar ao ensino, na verdade refere-se à

[...] organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recursos multifuncionais, bem como na interlocução com o professor do ensino comum [...]. Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o professor deverá usar recursos de baixa e alta tecnologia, selecionar e produzir materiais (BRASIL, 2010b, p.9).

Constata-se uma ênfase nas atividades organizativas, de produção de material e de proposição de recursos tecnológicos. A atividade pedagógica direcionada, relacionada ao ensino propriamente dito, não é contemplada entre as funções pelo professor. Portanto, a aprendizagem é considerada como um processo autônomo, regulado pelo próprio aluno; o professor, quando muito, vai eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem. Além disso, não está claro o que é posto como objeto da aprendizagem do aluno, uma vez que a apropriação de conteúdos não é mencionada.

Nos argumentos dessa publicação do MEC (2010b), a ênfase na construção do conhecimento por parte do aluno contempla inclusive o processo avaliativo individualizado na SRM, uma vez não pretende o ensino dos conteúdos nem a avaliação da apropriação, pois a intenção é identificar a evolução do aluno e a sua “relação com o saber”. Cabe ao professor do AEE “conhecer o que o aluno sabe em função de suas experiências de vida” (BRASIL, 2010b, p. 12). No acompanhamento a ser realizado na SRM, propõe-se que o professor “organize situações de aprendizagem a partir dos interesses manifestados pelo aluno e escolhas diante das possibilidades existentes” (BRASIL, 2010b, p. 15).

Tem-se, conforme os excertos extraídos dos documentos emitidos pelo MEC, a defesa pela livre aprendizagem, na qual os saberes empíricos e mínimos são centralizados em detrimento dos saberes formais. De acordo com o mencionado documento, a relação com o saber é mais valorizada do que a efetiva apropriação, e as experiências cotidianas do aluno, expressas pelo interesse imediato, são supervalorizadas em detrimento do conhecimento formal.

Assim, os propósitos presentes nos textos de 2010 seguem a mesma linha de pensamento dos documentos divulgados nacionalmente pelo MEC em 2007: têm uma conotação espontaneísta para os processos de ensino e de aprendizagem; recomendam à ação docente proposições pedagógicas sem direcionamento, nas quais o aluno decide o que convém para desenvolver; enfatizam o interesse do aluno e, em consequência, secundarizam o ensino; e, principalmente, dissociam o trabalho do AEE na SRM dos conteúdos escolares.

Conclusões

Tendo em vista a negação do ato de ensino, a supressão dos conteúdos, a

aprendizagem espontânea e a negação dos métodos tradicionais de ensino, constatamos que a abordagem apresentada nos discursos em análise é compatível com as características presentes nos preceitos da Escola Nova, do Construtivismo, bem como inerentes ao pensamento pós-moderno.

A Escola Nova foi demarcada por Saviani no âmbito da pedagogia dominante e reconhecida como pedagogia de inspiração liberal. Em contraposição a uma pedagogia emancipatória, a Escola Nova promoveu o rebaixamento do nível de ensino da classe trabalhadora (SAVIANI, 2003, p. 10). Devido ao seu entendimento acerca da educação, compreende-se que ela

[...] tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretividade, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2003, p.9).

O Construtivismo, por sua vez, possui como referência a epistemologia genética de Piaget e, de acordo com Duarte, “retoma em outras roupagens muitas das ideias fundamentais da Escola Nova” (1998, p.7). Segundo o autor, está entre as concepções pedagógicas que

[...] respaldam-se em teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superiores àquelas onde o indivíduo assimila conhecimento através da transmissão de outras pessoas (DUARTE, 1998, p.6).

Assim, sob o entendimento construtivista o papel do professor é diluído, pois cabe a este apenas acompanhar e proporcionar as condições e situações desafiadoras para o desenvolvimento do aluno (DUARTE, 1998). Portanto,

É interessante notar que tanto no Construtivismo como na Escola Nova, assumiram um acento de valor claramente negativo o verbo ensinar e a expressão “transmissão de conhecimentos”. O professor é reduzido a um “animador”, a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo, pode até, “eventualmente”, fornecer alguma orientação para o aluno (DUARTE, 1998, p.9).

O pensamento pós-moderno, por sua vez, faz a defesa pela cultura cotidiana, instaura a crítica à razão, exacerba a subjetividade e, por meio do relativismo, recusa a objetividade do conhecimento. Essa condição provoca a redução teórica que incide sobre a educação atualizando-a aos moldes do capitalismo globalizado, o que faz do “aprender a aprender” um lema conveniente (DUARTE, 2006).

Não é por coincidência que o vocabulário que deriva desse universo ideológico (Escola Nova, Construtivismo e pensamento pós-moderno) seja comum à linguagem que compõe as proposições pedagógicas divulgadas pelo MEC. Há uma compatibilidade decorrente das transformações da base material da sociedade, em que a globalização econômica exige a adequação de todas as esferas da vida humana à lógica do mercado.

Essa filiação teórica está presente nos documentos e é compatível com a intencionalidade que os compõe. É uma marca da educação direcionada pela ideologia hegemônica para a escola pública. Consideramos, portanto, com base na análise dos documentos que orientam o trabalho docente na SRM, a influência de referências que atingem a educação como um todo neste momento: marcas das perspectivas do “aprender a aprender”, bem como a adesão a concepções “negativas do ato de ensinar” que secundarizam o processo de ensino e os conteúdos a serem ministrados (DUARTE, 2006).

Diante de modelos educacionais que desprezam o trabalho com os conteúdos, Martins indica que estes

[...] ao preterirem a transmissão de conhecimentos básicos indispensáveis a uma formação intelectual que assegure o domínio da cultura letrada de base científica, aprisionam os indivíduos nos limites das funções psicológicas elementares que se caracterizam pelo domínio das relações espontâneas e a decorrente formação de conceitos também espontâneos (2010b, p. 52)

Essa situação de cerceamento cultural é uma condição que contempla a classe trabalhadora como um todo. Ela não é exclusiva da pessoa com DI, mas nestas consequências são ainda mais intensas, pois são reduzidas as possibilidades de que a educação formal, instituída na escola, contribua para a humanização. Assim, este grupo de pessoas enfrenta consequências comprometedoras perante a redução da educação que lhes é proposta, dada a relevância das apropriações culturais para projetar-se para além da deficiência.

A passagem das funções elementares às superiores é essencial para o processo de “humanização” (LEONTIEV, 1978). A constituição dessas funções que são consideradas mais avançadas fornece a cada sujeito as capacidades eminentemente humanas, como a condição de controlar o comportamento involuntário, o direcionamento da atenção, o desenvolvimento de formas de memória mediada, entre outros. Ergue-se, sobre a forma natural de homem, a alternativa cultural, condição em que a constituição da consciência distingue com veemência a espécie humana da natureza animal. Esse processo se dá por meio da apropriação dos resultados da atividade intelectual, acumulada e expressa nos signos sociais, ou seja, pela apropriação da cultura.

No âmbito escolar, a cultura é organizada por meio dos conteúdos escolares, os quais podem promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos. Para a criança com deficiência intelectual, cujo desenvolvimento das funções avançadas se dá de forma mais lenta, faz-se necessário o uso de instrumentos culturais e a intensificação das mediações no sentido de agilizá-las. De acordo com Vigotski,

Aunque los niños atrasados mentales estudian un tiempo más prolongado, aunque ellos aprendan menos que los niños normales y, por último, aunque se les enseñe de otra manera, aplicando métodos y procedimientos especiales, adaptados a las particularidades de sus estados, ellos aprenderán lo mismo que todos los demás niños y recibirán la misma preparación para la vida futura [...] (1983, p. 118).

Martins, diante de modelos educacionais que desprezam o trabalho com os conteúdos, indica que

[...] ao preterirem a transmissão de conhecimentos básicos indispensáveis a uma formação intelectual que assegure o domínio da cultura letrada de base científica, aprisionam os indivíduos nos limites das funções psicológicas elementares que se caracterizam pelo domínio das relações espontâneas e a decorrente formação de conceitos também espontâneos (2010, p. 52)

Facci (2004) discute as consequências trazidas pela formação de professores sob a influência dos referenciais construtivistas e apresenta-nos, entre outras preocupações, o fato de o ato de ensinar não ser enfatizado. O tratamento direcionado ao ensino nos documentos em análise aproxima-se do relacionado pela referida autora. O ensino é colocado em plano secundário enquanto o desenvolvimento natural do aluno torna-se a diretriz da aprendizagem.

Apoiado nas discussões de Saviani (1997), Duarte (2006) defende, diante dessa tendência hegemônica, a “resistência ativa”, constituída por meio da organização coletiva, para que a educação da classe trabalhadora não seja reduzida à cultura do cotidiano imediato.

O autor argumenta a favor da luta por uma educação

[...] que amplie os horizontes culturais desses alunos; [...] que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; [...] que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano (DUARTE, 2006, p. 10).

Uma formação docente para o AEE que se comprometesse com o processo de emancipação humana da pessoa com DI, precisaria ser constituída por referenciais teóricos capazes de proporcionar consistência ao saber do professor.

Se a falta da educação ou o direcionamento de encaminhamentos incoerentes são prejudiciais ao desenvolvimento do aluno com DI, por outro lado, um processo educacional no qual haja propósitos sólidos e boa organização pedagógica é fortalecedor das capacidades de superação dos limites impostos pela deficiência. Então, é de grande relevância para o professor o conhecimento acerca do processo de desenvolvimento humano, de modo a compreender o sujeito com deficiência sob uma perspectiva que supere a visão biologizante.

Não menos significativo é o domínio do processo de ensino dos conteúdos escolares, de modo que o professor possa propor ao aluno mediações, com encaminhamentos metodológicos diferenciados.

Entendemos que a concepção de sujeito com deficiência interfere no trabalho a ser desenvolvido, dando-lhe maior ou menor perspectiva frente ao aluno com DI. Apontamos, então, para a necessidade de pesquisas e discussões que contemplem o trabalho docente na Sala de Recursos Multifuncional de modo a subsidiar o professor com referenciais teóricos que acrescentem consistência à sua atividade.

Referências

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado** - Deficiência Mental. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007a.

_____. **Atendimento Educacional Especializado** - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007b.

_____. **O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual**. Coleção a Inclusão Escola na Perspectiva da Inclusão Escolar. Fascículo II. SEESP/MEC, 2010b.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Cad. CEDES vol. 19 n. 44 Campinas, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008. Acesso em 12 de dezembro de 2013

_____. Vigotski e o “**aprender a aprender**”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2006.

_____. **O Construtivismo seria Pós-Moderno ou o Pós-Modernismo seria Construtivista?** In: DUARTE, Newton (org.). Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FACCI, Marilda. Gonçalves Dias. **Formação de Professores: valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia. **Implicações pedagógicas da escola de Vigotski**: algumas

considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2 ed. Marília SP, Cultura Acadêmica, 2010b.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas, Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, a curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 36 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n° 02. Jul-dez. 2005, p. 427-446.

VIGOTSKI, Lev Semenovich **Obras completas**. Tomo V. Fundamentos de Defectología. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

Recebido em: 10/05/2014

Aprovado para publicação em: 01/11/2014