

## O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NITERÓI: ENTRE DIAGNÓSTICOS E DIREITOS<sup>90</sup>

Fernanda Viannay Siqueira dos Santos<sup>91</sup>

Rosane Barreto Ramos dos Santos<sup>92</sup>

Paulo Pires de Queiroz<sup>93</sup>

### Resumo

Considerando a especificidade da educação especial na perspectiva inclusiva e a dificuldade na execução de políticas públicas favoráveis ao processo de inclusão dos alunos com deficiência, objetivamos, neste trabalho, investigar os critérios de identificação e de inclusão dos alunos, público-alvo da educação especial da Rede Municipal de Niterói. Para isso, examinamos os documentos oficiais da política de educação inclusiva do município. Na tentativa de contribuir para desvelar caminhos que atendam às expectativas direcionadas para um atendimento de qualidade, este trabalho pontua os avanços e retrocessos da educação inclusiva na Rede Municipal de Niterói, destacando a necessidade de articulação entre os sistemas de apoio, responsáveis pela promoção da educação inclusiva na Rede.

**Palavras-Chave:** Educação. Saúde. Inclusão. Avaliação diagnóstica.

## THE TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM NITERÓI: BETWEEN DIAGNOSTICS AND RIGHTS

### Abstract

Considering the specificity of special education in the inclusive perspective and the difficulty in the execution of public policies favorable to the process of inclusion of students with disabilities, we aim, in this work, to investigate the criteria of identification and inclusion of students, target audience of special education Niterói Municipal Network. For this, we examined the official documents of the municipality's inclusive education policy. In an attempt to contribute to unveil paths that meet expectations for a quality care, this paper points out the advances and setbacks of inclusive education in the Municipal Network of Niterói, highlighting the need for articulation between the support systems responsible for the promotion of education inclusion in the Network.

**Key words:** Education. Health. Inclusion. Diagnostic evaluation.

<sup>90</sup> Artigo produzido com base em pesquisas em andamento, na linha de pesquisa 4 "Interdisciplinaridade e Questões de Ensino", do CMPDI/UFF, sob a orientação do Professor Dr. Paulo Pires de Queiroz.

<sup>91</sup> Mestre (CMPDI-UFF/2016); Especialista em Educação Especial (UNIRIO); Especialista em Educação Infantil (ISERJ); Pedagoga (UNESA) e Professora do Atendimento Educacional Especializado do Município de Niterói. E-mail: viannay25@hotmail.com

<sup>92</sup> Mestranda (CMPDI-UFF/2016); Psicopedagoga e Especialista em Supervisão Escolar (UCAM); Pedagoga (UNESA); Co-gestora da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e Professora da Educação Básica do Município de Nova Iguaçu. E-mail: rosanebarretorj@yahoo.com.br

<sup>93</sup> Cientista Social. Doutor em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University – USA. Professor Adjunto da FEUFF e pesquisador do NECSHU/UFF e PENESB/UFF. E-mail: ppqueiroz@yahoo.com.br.

## **Introdução**

Este trabalho tem como objetivo investigar os critérios de identificação e de desenvolvimento da inclusão dos alunos, público-alvo da educação especial da Rede Municipal de Niterói, a partir da análise da proposta pedagógica e dos documentos normativos da Rede em questão.

Além da introdução e das considerações finais, organizamos este artigo em três momentos analíticos. Primeiramente, apresentamos um breve histórico da educação inclusiva no município de Niterói, com o propósito de evidenciar o processo de construção da política de educação especial na perspectiva inclusiva. No segundo momento, delineamos as redes de apoio responsáveis pelo atendimento aos alunos e a identificação do público-alvo da educação especial no município de Niterói. Na terceira parte, desenvolvemos reflexões sobre o paradigma inclusivo, considerando o conceito de diversidade e não de deficiências, visando expandir o conceito de inclusão em seus aspectos culturais, sociais e éticos para entendermos que a deficiência não pode ser analisada de maneira isolada.

### **Educação Inclusiva: breve histórico do município de Niterói**

Desde o início da década de 1990, reflexões e debates, que buscam atender às demandas individuais de todos os estudantes, têm sido foco de reformulações, em âmbito mundial, de muitas políticas de atendimento educativo. No Brasil, essas questões ganham destaque no processo de redemocratização iniciado com a reorganização institucional e legal, que impulsionou importantes mudanças em várias áreas da educação.

Os sistemas municipais de ensino, criados com a Constituição de 1988, e que, segundo a LDB de 1996, assumem a responsabilidade de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino, enfrentam o grande desafio de promover uma educação comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente. Segundo Fontes (2007):

[...] a história da Educação Especial no município de Niterói começou no ano de 1986, com a criação do Centro Municipal de Educação Especializada que tinha como objetivo oferecer suporte, através do atendimento clínico, aos 68 alunos com dificuldades de aprendizagem matriculados em classes especiais de escolas da rede estadual ou em instituições filantrópicas. No entanto, o marco legal do atendimento inclusivo no município de Niterói só seria realizado em 02/10/2001, com a publicação da Portaria da FME nº 239/01 (FONTES, 2007, p. 94)

Considerando a necessidade de regulamentação das questões que envolve o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais a portaria da FME 239/01, destacada na citação acima, define os parâmetros de inclusão na rede municipal, mediante a especificidade do atendimento, avaliação e a natureza do alunado. Observando as demandas por direitos, a publicação busca romper com os modelos de atendimento, baseados na lógica da normatização e da integração.

Mediante tal desafio, o poder público municipal observando a necessidade de regulamentar os serviços oferecidos pela educação especial à escola regular, publica a Portaria da FME 403 em 24 de junho de 2003. O documento que delibera sobre a organização e o funcionamento das Salas de recursos, o público alvo da educação especial, normatiza a metodologia de atendimento, a função do professor da sala de recursos e a participação da família mediante ao estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos.

Em abril de 2005, teve início, por determinação do Secretário Municipal de Educação de Niterói, um processo coletivo de reflexões e proposições para a elaboração da Proposta Pedagógica de Reorganização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com vista à reestruturação da lógica que permeia os processos, os recursos, as relações, o tempo e o espaço da escola, em seus diferentes níveis e modalidades de atuação.

Em 2007, chega às Unidades Municipais de Ensino a primeira versão do texto final da Proposta Pedagógica da Secretaria e da Fundação Municipal de Educação de Niterói. O sistema de ensino do município, organizado em Ciclos, trata da educação

inclusiva como parte do conhecimento e valorização da diversidade. Concebendo-a como fator de enriquecimento do processo educacional, propõe a necessidade de desfazer a cultura da segregação, mudar a ideia de que a deficiência está associada à incapacidade, preconizando a necessidade de desenvolvimento de novas metodologias, estratégias, ajustes, modificações e adaptações curriculares para atender às necessidades educacionais especiais.

Anos depois, na Portaria FME 87/2011 que sofreu reformulação em 2014, a educação especial, entendida na perspectiva da Inclusão, passa a ser organizada com o objetivo de atender aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (NEE) em caráter permanente ou temporário, deficiência física, sensorial ou mental, síndromes, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Segundo esta publicação, a inclusão desses alunos na Rede é realizada mediante apresentação, no ato da matrícula, de declaração da família ou, posteriormente, com base na avaliação desenvolvida pela Coordenação de Educação Inclusiva da FME, requerendo-se ao sistema de saúde, sempre que necessário, o diagnóstico da especificidade apontada.

Quanto ao processo de avaliação e encaminhamento dos alunos com necessidades especiais, a legislação educacional prevê uma avaliação em diferentes níveis. Quando há suspeita de que um aluno tenha necessidades educacionais especiais em virtude de deficiências, altas habilidades ou condutas típicas, a professora o encaminha à equipe técnico-pedagógica da escola (ETP). Esta fará uma avaliação, a fim de eliminar todas as possibilidades de que sua dificuldade seja apenas de ordem pedagógica. Se após esta avaliação a suspeita permanece, o aluno é encaminhado para a agente de inclusão que, com apoio da professora da sala de recursos, fará nova avaliação e o encaminhará para a rede de saúde, a fim de obter um laudo médico (FONTES, 2007, p. 99).

Para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos na Rede, a legislação municipal passou a garantir, por meio da Coordenação de Educação Especial da FME, suporte pedagógico especializado às unidades de ensino, a saber: um agente de inclusão, sala de recursos com professor especializado na própria

unidade e o acompanhamento de um professor de apoio, em atividades escolares cotidianas do aluno, mediante parecer da Coordenação de Educação Inclusiva da FME.

O suporte pedagógico especializado que passou a ser oferecido pela educação especial à escola regular, trouxe para a política educacional do município o desafio de pensar na adoção de sistemas de bidocência/ ensino colaborativo (BEYER, 2005). Ou seja, professores especialistas atuando em colaboração com os professores de classe. Esta nova lógica de atendimento e organização do trabalho docente visa romper com a lógica escolar tradicional e almeja possibilitar reelaborar práticas e repensar a visão homogênea do grupo a ser atendido a partir da perspectiva da educação inclusiva como prática coletiva e compartilhada.

### **Redes de apoio: atendimento e a identificação do público-alvo da educação especial**

Após analisarmos os documentos oficiais dirigidos à formulação da estrutura política de educação inclusiva do município de Niterói, identificamos a Assessoria de Educação Especial e Inclusiva da FME como departamento responsável por viabilizar o atendimento aos alunos incluídos na Rede.

Os trabalhos desenvolvidos por esse setor contemplam a implementação de políticas de formação de docentes, de diretrizes pedagógicas e de atendimento. Essas ações acontecem por meio da avaliação, orientação e disponibilização de recursos humanos e materiais especializados à identificação e ao atendimento aos alunos com necessidades especiais.

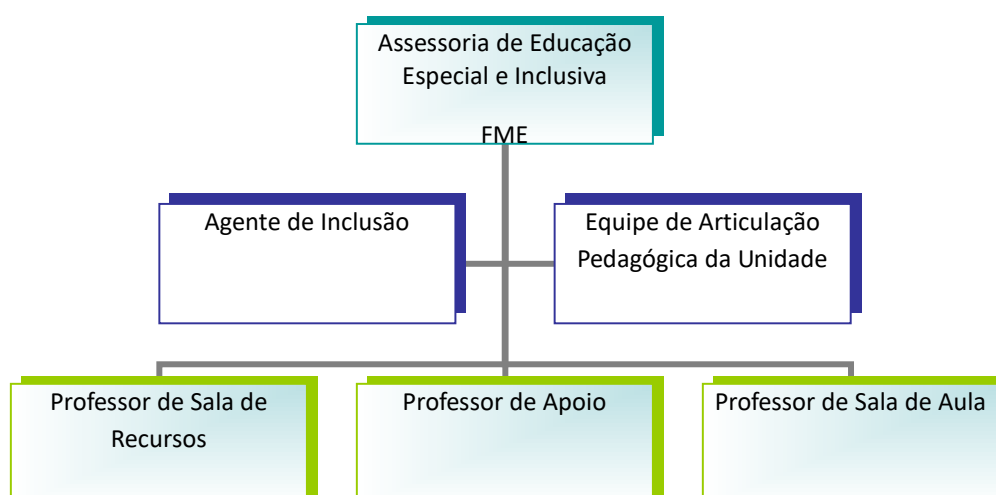
Para articular-se com as escolas da Rede Municipal, a Assessoria de Educação Especial e Inclusiva dispõe de agentes de inclusão (professores concursados, escolhidos por sua formação e experiência), que são responsáveis por um determinado grupo de escolas e que se multiplicam nas tarefas de avaliar, conduzir, acompanhar, encaminhar e orientar o trabalho relativo à educação especial.

Nas unidades de ensino, também podemos encontrar, quando há alunos incluídos, professores de apoio e de sala de recursos, responsáveis por atender aos

alunos, público-alvo da educação especial, e dar suporte aos professores de sala de aula.

Considerando a estrutura organizacional da política de educação especial e inclusiva, temos a seguinte ilustração:

**Figura 1: Estrutura Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de Niterói**



**Fonte: Elaborado a partir da leitura dos documentos oficiais do município**

De acordo com nossa análise acerca da lógica de identificação e de atendimento ao aluno do público-alvo da educação especial, percebemos a falta de autonomia das escolas diante da centralização das ações no âmbito da Assessoria de Educação Especial e Inclusiva do município de Niterói.

Contudo, apesar da existência de uma legislação educacional específica que dá suporte ao processo de inclusão nas escolas da Rede, sua viabilidade ainda encontra obstáculos para se efetivar. Constatou-se que a política de Educação Inclusiva ainda é pensada no âmbito da Coordenação de Educação Especial da FME, o que sobrecarrega as funções dos agentes de inclusão, vistos como os principais responsáveis por sua implementação (FONTES, 2007, p. 166).

Além da centralização das ações relativas ao trabalho e ao atendimento aos alunos na Rede, encontramos outras questões que merecem destaque. A primeira diz respeito à formação e à qualificação dos professores e das equipes técnico-pedagógicas de classes e de escolas regulares em Niterói. Apesar de encontrarmos dispositivos, na legislação do município, que garantam o encaminhamento pedagógico a ser realizado pela equipe do Ciclo da Unidade de Educação, a ausência de profissionais, nas escolas, qualificados e/ou preparados para trabalhar com a diversidade, dificulta a realização de ações voltadas para a inclusão de alunos no sistema.

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola (PAULON, FREITAS e PINHO, 2005, p. 28)

A segunda questão refere-se à falta de articulação e de cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência no município de Niterói. Embora haja alguns programas e serviços especializados disponibilizados para educação especial no município, a problemática do atendimento é identificada na fragmentação das ações e na precariedade da oferta desses serviços frente à demanda municipal.

A observação do tipo de relação atualmente percebida entre especialidades das áreas de saúde e educação, mais diretamente relacionadas ao processo de inclusão educacional, parece apontar para um caminho bem diverso ao da interdisciplinaridade. Escola e saúde aparecem como lugares que se excluem entre si, tanto nas políticas de atendimento quanto na organização dos seus saberes específicos. Os serviços de saúde não são percebidos como lugares que se somam à escola, mas para os quais se encaminha alunos,

evidenciando o caráter dissociativo que se imprimiu às práticas do encaminhamento e atestando a desresponsabilização de uma área em relação à outra que, na maioria das vezes, sequer inclui o acompanhamento da escola ao caso encaminhado. (Documento subsidiário à política de inclusão, 2005, p. 30) (PAULON, FREITAS e PINHO, 2005, p. 30)

Quando destacamos a falta de articulação e de cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência no município de Niterói, não ressaltamos uma pedagogia terapêutica (de caráter clínico), mas sim uma educação interdisciplinar que proporcione ao aluno com necessidades especiais o apoio necessário ao processo de inclusão na escola e na sociedade.

Outra questão latente na viabilização do processo de inclusão no sistema de ensino de Niterói está na organização pedagógica, administrativa e estrutural das suas unidades escolares. A singularidade dos aspectos e de atitudes em relação à dinâmica do cotidiano de cada escola traz a necessidade de ações compartilhadas, por meio da viabilização de um planejamento coletivo e cooperativo que considere o trabalho com alunos com necessidades especiais responsabilidade de todos, e não somente dos integrantes do segmento da educação especial.

[...] a centralização das ações na Educação Especial contribui para que os suportes educacionais especializados e o preparo do professor, garantido por lei, ocorram de forma lenta e paralela às ações da escola, dificultando o processo de inclusão (FONTES, 2007, p.166)

Nesse sentido, torna-se urgente pensarmos as políticas de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais de maneira mais articulada. Para isso, problematizar a lógica imersa na oferta dos serviços oferecidos aos educandos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino pode contribuir para desvelar caminhos que atendam às expectativas direcionadas para um atendimento de qualidade a todos.



### **Pensando o paradigma inclusivo a partir do conceito de diversidade e não de deficiências**

O paradigma da inclusão nos faz conduzi-la até o campo da diversidade. Ela se constrói com a mera constatação, mesmo que superficial, de que somos sujeitos da diferença, autores de nossas próprias subjetividades, e de que, inevitavelmente, pode haver um incômodo ao se lidar com quem nos causa estranheza. Do mesmo modo, a efetiva ação de incluir só se torna viável quando há o reconhecimento e o respeito diante das peculiaridades que o outro traz consigo, considerando sua individualidade sem rechaçá-la.

O movimento inclusivo, muito pelo contrário, leva-nos a repensar e a constituir valores e saberes em conjunto com esses sujeitos, de modo que não sejam enclausurados em suas deficiências, mas valorizados em suas capacidades e potencialidades. Nesse sentido, a escola não pode, segundo Mantoan (2006):

[...] entender as deficiências como “fixadas” no indivíduo, como marcas indelévels deles, as quais só nos cabe aceitar passivamente, uma vez que, além de previsto no quadro geral de suas especificações estáticas, nada poderá evoluir: os graus de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais (MANTOAN, 2006, p. 22-23).

Admitir as diferenças, sem a elas relegar um conceito auxiliar, viabiliza o rompimento de barreiras que dificultam ou, muitas vezes, impedem o acesso aos bens materiais e imateriais sociais, educacionais e políticos daqueles considerados fora dos padrões, determinados socialmente pelas classes hegemônicas e que se tornam determinantes do grau de dificuldade ou facilidade que os sujeitos terão em diversos contextos.

Um sistema de ensino, que assuma uma posição inclusiva, permite aos “diferentes” se posicionarem de forma autêntica perante a diversidade, levantando o questionamento acerca do que viria a ser diferente. Vivemos em uma sociedade que, aos poucos, aprende a refletir sobre suas subjetividades e sobre as formas como os modelos vão sendo esculpidos.

Das ignorâncias veladas por um sistema social excludente às reflexões sobre a origem e importância dos seres, se faz necessária a emergência de indagações críticas que edifiquem solidamente uma sociedade que conceba a diferença na igualdade e que seja capaz de pensar acerca dos seguintes questionamentos: “Diferentes somos nós ou são eles?” “Quais os paradigmas instituídos (e a quem servem) para decretar os critérios da diferença e até que ponto ser diferente é negativo?”.

Por vezes, o deficiente é considerado um empecilho ao desenvolvimento “sadio” da sociedade, forçando as autoridades competentes a implementarem legislações que, de alguma forma, respondam aos anseios e às lutas populares por igualdade de direitos. Contudo, duvidamos de que essas implementações jurídicas sejam, de fato, eficazes na qualidade dos serviços oferecidos às pessoas e abranjam a diversidade dos sujeitos nos diferentes contextos sociais.

Ser diferente, no sentido da autenticidade, não pode ser definido em termos pejorativos, pelo contrário, deve conduzir ao empoderamento dos excluídos que lutam para terem seus ideais reconhecidos dentro do modelo social hegemônico vigente. Vale lembrar que tal modelo insiste em subalternizar aqueles que fogem à unilateralidade imposta pelo sistema.

O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, bem como suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença (MANTOAN, 2006, p. 24).

Os sistemas de ensino, que prezem por uma educação de qualidade e que alcancem todos os sujeitos, têm de estar abertos à diversidade que neles se

encontram. Nesse sentido, não basta somente incluir, mas integrar os alunos aos contextos com base em políticas públicas eficazes, desenvolvendo mecanismos educacionais que valorizem a convivência com a multiplicidade de diferenças e promovam novas formas de conhecimento por meio de experiências significativas, tendo como:

[...] eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (MANTOAN, 2006, p. 23).

Historicamente, a escola tem sido a grande perpetuadora do *status quo* em seus aspectos monoculturais e homogeneizadores, favorecendo a padronização de currículos, de conteúdos e de um sistema educacional que não favorece a percepção das singularidades dos alunos, devido à forma unilateral com a qual trabalha. Nesse cenário, o aluno que não se enquadra nesse perfil é deixado de lado, como um ser invisível no sistema educacional. De certa forma, essa perspectiva excludente afeta especialmente alunos incluídos que necessitam de um olhar diferenciado para suas demandas sociais e educacionais. Com base nessa constatação, Mantoan (2006) afirma que:

A escola se entupiu de formalismo da racionalidade cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo (MANTOAN, 2006, p. 14).

Diante isso, diferentes sujeitos, com suas respectivas histórias de vida, que trazem como pano de fundo as deficiências e/ ou os transtornos, por vezes, não identificados pela família, ignorados no convívio social e negligenciados no contexto

educacional, acabam refletindo aspectos culturais da sociedade a qual pertencem e reiteram tais aspectos na perspectiva identitária homogeneizadora, amplamente respaldada na escola.

Desse modo, reconhecer a diferença, seja ela apresentada em forma de deficiência, transtorno, cultura, origem social, entre tantas outras, requer medidas que mudem a direção do que se constituiu como verdade absoluta. Mudança de paradigmas requer sacrifício, exige um olhar observador, pesquisador e sensível sobre as partes, delineando novos caminhos, atitudes e ressignificações de práticas inclusivas que impeçam os sujeitos de fracassarem no espaço escolar.

A diversidade, que não é efetivamente reconhecida no tecido social, passa pelos corredores da ignorância no sistema educacional, à medida que este reproduz o que é instituído socialmente. No que tange à educação especial, especificamente, podemos dizer que a exclusão é latente, pois os processos educacionais, embora se digam inclusivos, orientados por diversas legislações, ainda não atingiram o cerne da diversidade dos alunos.

O debate em torno da pluralidade dos alunos com deficiência, que frequentam a escola não pode mais ser ignorado. Os aspectos inclusivos, surgidos dos questionamentos das realidades encontradas nesse espaço, fogem aos padrões homogeneamente estabelecidos e validam um aprofundamento e preparação do todo escolar, baseados em legislações que incluam os sujeitos considerados “diferentes”, para que tenham, de fato, iguais direitos. É, portanto, urgente a ressignificação de práticas em prol de uma diversidade presente na escola, que não se contenta mais com a passividade de ações tradicionais segregadoras, a desconsiderar as partes nelas constituídas.

(...) a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o

mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2006, p. 15).

A diversidade, na qual a escola está envolta, não pode ser entendida como deficiência a ser corrigida. Considerar uma única cultura como legítima e as demais como destoantes do sistema educacional pode levar ao esvaziamento do sentido de ser da escola, sua capacidade inclusiva que assegura o direito de todos a uma educação de qualidade.

### **Considerações Finais**

A investigação dos critérios de identificação e de desenvolvimento dos alunos, público-alvo da educação especial da Rede Municipal de Niterói, possibilitou-nos apresentar uma visão panorâmica da construção de um sistema que pretende caminhar na perspectiva da inclusão. Na tentativa de romper com modelos pedagógicos conservadores e reducionistas, encontramos, frente às experiências conhecidas no Brasil, uma lógica inovadora de atendimento aos alunos no município de Niterói.

Os dispositivos legais do município, que possibilitaram aumentar o número de matrículas dos alunos com deficiência, através da ampliação do atendimento, inauguraram uma nova era na história da educação municipal de Niterói. Com isso, instaurou-se também o desafio de transformar a rede municipal de ensino público em espaços inclusivos e de qualidade.

Por outro lado, essa inovação não foi acompanhada pela reestruturação do sistema. O atendimento aos alunos incluídos ainda fica muito restrito às ações da Assessoria de Educação Especial e Inclusiva, minimizando os movimentos das escolas ao limitá-los à transposição dos serviços oferecidos pelo ensino especial ao ensino regular.

A ausência de qualificação e o despreparo dos docentes para trabalhar com a diversidade distanciam os avanços legais das realidades das escolas. A constatação de

que não houve mudanças significativas no “fazer” das escolas tidas como inclusivas, levou-nos a perceber que uma proposta educacional, com esse modo de pensar e de fazer a inclusão, no qual o ensino especial adentra o ensino regular em escala vertical, torna-se reducionista ao considerar apenas a inserção do aluno da instância regular por meio do ensino especial. Tal compreensão da perspectiva inclusiva conduz a escola regular a não enfrentar o desafio de trabalhar com as diferenças e, como consequência, a não se qualificar para atender à diversidade que a constitui.

Merece destaque, também, a sobrecarga das funções atribuídas ao agente de inclusão. Cabe a ele a responsabilidade de articular o trabalho pedagógico com as instâncias responsáveis pela efetivação do atendimento, na perspectiva inclusiva do município. De certo modo, ele monopoliza ações que deveriam ser conjuntas e dirigidas a todos os sujeitos, integrantes da comunidade escolar. A escala percorrida entre o processo de identificação e atendimento aos alunos a serem incluídos na rede evidencia a burocratização e a dificuldade em se pensar o sistema de ensino além da homogeneização e da desinstitucionalização da exclusão.

Além disso, a carência da parceria entre educação e saúde na mediação entre a sala de aula e o atendimento educacional especializado, associada às dificuldades de inter-relação entre o atendimento clínico, a rede de assistência e a família apresentam-se como fatores de inviabilidade de um atendimento efetivo ao aluno com necessidades especiais, matriculado na rede de ensino de Niterói.

Apesar da existência de alguns programas e parcerias da Assessoria de Educação Especial e Inclusiva do município, diante da demanda de matrículas na Rede e da ausência de uma política unificada de prevenção, proteção e promoção de saúde da criança e do adolescente, é possível perceber a dificuldade de se estabelecer suporte ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Desse modo, encontramos o desafio de pensar na possibilidade de se criar ações de responsabilidade partilhada, por meio da otimização de recursos de todos os

segmentos e da articulação com diferentes saberes, que possibilitem uma participação global dos sujeitos, evitando que a intervenção seja restrita à ação de especialistas.

Concluimos, por ora, nossa reflexão. Com ela, ressaltamos que não se pode pensar em educação inclusiva com base em ações isoladas. É preciso avançar em direção a uma compreensão sistêmica da questão, compreendendo as subjetividades incluídas sem fragmentar as relações que precisam ser estabelecidas em diferentes contextos.

## Referências

BEYER, O. H. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FME. Portaria FME nº 87/ 2011. **Proposta Pedagógica. Rede Municipal de Educação de Niterói**, Niterói: FME, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 28 jun. 2017.

FONTES, Rejane De Souza. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência**. Tese (Doutorado em Educação) ed. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007. 210 p.

MANTOAN, EGLÉR, Maria Teresa. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. PAULON, et al. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PAULON, et al. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

Data de envio: 24 de janeiro de 2018

Data de aceite: 30 de junho de 2018.