

A COLABORAÇÃO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alejandra Cesarina Rodriguez Paz¹
Graduada em Pedagogia pela UFES
Mestranda do PPGE/CE/UFES
alerodpaz@gmail.com

Sonia Lopes Victor
Doutora em Educação pela USP
Professora do DTEPE/CE/UFES e do PPGE/CE/UFES
sonia.victor@hotmail.com

Eixo temático: Atendimento Educacional Especializado
Categoria: Comunicação Oral

Resumo: Com a inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular, surgiram dúvidas sobre como realizar a escolarização dessas crianças. Nesse contexto, surge o trabalho colaborativo como alternativa de trabalho compartilhado entre os professores da educação regular e da educação especial, dividindo a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. Dessa forma, o estudo visa investigar a colaboração entre os professores de educação especial e da sala de atividades no que se refere ao atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial na instituição da educação infantil. A pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa de tipo exploratória, sendo realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES, utilizando como instrumentos de pesquisa a entrevista semiestruturada e tendo como participante de pesquisa a professora de educação especial. Os dados coletados foram analisados a partir da abordagem histórico-cultural, especificamente, os estudos de Defectologia de Vigotski. Após a análise de dados, ressaltamos as dificuldades da professora de educação especial para consolidar o trabalho colaborativo com as professoras da sala de atividades e recomendamos futuras pesquisas que possam contribuir com as discussões sobre o modelo colaborativo, visando à apropriação de conhecimento dos alunos público-alvo da educação especial, garantindo, assim, seu direito à educação.

Palavras-chave: Educação especial. Educação infantil. Trabalho colaborativo.

¹ Pós-graduanda bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES

Introdução

Conforme a Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o acesso à educação da criança público-alvo da educação especial deve ter início na educação infantil, pois, nessa etapa, as crianças têm o acesso a diversas formas de comunicação e estímulos, favorecendo as relações interpessoais, o respeito e a valorização das mesmas (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, diversas pesquisas apontam que a inclusão da criança público-alvo da educação especial na educação infantil vem ocorrendo progressivamente. De um lado, a pesquisa de Mendes (2016) destaca que a matrícula da criança público-alvo da educação especial tem sido garantida, porém, não são oferecidas práticas pedagógicas adequadas às necessidades dessas crianças, devido ao despreparo e à falta de formação dos profissionais e de maiores apoios dos professores de educação especial. De outro, o estudo de Oliveira e Padilha (2010) revela o atendimento precário nessa faixa etária, já que os profissionais têm um desconhecimento em relação às peculiaridades do desenvolvimento dessas crianças, às suas necessidades educacionais e às formas mais adequadas de cuidado.

Diante essas dificuldades, os estudos citados pelas autoras Mendes, Almeida e Toyoda (2011) ressaltam que os professores não devem trabalhar sozinhos, senão que em pequenas equipes, onde o trabalho e a responsabilidade sejam compartilhados e possam caminhar ao encontro da qualidade de ensino. Nessa direção, Capellini (2004) aponta que o trabalho em colaboração entre o professor de educação especial e do ensino regular apresenta-se como estratégia eficaz para inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Desse modo, foi evidenciado nas pesquisas de Mendes, Almeida e Toyota (2011); Gately e Gately (2001); Capellini (2004); e Mendes (2016) que o trabalho colaborativo surge como uma alternativa aos modelos existentes (sala de

recursos, classes especiais ou escolas especiais) visando a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Conforme Mendes, Almeida e Toyota (2011), o trabalho colaborativo é chamado de ensino colaborativo ou coensino e define-se como o trabalho compartilhado entre os professores da sala regular e da educação especial, onde o educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes.

No ensino colaborativo, os professores do ensino regular e da educação especial devem compartilhar um trabalho educativo sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todas as crianças da turma pertencem à equipe, desde o planejamento até as avaliações e replanejamento (GATELY; GATELY, 2001).

O ensino colaborativo entre os professores da sala regular e da educação especial está previsto no art. 13, inciso 8, da Resolução CNE/CEB nº 4/2009. No art. 9 da referida resolução, enfatiza que o professor do atendimento educacional especializado deve trabalhar em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (BRASIL, 2009).

Conforme Capellini (2004), ainda que as políticas educacionais façam proposições sobre esse modelo de trabalho, existem desafios para a implementação do trabalho colaborativo, já que a cultura escolar considera mais eficaz o trabalho individualizado do professor, desconsiderando o contexto e atuação colaborativa de todos os envolvidos com a escolarização da criança público-alvo da educação especial.

Talvez uma das mudanças mais desafiadoras para implementar o trabalho colaborativo entres os professores da sala comum e da educação especial seja

a dificuldade de deixar de exercer um papel que foi tradicionalmente individual². Portanto, o modelo colaborativo é um processo que acontecerá gradualmente, pois o professor deverá estar aberto e disposto a realizar o trabalho em conjunto (MENDES,2016).

Nesse sentido, Friend e Cook (1990) estabeleceram uma série de condições para o correto desenvolvimento do trabalho colaborativo: (a) um objetivo comum; (b) a igualdade entre os participantes; (c) uma participação compartilhada; (d) uma responsabilidade compartilhada; (e) recursos compartilhados e; (f) participação voluntária.

O modelo colaborativo pode subsidiar e ofertar apoio aos professores da sala regular no planejamento em conjunto de ações colaborativas que corroborem com a escolarização das crianças público-alvo da educação especial. Para tanto, o professor da sala comum necessita da elaboração de um planejamento em parceria com o professor da educação especial para que as práticas pedagógicas realizadas proporcionem a apropriação de conhecimentos da criança público-alvo da educação especial nas atividades propostas pelo currículo regular (MENDES, 2016).

Diante a relevância do trabalho colaborativo entre os professores da sala de atividades³ e da educação especial na inclusão das crianças público-alvo da educação especial, este estudo relata a investigação realizada a respeito do trabalho colaborativo entre professores de educação especial e da sala de atividades no que se refere ao atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial na instituição da educação infantil, com base no relatório

² Antigamente, ambos profissionais trabalhavam em espaços diferentes e com sujeitos de diversas especificidades (MENDES, 2016).

³ Optamos, nesta pesquisa, por utilizarmos a nomenclatura “sala de atividades” para denominar a sala de aula regular, ou, sala de aula comum. Adotamos a sala de atividades com intuito de diferenciarmos o espaço de atividades do contexto da educação infantil para o contexto do ensino fundamental e médio. Essa é uma tendência do grupo ao qual pertencemos.

final do subprojeto de iniciação científica⁴ desenvolvido pela autora sob a orientação da coautora.

Referencial teórico

A abordagem histórico-cultural fundamentada por Vigotski⁵ e colaboradores, estabelece que o desenvolvimento infantil acontece em duas dimensões: (1) a biológica ou natural e (2) a cultural ou social. No início da vida da criança, a dimensão biológica compreende as ações orgânicas e sem sentido. Porém, através da mediação do outro, a criança passa a interagir com seu grupo social e com os objetos de sua cultura. Desse modo, as ações da dimensão biológica começam a ser significadas, atribuindo sentidos produzidos no meio cultural, resultando no desenvolvimento da dimensão cultural, abrangendo as funções sociais⁶ (VYGOTSKI, 1995).

Segundo a lei genética geral do desenvolvimento cultural de Vygotski (1995), todas as funções surgem em dois planos: (1) na relação interpessoal, ou seja, na relação entre as pessoas num processo externo e; (2) na relação intrapessoal, quando internalizada a primeira relação, constitui-se o modo como a criança se relaciona com ela mesma a partir de como os outros se relacionam.

Com base em tais pressupostos, na coletânea Fundamentos de Defectologia (1997), Vigotski fundamenta-se na ideia de que a criança que possui alguma deficiência não é, simplesmente, menos desenvolvida que outras crianças, ao contrário, ela é uma criança com um desenvolvimento singular (VIGOSTKI, 1997).

⁴ Referência excluída para preservar anonimato.

⁵ Optaremos pela escrita do nome de Vigotski apenas utilizando a vogal i. Quando o nome do autor aparecer com uma escrita diferenciada será em decorrência de citação à alguma obra.

⁶ Vigotski considera como funções sociais a fala, o pensar, a memória, as emoções, a imaginação, a percepção e a consciência.

Nesse sentido, o autor afirma que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, porém, a diferença baseia-se no modo como as crianças público-alvo da educação especial se desenvolvem:

Assim como, o desenvolvimento de qualquer criança apresenta uma peculiaridade qualitativa e uma estrutura específica do organismo e da personalidade, a criança com deficiência apresenta um desenvolvimento peculiar, qualitativamente distinto (VIGOTSKI, p. 3, 1997, tradução nossa).

Diante da condição de deficiência, Vigotski (1997) especifica a necessidade de criar formas culturais singulares, que permitam impulsionar as forças compensatórias e explorar caminhos alternativos por meio do uso de recursos especiais. Dessa forma, estaremos possibilitando o desenvolvimento cultural da criança público-alvo da educação especial.

Vigotski ressalta que essa criança pode e deve ser considerada no mesmo padrão que as outras crianças, já que, diante de tudo, são crianças:

[...] a criança com deficiência é, em primeiro lugar, uma criança, e em segundo, como dizem as psicólogas alemãs, é uma criança especial, cega, surda. Portanto, essencialmente, não existe diferença no enfoque educativo de uma criança com deficiência e normal, nem na organização psicológica de sua personalidade (VIGOTSKI, 1997, p. 61, tradução nossa).

No enfoque educativo, o autor não nega a necessidade da educação especial, pois não é possível afirmar que não existem conhecimentos diferenciados para a criança público-alvo da educação especial. Contudo, os conhecimentos e as aprendizagens têm que ser subordinados à educação regular, ou seja, a educação especial deve estar diluída na atividade da criança, promovendo experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais de todas as crianças (VIGOTSKI, 1997).

Conforme Vigotski (1997), o professor precisa enxergar seu aluno como o membro de uma determinada cultura, ou seja, para além de suas limitações, é necessário conhecer quem é essa pessoa, saber quais são suas necessidades, privilegiar suas potencialidades e proporcionar possibilidades de interação e de constituição como ser social.

Portanto, o autor ressalta que os processos de ensino-aprendizagem da criança público-alvo da educação especial demandam uma técnica pedagógica especial com caminhos e métodos alternativos, sem perder o foco da necessidade de se educar, antes de tudo, “a criança”, e não a criança com deficiência.

Objetivos

Este trabalho visa investigar a colaboração entre professores de educação especial e da sala de atividades no que se refere ao atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial na instituição da educação infantil. Como objetivos específicos este trabalho buscará a) avaliar se há colaboração entre professores de educação especial e da sala de atividades; b) compreender como se dá essa colaboração; c) refletir se essa colaboração tem auxiliado no processo de apropriação do conhecimento das crianças indicadas à educação especial no contexto da instituição de educação infantil.

Metodologia

O trabalho desenvolvido tem natureza qualitativa de tipo exploratório, pois, conforme Gil (2008), por meio deste tipo de pesquisa busca-se desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias pré-estabelecidas sobre a colaboração entre o professor da sala de atividades e o professor especializado no contexto da educação infantil.

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado em um bairro de classe popular do município de Vitória-ES. A equipe pedagógica, no turno vespertino, estava formada por nove professoras da sala

de atividades, três dinamizadoras, uma professora especializada⁷, duas pedagogas e duas Assistentes de Educação Infantil (AEIs).

A escolha dessa escola foi devido ao grande quantitativo de crianças público-alvo da educação especial matriculadas no turno vespertino e ao conhecimento do trabalho desenvolvido pela professora de educação especial, já que, também, era membro do nosso grupo de pesquisa.

O nosso sujeito de pesquisa foi a professora de especializada⁸, ela possui formação inicial em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo e formação em nível de pós-graduação em Educação (Mestrado) na linha de pesquisa de Educação Especial e Processos Inclusivos, da mesma universidade. Trabalha como professora de educação especial na educação infantil há dois anos e na escola, onde foi realizada a pesquisa, há 5 meses. Ela atendia dez crianças, dos grupos 3C, 4C, 4D e 6C, no turno vespertino. Os atendimentos eram realizados dentro da sala de atividades, pois a escola não possuía sala de recursos multifuncionais.

Como instrumentos de pesquisa pensamos na aplicação de uma entrevista semiestruturada com a pessoa que tivesse experiências práticas com o problema pesquisado (GIL, 2007). Para tanto, solicitamos a autorização da professora especializada para a realização da entrevista e para a gravação da mesma pela via da coleta de assinaturas nos termos de consentimento livre e esclarecido.

Finalmente, a entrevista realizada foi transcrita na íntegra, para que os dados produzidos fossem organizados⁹ e analisados baseados na abordagem

⁷ Optamos por chamar à professora de educação especial de especializada para evitar a repetição dos termos de educação especial para se referir à área e ao tipo de professor.

⁸ Por considerarmos ao professor de educação especial agente importante na articulação do trabalho colaborativo, decidimos priorizar a análise de dados focando, prioritariamente, o trabalho desenvolvido por esse profissional.

⁹ Os dados foram organizados em quatro eixos: (1) serviços e recursos disponibilizados para o atendimento educacional especializado; (2) práticas pedagógicas; (3) trabalho colaborativo; (4)

histórico-cultural com o intuito de atingir o objetivo estabelecido e contribuir com as discussões sobre o trabalho colaborativo tendo em vista apropriação dos conhecimentos das crianças público-alvo da educação especial, garantindo assim o seu direito à educação desde a tenra infância.

Desenvolvimento

No que se refere à organização da colaboração entre a professora especializada e as professoras da sala de atividades no CMEI, a professora especializada ressalta que o trabalho colaborativo deveria acontecer durante o planejamento, porém, a parceria entre essas profissionais acontece de forma esporádica, em qualquer momento e lugar:

Deveria ser no planejamento e deveria ser, assim, nas nossas trocas de conversas, aí, o que acontece... acontece nas escapadas (risos), a gente conversa no WhatsApp¹⁰ e no Facebook,¹¹ eu e a (diz nome da professora).

Diante à dificuldade de realizar os planejamentos junto com as professoras da sala de atividades, a professora especializada busca planejar suas ações com as professoras e as AElS em diversos espaços e momentos do cotidiano:

Então, assim, são essas conversas que não vão dar tempo de conversar no planejamento, a gente conversa na sala, no pátio... além de eu fazer intervenção da criança lá, na areia, porque, às vezes, né, com os brinquedos, eu tenho tempo para conversar com as professoras e as AElS, porque a criança fica brincando, ficam olhando e elas conversam, entendeu? ... é o tempo que a gente tem, são esses tempos que a gente faz o trabalho colaborativo e dentro da sala de aula.

O trabalho colaborativo é um processo que deverá acontecer gradativamente (MENDES, 2016), porém, devem considerar-se as condições para estabelecer essa colaboração. Conforme Friend e Cook (1990), as professoras de sala de atividades e a professora especializada deveriam ter iniciativa para realizar planejamentos compartilhados, de forma que possam traçar os objetivos

dificuldades para a concretização do atendimento educacional especializado. Para fins deste trabalho, foram apresentados os dados analisados do eixo três.

¹⁰Software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto.

¹¹ Facebook é uma rede social lançada em 2004.

educacionais e as práticas pedagógicas para atingir a apropriação de conhecimentos da criança público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, observa-se a iniciativa da professora especializada para estabelecer diálogos com as professoras da sala de atividades e garantir o trabalho colaborativo. Contudo, a falta de planejamento conjunto e a comunicação entre elas, faz que a professora especializada improvise suas ações para adequá-las ao que é proposto pela professora regente:

Eu tenho que estar... porque, por mais que você planeja, por mais que você conversa né, eu tenho que ser ligada, não pode comer mosca não porque, às vezes, a professora está dando uma atividade que precisa de eu estar perto da criança para fazer, entendeu? Aí eu tenho que ficar ligada no movimento para estar fazendo participar. Igual quando a (diz nome da professora) apareceu como yoga do nada, não sabia que ela ia trabalhar com yoga, aí, eu tive que ir lá e fazer.

Ao falar sobre quais aspectos considera importantes para o estabelecimento do trabalho colaborativo, a professora especializada ressaltou a importância da formação na perspectiva da inclusão dos professores da sala de atividades, pois tais profissionais têm dificuldade de reconhecer a importância da educação especial na escola regular e o direito da criança público-alvo da educação especial de ter acesso, permanência e apropriação de conhecimentos dentro da escola regular:

Então, eu acho que tem que ter formação do professor regente, tem que ter assim, uma formação mais na verdade... com a escola toda, porque eles não entendem o que é educação especial, eles não têm esse ... eles não conseguem fechar isso, isso dificulta muito.

[...] eles acham educação especial um quebra galho uma coisa que... tipo assim, um gasto de dinheiro do governo só para mostrar que está colocando as crianças aí dentro, [...] eles não entendem o mecanismo da legislação, dos decretos, eles tinham que entender essas coisas assim, esses processos.

Conforme a professora especializada, o desconhecimento sobre as leis gerais do desenvolvimento infantil, a peculiaridade do desenvolvimento da criança público-alvo da educação especial e a necessidade de se educar, antes de tudo, “a criança”, e não a criança com deficiência, faz com que as professoras da sala de atividades vejam a essa criança sob uma perspectiva clínica:

Então, isso a clínica, está muito viva na cabeça dos professores, eles acham que o professor de educação especial vai chegar lá com coisas mirabolantes, coisas de outro mundo, isso não acontece, entendeu.

Nesse sentido, Vigotski (1997) afirma que, apesar de suas particularidades, as crianças público-alvo da educação especial possuem as mesmas leis do desenvolvimento que as outras crianças e, portanto, devem ser consideradas diante de tudo como qualquer criança: “Isso significa que, em primeiro lugar, a criança deve crescer, desenvolver-se e educar-se seguindo os interesses, inclinações e as leis comuns da infância [...]” (VYGOTSKI, 1997, p.231, tradução nossa).

Baseado nesse princípio, Vigotski (1997) crítica os modelos educacionais que priorizam o déficit, já que negligenciam os aspectos dinâmicos e as potencialidades da criança, estabelecendo níveis predeterminados para seu desenvolvimento.

Por conseguinte, o autor afirma que o enfoque educativo não deve estar apoiado naquilo que está faltando na criança ou no que ela não é, senão é preciso focar no que ela possui e conhecer suas potencialidades para direcionar o trabalho educativo à compensação daquelas funções que possam equilibrar e suprir as dificuldades dessa criança (VYGOTSKI, 1997).

Infelizmente, a descrença nas potencialidades de aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial e a ideia de que elas aprendem mais estando afastadas da sua turma e desenvolvendo atividades o tempo todo aparece novamente na fala da professora especializada:

Igual, por exemplo, eles acham... eles não conseguem entender porque eu não posso tirar o menino de sala, igual esses... acham que as atividades extras que eu faço, eu faço mas eu faço em pouco tempo que eu falei Stéfani¹²... ela falou “você precisa fazer algo com eles”, eu falei, eu já faço falei com ela, que ela estava trabalhando movimento... “não porque esses momentos que as crianças ficam ansiosas você não precisa estar conversando com a assistente de educação, você pode ficar dando atividade para ele” ... mas ele é criança.

¹² Nome fictício.

Como ressaltamos anteriormente, a professora de sala de atividades deve considerar que essa criança não é só uma criança com deficiência, pois, além disso, é um sujeito que tem um psiquismo normal¹³ com características peculiares. Desse modo, é importante que essa professora elimine os limites que demarcam as possibilidades de desenvolvimento dessa criança e acredite que a criança atingirá as metas educacionais da turma considerando as suas especificidades.

Para tanto, as professoras da sala de atividades e de educação especial precisam criar formar culturais singulares, que permitam mobilizar as forças compensatórias e explorar caminhos alternativos de desenvolvimento da criança público-alvo da educação especial, que implicam o uso de recursos especiais, investindo nas mesmas metas gerais, assim como, a inserção social dessa criança em diversos espaços de atividade do cotidiano (VYGOTSKY, 1997; GÓES, 2002).

A concepção sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança público-alvo da educação especial é defendida pela professora especialista em todo momento, pois ela busca que essa criança esteja inserida em diversos espaços junto com as outras crianças, desenvolvendo as mesmas rotinas e atividades:

Ele é criança como as outras e ele tem esse momento de brincadeira livre, ele está aprendendo a brincadeira livre como todos os outros, ele tem os momentos de ociosidade, por que a criança que não tem deficiência pode ficar à toa e a criança com deficiência não, tem que ficar sendo estimulado o tempo todo, precisa de... eu não falei assim com ela, mas expliquei para ela... não ele vai... como você quer que ele siga a rotina da roda, ele vai seguir as outras rotinas.

Segundo Vigotski (1997), o desenvolvimento da criança público-alvo da educação especial vai depender do aprendizado mediado pelo signo e outro por

¹³Conforme Pino (2000) o psiquismo é composto pelas funções permanentes da pessoa, as quais estão sujeitas às leis históricas das condições da sua produção: produção da fala, das ideias, das lembranças etc. Essas funções são, portanto, função dessas condições de produção, as quais não permanecem sempre necessariamente as mesmas. O que nós pensamos, o que nós dizemos, o que nós rememoramos depende das condições concretas em que isso ocorre.

meio das interações realizadas no seu cotidiano. Dessa forma, a professora especializada ressalta que ela é uma mediadora no processo de aprendizagem da criança público-alvo da educação especial, porém, essa aprendizagem será internalizada quando essa criança estiver em contato com as outras crianças desenvolvendo a mesma atividade:

Eu posso estimular o menino, pegar lá a caneta dez vezes lá na sala de recursos, mas se ele não vê o amiguinho dele pegando a caneta, ele não aprende a pegar a caneta. Mas, lá na sala comum, ele vai ver o amiguinho dele pegando a caneta ou pegando o lápis ou o giz de cera, trabalhando com a tinta, deixa e eles (sem entender), às vezes, eles ficam olhando assim... daqui a pouco ele está fazendo.

Por último, a professora especializada ressalta como os profissionais do CMEI poderiam encaminhar as demandas do trabalho colaborativo para o atendimento das crianças público-alvo da educação especial. Desse modo, ela expressa que gostaria de ter acesso a todos os planejamentos dos professores da sala de atividades, assim como, à proposta curricular da Prefeitura. Porém, essa dificuldade de acesso e a falta de conversação entre os profissionais se vê cristalizada no trabalho individualizado e na disputa de poderes, criando uma hierarquia e dificultando o trabalho colaborativo:

Então, falta de comunicação e, também, eles têm medo de eu ter mais poder sobre as coisas que eles... por isso que esses impasses... "porque lá tem que saber de tudo que está acontecendo no CMEI", mas o certo era eu saber de tudo o que vai acontecer com os grupos que eu entro tenho que saber.

Diante dos dados apresentados, baseando-nos no conceito de trabalho colaborativo estabelecido por Friend e Cook (1989); Capellini (2004) e; Mendes, Toyoda e Almeida (2011), podemos dizer que não existe um trabalho colaborativo entre a professora da sala de atividades e a professora especializada. Devido a que elas não dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os processos de ensino para o grupo heterogêneo de estudantes. A professora especializada deixa claro que ela trabalha sozinha e muitas vezes improvisa sua prática por falta desse acesso aos planejamentos. Nesse sentido, Gately e Gately (2001) enfatizam que o professor de educação especial e os professores da sala de atividades devem compartilhar tudo o que está relacionado à criança público-alvo da educação especial, desde o

planejamento até as avaliações, sem nenhuma hierarquia. No entanto, parece existir uma disputa de poderes e um trabalho individualizado por parte das professoras da sala de atividades, que não permitem à professora especializada ter acesso aos planejamentos e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Nessa perspectiva, para estabelecer o trabalho colaborativo não é suficiente saber, apenas, o que a professora da sala de atividades planejou, mas, é fundamental que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das atividades sejam pensadas em conjunto. Somente assim, será articulada a parceria colaborativa entre a professora especializada e a professora da sala de atividades.

Em linhas gerais, conforme os estudos de Santos (2002); Oliveira e Padilha (2011) e Mendes (2016), devido à falta de formação na perspectiva inclusiva da equipe escolar no CMEI, não existe uma inclusão significativa das crianças público-alvo da educação especial na escola, pois, por mais que essas crianças sejam matriculadas no CMEI, a falta de conhecimento sobre a educação especial, o direito e as peculiaridades da criança público-alvo da educação especial e o descrédito na inclusão, levam a um atendimento precário dessa criança que não visa nenhum tipo de aprendizagem. Portanto, a inclusão escolar só será significativa quando proporcionar aprendizagem a essas crianças, de modo que possa atender as particularidades de cada estudante.

Conclusões

Conforme as ideias e dados apresentados, salientamos que o trabalho colaborativo entre a professora da sala de atividades e a professora de especializada precisa, primeiro, de formação continuada na perspectiva da inclusão de toda a equipe pedagógica e, segundo, de quebrar com as antigas

tradições escolares que consideram eficaz o trabalho individualizado dos professores e enfatizam a disputa de poderes entre estes.

Somente, depois de vencer tais dificuldades será possível estabelecer uma parceria colaborativa que vise à inclusão efetiva e a aprendizagem da criança público-alvo da educação especial. Se não houver uma aprendizagem e apropriação de conhecimentos por parte dessa criança, estaremos falando, simplesmente, de um acesso e permanência garantida da criança público-alvo da educação especial dentro da escola comum e não de uma aprendizagem significativa. Dessa forma, é necessário que o direito dessa criança seja garantido na íntegra.

Referências

BRASIL. SEESP/MEC – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial. Brasília: CNE. CEB, 2009

_____. SEESP/MEC. **Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CAPELLINI, V. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno do aluno com deficiência mental**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação especial, UFSCar, São Carlos, 2004. 302 f.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, New York, v.1, n.1, p. 69-86, 1990.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. **The Council for Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Ed. Atlas S.A, 2008.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. rev.** 2011, n.41, p.80-93.

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.** Dissertação– Programa de Pós-Graduação em Educação especial, UFSCar, São Carlos, 2016. 167 f.

OLIVEIRA, I.M.; PADILHA, A.M.L. Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2011. Vitória, p.1-18

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e sociedade**, n.71, p. 45-78, 2000.

SANTOS. N.A.S. **A perspectiva da inclusão escolar na Educação Infantil de Juiz de Fora/ MG.** Dissertação– Programa de Pós-Graduação em Educação especial, UFSCar, São Carlos, 2002.119f.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas:** Fundamentos de Defectologia. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. 5 v.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas:** História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1995. 3 v.