

## **CONTRIBUIÇÕES DO AEE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE HORÁRIO INTEGRAL**

Autor (a): Fernanda Viannay Siqueira dos Santos

Orientador: Paulo Pires de Queiroz

*Universidade Federal Fluminense – CMPDI/UFF*

E-mail: [viannay25@hotmail.com](mailto:viannay25@hotmail.com)

### **Resumo:**

O presente estudo buscou explorar a confluência entre o Atendimento Educacional Especializado, a educação infantil e as políticas públicas que lhe concernem. O interesse em investigar esta temática surge da necessidade, vivenciada na prática educativa cotidiana, de compreender como a Sala de Recursos e, conseqüentemente, o Atendimento Educacional Especializado se materializa enquanto política pública na educação infantil, das Unidades Municipais de Educação de Niterói. Considerando que entre as políticas públicas de AEE e a realidade do cotidiano escolar há grandes descompassos, a investigação objetivou produzir um livro informativo/ educativo sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação infantil. Para isso, lançamos mão da abordagem metodológica formulada pelo inglês Stephen Ball, que se sustenta numa triangulação de dados obtidos por meio de observações, entrevistas e análises documentais, na tentativa de compreender o ciclo de políticas públicas do AEE e suas implicações no município de Niterói. A apreciação dos resultados assinala sete aspectos cruciais relativos ao AEE da/na educação infantil. Mesmo enfrentando mazelas lamentáveis, a pesquisa indicou que as professoras entrevistadas conseguem propor práticas educativas que contribuem com o desenvolvimento psíquico e social de seus alunos. Diante do quadro, espera-se que a publicação, resultante da investigação, se converta num importante instrumento de conscientização de professores, gestores, familiares e outros atores sociais sobre a urgência de se reestruturar o AEE na educação infantil como uma esfera inclusiva.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado; Políticas Públicas; Educação Infantil

### **Introdução**

O Atendimento Educacional Especializado, enquanto política pública municipal, apresenta-se como um objeto importante de investigação para a promoção do ensino inclusivo na educação infantil. Por consequência, nosso interesse em investigar esta temática teve origem na prática docente junto a turmas regulares, com alunos “incluídos”, na atuação do Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Niterói e nas demandas preconizadas pelo movimento inclusivo em prol da reestruturação da escola que conhecemos hoje. Além disso, também nos interessou investigar a maneira como as políticas públicas em favor das crianças com necessidades educacionais especiais, menores de seis anos, tem se materializado nos sistemas municipais de ensino, particularmente na rede pública municipal de Niterói.

Frente aos aspectos acima abordados, buscamos explorar a confluência entre o Atendimento Educacional Especializado, a educação infantil e as políticas públicas que lhe concernem, objetivando responder à seguinte questão norteadora desta proposta de trabalho investigativo: Como o Atendimento Educacional Especializado – AEE, por meio das Salas de Recursos, pode contribuir para a inclusão das crianças com deficiências na educação infantil, do sistema regular de ensino, da rede municipal de Niterói?

Na busca de responder ao questionamento central desse estudo, o objetivo geral desta pesquisa foi produzir um livro informativo/ educativo sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação Infantil. A especificidade da nossa finalidade nessa pesquisa foi identificar o ciclo de políticas públicas do Atendimento Educacional Especializado – AEE no município de Niterói e suas implicações, observando como as Salas de Recursos da educação infantil auxiliam no ensino inclusivo da criança e analisando como AEE, enquanto política pública, pode contribuir para o ensino inclusivo na educação infantil da rede municipal de Niterói.

Partindo da abordagem metodológica do ciclo de políticas proposto por Ball e Bower (1992) e entendendo como desafiadora a ação dos atores que concretizam tais políticas no cotidiano escolar, essa investigação, ao focalizar o contexto da prática, utilizou a triangulação de dados como instrumento analítico a fim de investigá-los por meio de interpretação qualitativa. Nossa intenção aqui foi articular dialeticamente as informações coletadas, favorecendo, assim, a percepção de totalidade acerca do objeto de estudo.

Na discussão e na apreciação dos resultados assinalamos sete aspectos cruciais relativos ao AEE da/na educação infantil: (1) o período de funcionamento das salas de recursos; (2) a avaliação dos alunos; (3) a articulação entre as unidades escolares e as políticas interssetoriais; (4) o apoio educacional a estudantes com necessidades severas; (5) a inclusão na educação infantil de tempo integral; (6) a formação do professor militante no AEE e (7) as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos entrevistados nas salas de recursos e em outros espaços escolares.

Importa dizer, nesse sentido, que há contradições entre os discursos das legislações e dos projetos político-pedagógicos e a prática concreta. Apesar de a inclusão ser afirmado como o paradigma ético e pedagógico desejável à gestão do AEE na educação infantil, na realidade o que se nota é a permanência de dispositivos de exclusão dos estudantes com deficiência na escola básica. As salas de recursos não estão abertas a toda hora; muitas vezes, as demandas especiais de alunos muito novos não são identificadas; é precária a oferta de políticas que fomentem o AEE entre as unidades escolares; faltam infraestrutura e qualificação docente propícias, ao passo que sobra

individualismo na condução do trabalho educativo. Mesmo enfrentando essas mazelas lamentáveis, a pesquisa indicou que as professoras entrevistadas conseguem propor práticas educativas que contribuem com o desenvolvimento psíquico e social de seus alunos.

## **Metodologia**

A abordagem de ciclos de políticas, que metodologicamente respalda esta investigação, baseia-se nas pesquisas dos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe que, segundo Mainardes (2006), adotam orientações pós-modernas para analisar as políticas educacionais, destacando-se principalmente a importância e a necessidade de se articular os processos macro e micro dessas políticas e entendendo esse referencial teórico-analítico como flexível; dinâmico e nunca estático.

Essa abordagem, proposta por Ball e Bower (1992), entende que as avaliações das políticas públicas ocorrem em um ciclo contínuo, no qual são identificáveis três contextos interligados: o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. Trata-se de um modelo que rompe com concepções de análise linear para entender a política pública como um campo de movimento, marcado por ciclos de repetição.

Partindo desta abordagem metodológica e entendendo que a ação dos atores que colocam a política em prática é desafiadora, essa investigação tem como foco o contexto da prática. Buscamos, desse modo, explicitar o processo de tradução e recontextualização dessa política, de modo a explicitar as contribuições da atuação do Atendimento Educacional Especializado que, neste trabalho, toma como *lócus* a criança de zero a seis anos.

Com o objetivo de compreender o ciclo de políticas públicas a respeito do Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação infantil, observamos três escolas de educação infantil, da rede municipal de Niterói, com a finalidade de identificar como as Salas de Recursos auxiliam no ensino inclusivo da criança nesse segmento de ensino.

Outro instrumento de pesquisa que utilizamos foi a entrevista semiestruturada. Gestores e professores, que atenderam aos critérios da investigação, foram acompanhados e entrevistados durante a empiria da pesquisa. Essas entrevistas foram gravadas e decodificadas para análises dos dados levantados.

Analisamos, ainda, os documentos das escolas participantes da pesquisa, tais como: 1. Projeto Político Pedagógico; 2. Os relatórios individuais e o plano de AEE dos estudantes; 3. Censo escolar. 4. Legislação Pertinente; 5. Outros documentos que são pertinentes ao fenômeno em estudo.

A análise dos dados reunidos acerca do contexto histórico-social que compõe a fundamentação teórica desta pesquisa, adicionada às entrevistas realizadas com os professores e gestores que evidenciam o contexto da prática e mais as análises dos documentos das escolas observadas, sistematicamente, que imprimem o contexto das normas e orientações vigentes sobre a prática, comporão a triangulação de dados que será realizada à luz do “ciclo de políticas”, proposto por Ball e Bower (1992).

A triangulação de dados adotada nesta pesquisa, como instrumento analítico voltado para a interpretação de dados qualitativos, nos possibilitará articular dialeticamente as informações coletadas, favorecendo assim a percepção de totalidade acerca do objeto de estudo (MARCONDES e BRISOLA, 2014).

## **Resultados e Discussão**

Para entender o contexto da prática e explicitar o processo de tradução e recontextualização da política, que trata da atuação do Atendimento Educacional Especializado na educação infantil pública niteroiense, de horário integral, acompanhamos três escolas durante a empiria da pesquisa.

As escolas, localizadas em polos diferenciados, possibilitaram-nos imprimir uma amostra mais próxima da realidade, pois foi possível perceber aspectos importantes entre as diferentes regiões, que, de certo modo, explicitam interpretações singulares quanto à política estruturada.

O primeiro aspecto que nos chama a atenção, quando consideramos o horário de funcionamento das Salas de Recursos das Unidades Municipais de educação infantil de horário integral, é a carga horária de trabalho das professoras de AEE. Com vínculos diferenciados, observa-se que a oferta do serviço fica condicionada à carga horária das professoras e não à da escola.

A segunda questão observada é a quantidade de alunos em avaliação. Encontramos, nesse ponto, pelo menos dois indícios de divergência entre o texto enquanto lei e a prática. O primeiro aspecto refere-se ao entendimento do conceito de aluno em avaliação, empregado pela professora de AEE na entrevista, e o segundo ponto esbarra no direito do aluno ao atendimento e nas atribuições do professor de AEE e da Coordenação de Educação Especial<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> **Quanto à avaliação dos** alunos NEEs a Portaria 87/2011 no Artigo 35 § 1º determina que: Será considerado como aluno com NEE aquele que apresentar, no ato de matrícula, declaração da família ou, posteriormente, **após avaliação realizada pela Coordenação de Educação Especial da FSDE/FME**, requerendo-se, sempre que necessário, o diagnóstico da especificidade apontada. No Art. 36: **O aluno com NEE deverá ser atendido em Sala de Recursos, com base em parecer da Coordenação de Educação**

Quanto à dificuldade de avaliar as necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados na escola, seja ela de educação infantil ou de outro segmento, Mendes (2010) destaca que:

(...) Há um grande dissenso sobre os critérios a partir dos quais os educandos possam ser identificados. A grande divergência tem se centrado na questão de restringir a população à definição mais clássica que envolve crianças com quadros comprovados de deficiências, superdotação ou distúrbios severos de conduta, ou uma definição mais abrangente que englobe qualquer criança que tenha, ou que estejam em risco de ter problemas temporários ou permanentes em seu processo de escolarização.

Ao identificar as questões que envolvem a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, torna-se urgente considerar que, enquanto a identificação do quadro não acontece, o processo de desenvolvimento continua e, com ele, crescem as demandas, os prejuízos e as urgências características da necessidade especial que a criança apresenta.

Além das questões anteriormente apresentadas, as evidências nos documentos analisados, as observações do cotidiano escolar vivido pelo Atendimento Educacional Especializado e as entrevistas com as professoras de AEE das três escolas deixaram explícitas a dificuldade de acesso e de interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, dentre outras providências necessárias ao atendimento dos alunos matriculados na educação infantil de horário integral.

Para nossa investigação, fica evidente que a dificuldade de articulação com as demais políticas públicas de atendimento à criança com e sem deficiência, neste segmento, coloca em cheque toda a política de inclusão educacional idealizada pelos textos normativos. No contexto da prática, é fato que a inexistência de centros especializados da FME e a precária parceria com órgãos ou instituições de saúde ou paramédica<sup>2</sup> corroboram para a alarmante situação dos alunos que contam apenas com os escassos recursos da educação em tempo integral.

A carência dos professores de apoio<sup>3</sup> é outra questão que se destaca no cotidiano das escolas pesquisadas e interfere significativamente na atuação do AEE. De acordo com os registros internos

---

**Especial da FSDE/FME**, prevendo-se, neste caso, a mediação pedagógica de um Professor de Sala de Recursos observada os seguintes aspectos (...). **Grifo Nosso.**

<sup>2</sup>Portaria FME 239/2003 - **Art. 6º** - Os alunos com necessidades educacionais especiais, conforme Artigo 5º desta Portaria, deverão receber atendimento multidisciplinar (médico, terapêutico, pedagógico) de acordo com suas necessidades. **§ 1º** - O atendimento terapêutico será oferecido em centros especializados da FME e/ou em órgãos e instituições de saúde ou paramédica em parceria com esta Fundação.

<sup>3</sup> LEI Nº 3067 DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013. Institui o novo Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Art. 6º : § 4º Integram o cargo de **Professor I de Apoio Educacional Especializado** os professores da FME que exerçam suas atividades

da escola e o relato dos professores de AEE, a carência deste professor, responsável por dar suporte ao aluno com NEE em sala de aula<sup>4</sup>, é um dos grandes entraves na política de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais com maior grau de severidade.

Embora a relação quantitativa entre professor de apoio e aluno NEE não seja diretamente proporcional, visto que a necessidade desse profissional depende de critérios específicos, foi possível constatar, durante a pesquisa de campo, turmas acima da modulação e alunos com graus elevados de comprometimentos, ou seja, prejuízos significativos que colocam em risco a manutenção do AEE nas escolas.

Outra questão que envolve a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na educação infantil é a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no horário integral. Apesar de os textos normativos apontarem que é desejável o equilíbrio entre as áreas das Políticas Sociais voltadas para a infância e a família, como as da Saúde, Serviço Social, Cultura, Habitação, Lazer e Esportes articuladas pela Educação, no contexto da prática, essa é uma realidade distante.

A precarização do serviço oferecido em tempo integral e a dificuldade de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais da educação infantil no tempo integral é reflexo da falta de financiamento. A partir dos dados coletados, constatamos que não há espaço no Censo Escolar para os alunos com demandas especiais ainda não especificadas, fato que dificulta a criação de políticas públicas inclusivas no primeiro segmento da educação básica.

A formação inicial e continuada dos professores que atuam nas Salas de Recursos da educação infantil eclode em nossa pesquisa como desafio para a organização e o funcionamento da política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nos programas educacionais de educação infantil.

A ausência de qualificação adequada 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

---

profissionais, especificamente, no 1º e no 2º ciclos do ensino fundamental e no 1º e no 2º ciclos da educação de jovens e adultos, bem como, na condição de professor de apoio educacional especializado, em classes inclusivas, na educação infantil ou no ensino fundamental.

<sup>4</sup> Portaria FME nº239/2001 - Art. 5º: § 2º - A Coordenação de Educação Especial da FME indicará um profissional de apoio para os casos em que excedam a modulação dos grupos de referência e para os casos de alunos com severos comprometimentos, devidamente avaliados pela equipe de referência de FME em parceria com a Coordenação de Educação Especial. Nas duas situações, a escola deverá apresentar documento que justifique a solicitação do referido profissional.

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.

Apesar dos inúmeros problemas que são oriundos da organização e funcionamento da Sala de Recursos, percebemos que a atuação do professor de AEE nas escolas de educação infantil de horário integral oportuniza aos alunos com e sem necessidades educacionais especiais valiosas experiências educacionais que estimulam seu desenvolvimento e favorecem a inclusão.

Mesmo percebendo certa apatia por parte de alguns dos professores regentes, na maioria das vezes as professoras de AEE alcançam os objetivos previstos e contribuem com o trabalho dentro dos grupos. Percebe-se que a simples presença ou o aporte em situações imediatas gera nos professores regentes “maior segurança” ao lidar com alunos incluídos. Acerca disso, Mendes (2010, p. 180) destaca que:

Na perspectiva da inclusão escolar, o foco da educação especial tem se voltado para garantir a inserção na classe comum, reduzindo ao máximo os programas de retirada e implementando estratégias para expandir os apoios centrados na própria classe comum; incluindo os serviços de consultoria de profissionais a professores do ensino comum e o ensino colaborativo, que envolve a parceria entre professores do ensino regular e especial.

Ao discorrer sobre a atuação do professor de AEE na educação infantil foi possível identificar significativos ganhos para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência na educação infantil, pois considerando as contribuições da teoria vigotskyniana, é possível afirmar que as crianças quando acompanhadas de um parceiro mais experiente, percorrem a “zona de desenvolvimento proximal” em proveito do seu crescimento psicogenético.

## **Conclusões**

O estudo, que buscou analisar o Atendimento Educacional Especializado na educação infantil, enquanto política pública municipal de Niterói, expôs por meio dos objetivos alcançados, o imperativo de praticar a política proposta (Oficial) como a política de fato e a necessidade de ressignificar a política em uso (práticas de campo) pelos profissionais responsáveis pela implementação da Lei ou da política, fortalecendo o ensino inclusivo na educação infantil da rede municipal de Niterói através do Atendimento Educacional Especializado.

Ao retomar o primeiro objetivo específico deste trabalho que foi Identificar o ciclo de políticas públicas do Atendimento Educacional Especializado – AEE no município de Niterói e suas implicações, concluímos que as influências e tendências presentes na política investigada partem

das esferas internacionais e federais. Elas emergiram em um período de transição de forças políticas<sup>5</sup> e calcaram-se nos tratados internacionais de proteção dos “Direitos Humanos”.

Nas concepções de educação inclusiva, educação infantil e AEE dos entrevistados, os embates em torno da promoção dessa perspectiva no cotidiano escolar e as dificuldades institucionais (políticas, culturais e pedagógicas) enfrentadas nos diferentes contextos do “ciclo de políticas” surgiram como um aspecto presente e importante para reflexão.

O segundo objetivo específico de nossa pesquisa que tangeu: Observar como as Salas de Recursos da educação infantil, do município de Niterói, auxiliam no ensino inclusivo da criança nesse segmento de ensino, evidencia que, no contexto da prática, há muito ainda o que se fazer. Apesar de reconhecermos os visíveis avanços no desenvolvimento das crianças, quando recebem atenção do professor de AEE, as contradições e as interpretações dos textos normativos deixam evidentes que a política, concebida de cima para baixo, ainda não conseguiu disseminar uma cultura inclusivista no ambiente escolar.

O resultado disso é que, no contexto da prática, os serviços da educação especial, organizados dentro das Unidades Municipais de Educação Infantil de horário integral de Niterói, ainda são entendidos como um sistema paralelo e segregado por parte da comunidade escolar. Quanto a isso, Mendes (2010, p. 32), conclui:

Neste sentido, podemos concluir há no país uma “Educação Inclusiva retórica”. As propostas estão nas leis, nos documentos e predominam também na fala de muitos políticos e cientistas. Entretanto, não podemos dizer que esteja havendo uma política efetiva de Educação Inclusiva no país, embora a inserção de indivíduos com necessidades educacionais nas escolas regulares tenha sido talvez questão mais discutida na última década.

Considerando o terceiro objetivo específico que nos impeliu analisar como o Atendimento Educacional Especializado – AEE, enquanto política pública, pode contribuir para o ensino inclusivo na educação infantil da rede municipal de Niterói, identificamos inúmeros aspectos que qualificam e justificam a manutenção desse serviço. Além de dar visibilidade a um público que, historicamente, continua, em sua expressiva maioria, à margem das políticas públicas de cunho educacional, a manutenção desse serviço neste segmento:

1. Favorece a identificação precoce de quadros atípicos;

---

<sup>5</sup> A transição política a qual nos referimos é a do Governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), entre os anos de 1995 e 2000, para a dos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003 e com término em 2010, e Dilma Rousseff, de 2011 a 2016, ambos do PT.



2. Minimiza prejuízos decorrentes de atrasos no desenvolvimento psicomotor, mediante a oferta de estímulos específicos à criança NEE;
3. Favorece a articulação entre a escola e as demais políticas setoriais em favor dos alunos NEE;
4. Oferece suporte contínuo às famílias, aos professores e aos demais partícipes da inclusão da criança com necessidades educacionais especiais na educação infantil;
5. Promove benefícios na socialização da criança entre os pares;
6. Dissemina práticas colaborativas entre a educação especial e o ensino regular;
7. Identifica, produz, adapta e organiza recursos de acessibilidade necessários ao desenvolvimento da autonomia e funcionalidade dos alunos em contexto educativo.

No tocante a essa questão, Mendes (2010, p. 58) nos lembra de que:

Embora o sucesso de programas inclusivos na educação infantil já tenha sido comprovado na literatura, no Brasil, essas práticas e conseqüentemente as pesquisas sobre o tema são escassas. No caso da educação infantil, apenas recentemente e especificamente a partir da promulgação da LDB de 1996, este nível de ensino passou a ser garantido como um direito das crianças pequenas. Em decorrência destes dispositivos legais, as creches passaram a se tornar parte sistema de educação básica.

Assim, diante dos resultados desta pesquisa e das conclusões aqui esboçadas, acreditamos que, ao analisar o ciclo de políticas públicas do Atendimento Educacional Especializado – AEE no município de Niterói, e ao explicitar a maneira como tais políticas em favor das crianças com necessidades educacionais especiais, menores de seis anos, tem se materializado nesse sistema municipal de ensino, problematizamos questões significativas dentro do panorama de discussão sobre a educação brasileira.

## **Referências**

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. *Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues*. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, Maria C. S. (cons). *Práticas cotidianas na educação infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/ SEB/ UFRGS, 2009.

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

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. LEI nº 8.069, de 13/07/1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. *Nota Técnica Conjunta nº02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI*.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. 1994

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FONTES, R. S. *A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ. 2007.

GAT, R.; FERNANDES, E.M. *Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira*. Revista Inclusão nº 1, 2005, MEC/ SEESP 1. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/df5/ac5f60b62303b5061bfba7c01690e129.pdf> Acesso em: 29.10.2016

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. *Políticas de Educação Inclusiva no Brasil: uma análise da Educação Especial na Educação Infantil (2000-2010)*. 34ª REUNIÃO DA ANPED, 2011. Disponível em: [4reuniao.anped.org.br/imagens/trabalhos/GT15/GT15-902%20int.pdf](http://4reuniao.anped.org.br/imagens/trabalhos/GT15/GT15-902%20int.pdf). Acesso em: 12 Nov. 2016.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, jan/abr, 2006.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. *Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas*. Revista Univap, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014. <http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>> Acesso em 18 Mar. 2017 <http://dx.doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

NITERÓI. *Lei Orgânica do Município de Niterói*. Rio de Janeiro: Câmara Municipal de Niterói. 1990.

NITERÓI. *Proposta Pedagógica do Município de Niterói*. Rio de Janeiro. 2007

NITERÓI. *Portaria FME Nº 239*, de 28 de setembro de 2001.

NITERÓI. *Portaria FME Nº 407/03*.

NITERÓI. *Relatório Final da Assessoria de Educação Especial*. 2016.

NITERÓI. Lei 3067, de 12 de dezembro de 2003. *Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimento dos Servidores da Fundação Municipal de educação de Niterói*.

NITERÓI. *Portaria 087/2011*. Alterada em 2014.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos*. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 197-218, 2013.

PEREIRA, Paulo Celso; MATSUKURA, Thelma Simões. *Inclusão escolar e Educação Infantil: um estudo de caso*. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 125-144, dez. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5471>>. Acesso em: 15 nov. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X5471>.

RONDON, M. M, *Inclusão na educação infantil: entre a política e a prática*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. Anais... São Carlos: UFSC, 2014. Disponível em: <https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/inclusao-na-educacao-infantil-entre-a-politica-e-a-pratica?lang=pt-br> Acesso em: 12 Nov. 2016.

SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica?* Acta Scientiarum. Education, v. 37, n. 4, p. 415-425, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/24642>. Acesso em: 12 Nov.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SILVA, Carla Cilene Baptista da; ZANIOLO, Leandro Osni. *Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma Leitura Crítica dos Documentos que Norteiam a Educação Básica*. Rev. bras. educ. espec, v. 22, n. 1, p. 9-26, 2016.