



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS – CAMPUS PALMAS**

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA

ILZELIA FERNANDES SILVA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL (CMEI) PRÍNCIPES E PRINCESAS EM PALMAS - TO**

**PALMAS – TO
2024**

ILZELIA FERNANDES SILVA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL (CMEI) PRINCIPES E PRINCESAS EM PALMAS - TO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso
Superior de Tecnologia em Gestão
Pública do Instituto Federal do Tocantins
- Campus Palmas, como exigência para
a obtenção do grau de Gestora Pública.

Orientadora: Prof^a:Ana Carolina
Nogueira Falcão

PALMAS – TO
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

- S586i Silva, Ilzelia Fernandes
Inclusão de crianças com necessidades específicas na educação infantil : um estudo no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Príncipes e Princesas em Palmas - TO / Ilzelia Fernandes Silva. – Palmas, TO, 2025.
27 p.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2025.
- Orientadora: Ma. Ana Carolina Nogueira Falcão Ana Carolina Nogueira Falcão
1. Educação inclusiva. 2. Estudantes com necessidades específicas. 3. Acessibilidade. I. Ana Carolina Nogueira Falcão, Ana Carolina Nogueira Falcão. II. Título.

CDD 350

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

IIZELIA FERNANDES SILVA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL (CMEI) PRINCIPES E PRINCESAS EM PALMAS - TO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso
Superior de Tecnologia em Gestão
Pública do Instituto Federal do Tocantins
- Campus Palmas, como exigência para
a obtenção do grau de Gestora Pública.

Aprovado em ____/____/____

BANCA AVALIADORA

Prof.^a Ma. Ana Carolina Nogueira Falcão
Orientadora IFTO – Campus Palmas

Prof.^a Me. Luiz Antônio Lopes Toledo
Membro da Banca IFTO – Campus Palmas

Prof.^a Me. Guilherme Pereira de Carvalho
Membro da Banca IFTO – Campus Palmas

*A todas as crianças especiais, em especial
ao Arthur Ferreira Brito*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de toda sabedoria e força, por ter me guiado durante toda essa jornada, proporcionando-me coragem, saúde e determinação para enfrentar os desafios e alcançar este momento tão especial. Ao meu querido filho Matheus, meu eterno motivo de inspiração. Seu amor, carinho incondicional foram fundamentais para que eu conseguisse superar os obstáculos e seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos professores, que ao longo do curso compartilharam seu conhecimento, me desafiaram e me ajudaram a crescer intelectualmente. Cada ensinamento foi essencial para a realização deste trabalho e para minha formação como profissional. Sou profundamente grato por todo o comprometimento, dedicação e incentivo.

A minha família, por estar sempre ao meu lado, oferecendo suporte, amor e compreensão em cada etapa dessa trajetória. Sem vocês, nada disso seria possível.

E, por fim, aos meus amigos, que com carinho e confiança, me deram forças nos momentos de desânimo e celebraram minhas vitórias.

A todos vocês, meu sincero muito obrigado. Este trabalho é dedicado a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e Princesas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, com o intuito de compreender o marco teórico da inclusão e os documentos institucionais da escola. A análise dos dados revelou avanços significativos na implementação de práticas inclusivas no CMEI. Observa-se a oferta de atendimento educacional especializado, a utilização de recursos pedagógicos adequados e a busca por uma equipe de profissionais qualificada. A permanência das crianças com necessidades especiais na instituição indica um compromisso com a inclusão. No entanto, a pesquisa também evidenciou a necessidade de melhorias, especialmente no que se refere à estrutura física da escola. A falta de espaços adequados, recursos tecnológicos e materiais didáticos específicos pode comprometer a qualidade do atendimento e a participação plena dos alunos com necessidades especiais. Embora a instituição analisada ter avançado na construção de uma escola inclusiva, a questão da acessibilidade física e a oferta de recursos adequados ainda representam desafios significativos a serem superados.

Palavras-chave: Acessibilidade. Educação inclusiva. Estudantes com necessidades especiais.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the process of inclusion of children with special needs at the Príncipes e Princesas Municipal Early Childhood Education Center. To this end, a bibliographic and documentary research was carried out, with the aim of understanding the theoretical framework of inclusion and the school's institutional documents. The analysis of the data revealed significant progress in the implementation of inclusive practices at the CMEI. It was observed that specialized educational services were offered, that appropriate pedagogical resources were used, and that a qualified team of professionals was sought. The permanence of children with special needs at the institution indicates a commitment to inclusion. However, the research also highlighted the need for improvements, especially with regard to the school's physical structure. The lack of adequate spaces, technological resources, and specific teaching materials can compromise the quality of services and the full participation of students with special needs. Although the institution analyzed has made progress in building an inclusive school, the issue of physical accessibility and the provision of adequate resources still represent significant challenges to be overcome.

Keywords: Accessibility. Inclusive education. Students with special needs.

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
1.1 PROBLEMA.....	9
1.2 OBJETIVOS.....	10
1.3 OBJETIVO GERAL.....	10
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	10
2 METODOLOGIA.....	11
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
3.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	11
3.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	16
3.3 PANORAMA DA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PRÍNCIPES E PRINCESAS.....	19
4 CONCLUSÃO.....	23
5 REFERÊNCIAS.....	24

1 INTRODUÇÃO

Na atual Política Pública Nacional de Educação Infantil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação da criança passa a ser assegurada como seu direito desde o seu nascimento e estabelece a responsabilidade do poder público o dever de ofertá-la. É importante ressaltar que, a história da educação especial, numa perspectiva inclusiva é marcada por um desenvolvimento gradual e influenciada por várias conferências e convenções internacionais.

A prescrição constitucional brasileira acerca do direito a educação representou um marco histórico no atendimento à criança, pois assegura a ela a condição cidadã, expressando direitos iguais a todas as crianças à educação superando assim a diferenciação do atendimento as crianças especiais, além de representar uma ruptura com as práticas assistencialistas e de educação compensatória, dando espaço para uma educação inclusiva.

A educação inclusiva tem o objetivo de inserir as crianças com necessidades especiais no sistema regular de ensino, nesse sentido, a instituição deve se adaptar às necessidades das crianças, para promover uma educação para todos. As instituições que atendem a infância partem da premissa de que a inclusão é a efetivação e reconhecimento do direito da criança o acesso a um ensino com seus espaços, tempos, profissionais e recursos pedagógicos necessários para a possibilidade de acesso e permanência.

Para fins deste estudo realizou-se uma análise de como é o processo de inclusão de crianças especiais na educação infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e Princesas, localizado na região norte de Palmas-TO. Atualmente a Rede Municipal de Ensino de Palmas-TO possui 30 Centros Municipais de Educação infantil que atendem crianças da faixa etária de seis meses a cinco anos e 11 meses. Com vistas a atender a grande demanda de crianças foram criados através de legislação específica Centros Municipais de Educação Infantil, garantindo assim que seja efetivado o direito constitucional a educação.

O movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a Educação para todos, uma vez que, o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional.

1.1 PROBLEMA

A inclusão das crianças especiais no Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e Princesas é assegurada com qualidade, permanência e acessibilidade e atendimento educacional especializado?

1.2 OBJETIVOS

1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de inclusão de crianças especiais na educação infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e Princesas.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os marcos regulatórios que orienta a educação especial no Brasil.
- Compreender a política nacional de inclusão das crianças com deficiência.
- Apresentar o panorama da inclusão de crianças especiais no Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e Princesas.

2 METODOLOGIA

Quanto a abordagem desenvolveu-se uma pesquisa do tipo qualitativa. A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica. Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa exploratória teve como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2009). Quanto aos procedimentos foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Na pesquisa documental foram investigados documentos a fim de se poder descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características. A pesquisa documental utiliza-se de “documentos que ainda não receberam organização, tratamento analítico e publicação” (FONSECA, 2012). O documento escolhido para análise desta pesquisa foi o Projeto Político Pedagógico da instituição escolhida para o estudo.

A pesquisa bibliográfica ofereceu maior liberdade de expressão com objetivo de uma melhor análise dos dados obtidos na pesquisa a partir da leitura de artigos e documentos normativos de domínio público que direciona o trabalho com a inclusão de crianças com necessidades especiais no Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e Princesas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil teve sua base de fundamentação em referenciais teóricos e práticos que buscavam em sua gênese ser compatíveis com as necessidades específicas dos alunos, “visando um processo integral, sob um enfoque sistêmico, e integrado ao sistema de ensino vigente” (MACHADO, 2014, p. 75).

A educação inclusiva escolar teve início século XIX e não se conhece registros anterior a esse período, pois, até esse período não se compreendia as necessidades especiais e em sua maioria a pessoa que tinha alguma “deficiência” ficava escondido pela família da sociedade.

Nos registros do Brasil no período imperial surgiu em 1854 o serviço de atendimento aos cegos: Imperial Instituto dos meninos cegos por meio do decreto imperial 1.428; em 1891, foi instituído como: Instituto Benjamim Constant através do Decreto 1.320 de 1891; 1857 à Imperial Instituto do surdo-mudo que, em julho de 1957, tornou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (BRASIL, 2014).

No século XX surgiram algumas escolas atendiam especificamente os alunos com deficiência. Em 1905: Escola Rodrigues Alves (RJ); 1909: Colégio dos Santos Anjos (SC); 1920: Primeira Sociedade/associação (RS) – Sociedade Pestalozzi (Canoas). 1926: Porto Alegre Instituto Pestalozzi; 1932: Escola Estadual São Rafael (MG); 1935: Instituto dos Cegos (PE) e o Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte; 1936: Instituto dos cegos na Bahia; 1948: Instituto Pestalozzi - DM (RJ). No ano de 1950, foi registrado o primeiro curso de especialização para professores na área de deficiência e em 1950 surge a AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente em São Paulo e em 1954, iniciou-se o movimento das APAES: A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (BRASIL, 2014).

Ainda sobre o levantamento histórico acerca da inclusão das pessoas com necessidades especiais até o período da ditadura militar a nomenclatura “excepcionais” era utilizada para denominar a pessoa com deficiência. Foi somente em 1988, com a Constituição Federal que a pessoa com deficiência passou a ser vista sob a perspectiva do direito,

[...] pessoa: implica em reconhecer o direito de viver e conviver em comunidade. Prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, bem como quaisquer outras formas de discriminação. Garante o direito à escola para todos e coloca, como princípio para educação, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (FÁVERO, 2015, p. 112).

O direito à inclusão na educação traz “uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária e também do ponto de vista social” (PRIETRO, 2013, p. 42). Nesse contexto de inclusão a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem como propósito principal promover a inclusão

de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares do sistema de ensino.

Para atingir esse objetivo, a política pública de inclusão propõe uma série de diretrizes e ações, tais como o acesso à educação de qualidade em escolas regulares, por meio da garantia da matrícula e permanência, práticas pedagógicas inovadoras, que permitam a adaptação e personalização do ensino de acordo com as necessidades de cada aluno, promover a acessibilidade arquitetônica, entre outras (BRASIL, 2008).

A proposta da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é, portanto, promover uma transformação profunda no sistema educacional, tornando-o mais inclusivo e equitativo, onde cada aluno possa se desenvolver plenamente, respeitando suas diferenças e necessidades individuais.

A concepção de escola inclusiva está ligada à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, “de modo que haja lugar para todas as diferenças individuais, inclusive para aquelas associadas a alguma deficiência” (CARVALHO, 2016, p. 56). Nesse sentido a inclusão escolar deve ser um processo global e dinâmico que pode tomar distintas formas, de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos, e deve ter ainda como objetivos:

[...] Integração das pessoas com necessidades especiais à sociedade; Expansão do atendimento aos alunos com necessidades especiais na rede regular governamental de ensino; Ingresso do aluno com necessidades educativas especiais em turmas do ensino regular, sempre que possível; Apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração dos alunos com necessidades educativas especiais; Conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede de ensino; Integração técnico-pedagógica entre os educadores que atuam nas salas de aulas do ensino regular e os que atendem em salas de educação especial; Integração das equipes de planejamento da educação comum com os da educação especial, em todas as instâncias administrativas e pedagógicas do sistema educativo; Desenvolvimento de ações integradas nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho (BRASIL, 2018, p. 26).

A nomenclatura “necessidades educativas especiais” ao longo da história adquiriu vários significados desde os de ordem pessoal, a singularidade do aluno até aqueles que remetem à coletividade, à instituição escolar (ROPOLI, 2010). De acordo o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e no Decreto n.6.571/2008, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles com deficiência, com transtornos

globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação:

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Alunos com altas habilidades/superdotação:** aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 32).

Nessa conceitualização, a expressão necessidades educacionais especiais significa as necessidades do aluno, de qualquer natureza psíquica, biológica, social ou cultural, que influenciam no aprender e nas respostas esperadas do perfil idealizado de aluno. Para Mantoan (2015) o currículo na educação inclusiva é visto como eixo norteador da prática docente no espaço escolar contempla três dimensões: a epistemológica, a político-social e a de sistema aberto complexo. Nessa concepção, para a definição das ações pedagógicas, a escola deve prever e prover em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade (BRASIL, 2014).

A educação é um direito de todos, “dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, conforme previsto na Constituição (BRASIL, 1988), em seu artigo 205. Ao tratar a educação como direito de todos, a oferta da Educação Infantil também está contemplada e foi descrita no artigo 208 e no seu inciso IV. Para que essa demanda seja garantida, a Constituição (BRASIL, 1998) sinaliza um pacto federativo e apresenta, no artigo 211, § 2º, a oferta da Educação Infantil como prioridade dos municípios:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
[...] § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14/1996).

De tal modo, podemos inferir que a Educação Infantil no contexto da inclusão das crianças com necessidades especiais tem como prioridade dos entes federativos municipais é recente. Segundo a LDB (BRASIL, 1996):

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A LDB (BRASIL, 1996) também trata das suas especificidades nos artigos 29 e 30:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Nessa mesma linha de pensamento, uma série de regulamentações (leis, decretos, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, diretrizes etc.) foi produzida, na tensão entre a afirmação desse direito como um bem público a ser garantido pelo Estado e sua negação por meio do atendimento das demandas educacionais da pequena infância brasileira pelo empresariado da educação. Um desses documentos é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 18), em que é possível evidenciar essa concepção dual de Educação Infantil, que ocorre em

[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A esse respeito, ao tratarmos das políticas públicas de educação, vale ressaltar o alerta de Dourado (2020, p. 11-12):

[...] é fundamental não perder de vista que as políticas educacionais, como expressão da materialização da ação do Estado/Governo, são mediadas pelo contexto sociocultural mais amplo, bem como pelas regulamentações, regulações e dinâmicas de financiamento, de avaliação e de gestão, nem sempre circunscritas à dimensão educacional, mas, certamente, resultantes de macro processos que impactam as políticas públicas, sobretudo a partir de políticas de ajustes fiscal, que objetivam reduzir o papel do Estado no tocante a essas políticas e seus desdobramentos.

Na esteira das citadas legislações educacionais e atendendo ao preceito constitucional, o Estado brasileiro aprovou, em 2014, seu segundo PNE, por meio da Lei nº 13.005 (Brasil, 2014). O plano resultou de intensos debates político-acadêmicos e de proposições da sociedade civil e de educadores organizados em suas associações sindicais e acadêmicas, e resultou em um longo processo de discussões legislativas, que durou mais de três anos (2011 a 2014), em que posições favoráveis a

maiores investimentos na educação pública e gratuita disputavam lugar com os defensores da mercantilização da educação.

Conforme Soares (2015), após a aprovação do PNE (Brasil, 2014), os entes federativos, estados e municípios, foram instados pelo governo federal a iniciarem a elaboração dos seus planos subnacionais de educação para a década em curso, o que representou uma novidade histórica em termos de planejamento educacional no Brasil.

No curso dessas novas possibilidades legais-normativas, o município de Palmas-TO, publicou a Lei n.º 2.238, de 19 de janeiro de 2016, posteriormente alterada pelo Decreto n.º 2.243, de 23 de março de 2016, que aprovou o PME (Palmas, 2016), para o decênio 2015-2025. Esse documento, em consonância com as 20 metas propostas no PNE (2014-2024), estabelece algumas estratégias que dialogam com a realidade do município no que se refere a inclusão das crianças com necessidades especiais nas instituições de ensino da rede pública municipal.

3.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A Carta para o Terceiro Milênio revela que “(...) estatisticamente, pelo menos 10% de qualquer sociedade nasce com ou adquirem uma deficiência; e aproximadamente uma em cada quatro famílias possui uma pessoa com deficiência.” O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, integrando seus dispositivos ao ordenamento jurídico pátrio em equivalência de emenda constitucional. No ordenamento jurídico brasileiro, o direito à educação das pessoas com deficiência está assegurado na Carta Magna, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), dentre outros documentos (MACHADO, 2014).

A política Nacional da Educação Inclusiva tem como objetivo a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2014).

Sendo assim, a Política Nacional da Educação Inclusiva possibilita que os sistemas de ensino tenham apoio para fazer instalações nas escolas, seja na arquitetura ou na pedagogia, que torne possível o acesso de todos, de uma forma que o próprio ensino regular seja desenvolvido. Nesse contexto, é importante lembrar que

por muito tempo acreditou-se que a educação especial deveria ser separada da educação regular, mas a Declaração de Salamanca destacou que a forma mais eficaz de promover a educação inclusiva é o acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular, e não o ensino separado como em anos anteriores. Desta forma a Declaração de Salamanca pode ser considerada um apoio importante para o desenvolvimento das políticas de inclusão no Brasil.

Nesse sentido, com relação às políticas de inclusão no Brasil é a Lei 9.394 de 1996 que menciona sobre a necessidade dos serviços de apoio especializado na escola regular. De acordo com o artigo 1º desta lei, a educação especial é aquela que é oferecida na rede regular de ensino e não em apartado e o atendimento feito em classes especializadas só ocorrerá quando não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular. Tanto é assim que o artigo 58 § 1º desta lei estabelece da seguinte forma:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, 18 transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Assim, pode-se entender que a orientação dada às escolas é para que promovam a inclusão escolar no ensino regular preferencialmente, o que é muito vantajoso considerando que não separará os alunos com deficiência dos demais, o que está em concordância com o conceito de inclusão.

A lei 7.853 de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e a sua integração social. Essa lei é importante pois não só estabelece direitos das pessoas com deficiência, mas também enfatiza a necessidade de que exista a integração social. Vale destacar que o artigo 1º dessa lei determina da seguinte forma:

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei. § 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito (BRASIL, 1998).

Conforme Lanuti (2015, p. 30) “embora exista hoje no meio científico um

elevado número de pesquisas acadêmicas relacionadas a inclusão, seus resultados pouco tem influenciado na realidade escolar, uma vez que há uma distância entre os saberes produzidos no meio científico e aqueles oriundos da prática docente na escola básica”. Sendo assim, entende-se que os estudos sobre a necessidade de inclusão são muitos, mas aponta-se que há certa dificuldade de executar as estratégias apresentadas nos estudos científicos para que ocorra a inclusão.

Além disso, ao analisar as políticas de inclusão no Brasil é importante conhecer os documentos adotados pelo MEC – Ministério da educação, que fornecem as orientações a serem seguidas para alcançar a educação inclusiva. Conforme Maia e Dias (2015, p. 204) esses documentos representam “a posição política” oficial da educação inclusiva como “perspectiva” da educação especial”, os documentos são: “Diretrizes Nacionais para a Educação inclusiva no Brasil”, instituído através da resolução CNE-CBE nº 2, de 11 de setembro de 2001.

Com relação às políticas de inclusão Escolar no Brasil, merecem destaque alguns programas implantados pelo governo federal, que auxiliaram para que o ensino inclusivo fosse cada vez mais aplicado nas escolas, como por exemplo, programa escola acessível, que conforme apresentado no portal do MEC – Ministério da Educação tem o objetivo de “Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular”.

Até o ano de 2008, o Brasil oferecia atendimento escolar diferenciado aos estudantes com necessidades especiais, o que excluía esses alunos dos ambientes comuns de escolarização, colocando-os em classes e escolas especiais. Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, os estudantes com necessidades especiais deveriam frequentar a sala de aula comum, e no contraturno recebem educação especial, cuja tarefa é complementar a formação dos alunos com necessidades especiais, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes deem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência (MANTOAN, 2015).

é possível perceber que o Estado brasileiro passa a se comprometer com o processo educativo do público-alvo da Educação Especial a partir de uma perspectiva inclusiva, alinhado às diretrizes dos organismos internacionais, pois, a sociedade exige uma educação que garanta os direitos fundamentais do ser humano, dando-lhe

condições para o “enfrentamento das desigualdades e para a promoção da mobilidade social” de modo que o indivíduo traga para si a titularidade de direitos civis, políticos e sociais (MANTOAN, 2011).

Nesse sentido, a educação como um direito humano é fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva, sustentável e plural e com a publicação da Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, os estudantes com necessidades especiais passaram a frequentar a sala de aula comum, e no contraturno recebem educação especial, cuja tarefa é complementar a formação dos alunos com necessidades especiais.

3.3 PANORAMA DA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PRÍNCIPES E PRINCESAS

A população do município de Palmas-TO no ano de 2022 era de 302.692 habitantes e a densidade demográfica era de 135,9 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 1 e 1 de 139. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 91 e 566 de 5570 (IBGE, 2024).

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 40 de 139. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 2065 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 6 e para os anos finais, de 5,4.

Ainda segundo dados do IBGE (2024), o número de matrículas no ensino infantil é de 13.714, distribuídos em 5.757 na idade de creche, 0 a 3 anos de idade e 7.957 na pré-escola, 4 e 5 anos de idade.

O sistema de educação inclusiva no município de Palmas-TO segue as diretrizes legislativas do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação. Nesse sentido, o trabalho com as crianças na instituição de Educação Infantil requer olhares atentos dos profissionais que ali trabalham, de forma que não estejam alheios à diversidade, às deficiências, às dificuldades ou limitações de algumas crianças, garantindo a elas o direito de serem inseridas nas atividades propostas (DCTs, 2022).

Atualmente o Centro Municipal de Educação Infantil atende crianças de quatro

a sete anos de idade em turmas de Pré-escolar I, Pré-Escolar II e Primeiro e Segundo anos do Ensino Fundamental. São ao todo 486 crianças matriculadas em 18 turmas sendo, em tempo parcial.

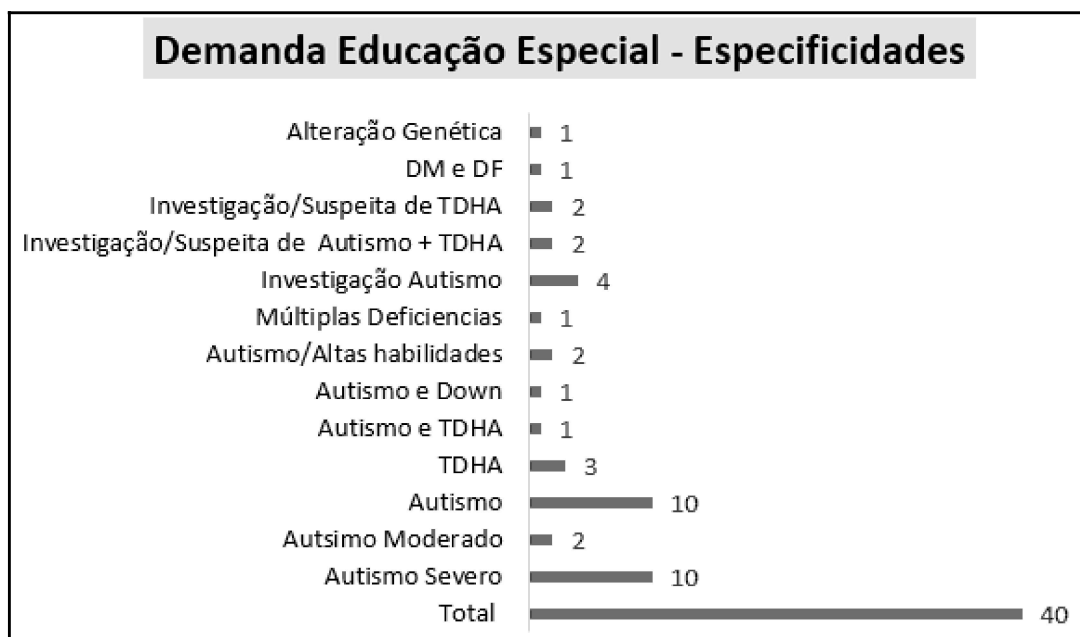
O CMEI está localizado na região central da cidade, e atende a uma população de variadas classes sociais. Suas crianças, na grande maioria, residem próximo à unidade escolar. O CMEI conta com um quadro total de 59 servidores, sendo destes 29 professores, 08 monitores do desenvolvimento Infantil e 22 servidores do quadro administrativo e de apoio, ou seja, direção, coordenação orientação, equipe de limpeza, merenda e vigilância.

A expansão das turmas do ensino fundamental ocorreu a partir de 2018, em decorrência da ampliação do atendimento obrigatório das crianças de 4 e 5 anos, iniciando-se com três turmas e atualmente são 18 turmas atendidas em tempo parcial, sendo quatro turmas de 1º ano e sete turmas de 2º ano.

A unidade educacional conta com: 11 salas de aulas, sendo que três destas possuem banheiro infantil interno, 4 banheiros infantis, 1 banheiro para crianças com necessidades especiais, 1 sala dos professores, 4 salas do administrativo (secretaria, supervisão, orientação e direção), 1 sala de Recursos Multifuncionais, 3 banheiros de adultos, 1 cozinha, 2 depósitos alimentícios, 2 depósitos de material de limpeza, 3 depósitos de material pedagógico, 1 lavanderia, 1 copa para funcionários, 1 refeitório e área externa descoberta para recreação contendo ducha interativa, casinha de faz de conta, paredes interativas (giz e cerâmica) e dois parquinhos (playground e ecológico de madeira) e trilha de obstáculo de madeira.

A instituição possui atendimento educacional especializado para o ensino obrigatório disponibilizando cuidadores e professores auxiliares, bem como trabalha na perspectiva inclusiva, oferecendo serviços necessários, tais como tecnologia assistiva, recursos de acessibilidade, material e mobiliário adaptado, salas de recursos multifuncionais, profissional de apoio, alimentação, higiene e locomoção, além de um professor de educação especial na sala de recurso.

A demanda da educação especial no ano de 2024 na instituição pesquisada de acordo o Projeto Político Pedagógico está de acordo a imagem a seguir:



Fonte: PPP (2024).

O direito à inclusão na educação traz “uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária e também do ponto de vista social” (PRIETRO, 2013, p. 42). Nesse contexto de inclusão a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem como propósito principal promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares do sistema de ensino.

Para atingir esse objetivo, a política pública de inclusão propõe uma série de diretrizes e ações, tais como o acesso à educação de qualidade em escolas regulares, por meio da garantia da matrícula e permanência, práticas pedagógicas inovadoras, que permitam a adaptação e personalização do ensino de acordo com as necessidades de cada aluno, promover a acessibilidade arquitetônica e a formação de professores (BRASIL, 2014).

Cabe aqui evidenciar que no Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e Princesas ocupa uma área total de 2.650 m², sendo a área construída de 1.663 m². Terreno protegido com muro e alambrado, arborização, trânsito moderado nas proximidades, possui sinalização de trânsito (faixa de pedestre) em frente à escola. Instalações hidráulicas e elétricas em bom estado de conservação.

Após visita realizada a unidade dia 17 de outubro de 2024, foi observado boas condições de salubridade, o prédio é limpo e sem ruídos perturbadores e a segurança é adequada. As salas de aulas apresentam tamanho em condições de atender as

turmas de acordo com a sua metragem e capacidade, com exceção das salas 02, 04, 05, 08 e 11 metragem/capacidade, possuem boa iluminação e ventilação.

As salas administrativas e sala dos professores estão mobiliadas e equipadas, mas alguns moveis e equipamentos necessitando de substituição. Possui um pátio coberto atividades de educação física coberta, área livre com parquinho para recreação das crianças, no entanto não é adequado para o atendimento de crianças maiores (acima de 6 anos).

A água é disponibilizada em filtros elétricos e as instalações sanitárias precisam ser adequadas para o atendimento das crianças maiores de 6 anos e o escoamento de detrito é feito por meio de esgoto.

O CMEI oferta os serviços na sala de recursos multifuncionais no contra turno. A legislação brasileira garante o direito à educação inclusiva e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das salas de recursos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Essa lei garante os direitos das pessoas com deficiência e reforça a importância do atendimento educacional especializado, incluindo a oferta de salas de recursos e o Decreto nº 6.571/08: Regulamenta o atendimento educacional especializado e estabelece diretrizes para a implantação de salas de recursos multifuncionais.

Nesse sentido, os estudantes com necessidades especiais atendidas pela sala de recursos multifuncionais recebem um atendimento individualizado ou em pequenos grupos, com o objetivo de complementar ou suplementar a sua formação na sala de aula regular.

De acordo o PPP (2024), a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesta perspectiva o trabalho pedagógico voltado para as crianças com necessidades especiais visa proporcionar variadas experiências para crianças. Nesse sentido, tanto a BNCC estabelece cinco campos de experiências que devem compor os currículos das escolas de ensino infantil, são eles: Eu, o Outro e o Nós. Corpo,

Gestos e Movimentos. Traços, Sons, Cores e Formas. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da instituição analisada têm como eixos norteadores as interações e brincadeiras buscando garantir experiências que promovam na criança o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Que favoreçam a imersão das crianças com necessidades especiais nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

4. CONCLUSÃO

A análise realizada sobre o processo de inclusão de crianças especiais no Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e Princesas evidencia um cenário com avanços significativos que buscam garantir uma educação acessível e inclusiva.

Os marcos regulatórios e políticas públicas servem como alicerces para essa prática, estabelecendo direitos e deveres e orientando as ações das instituições de ensino. A Política Nacional de Inclusão é um instrumento importante, que reafirma o compromisso do país com a educação de todos os estudantes, independentemente de suas características.

No âmbito do Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e Princesas, a inclusão está sendo implementada de forma a atender às necessidades específicas de cada criança, com a oferta de atendimento educacional especializado, recursos pedagógicos e uma equipe de profissionais qualificados. A permanência dessas crianças na instituição é um indicador positivo, demonstrando que a escola está conseguindo criar um ambiente acolhedor e inclusivo.

No entanto, a falta de estrutura física é considerada um desafio significativo, pois, a insuficiência de espaços adequados, recursos tecnológicos e materiais didáticos específicos pode comprometer a qualidade do atendimento das práticas inclusivas. Essa questão exige atenção especial, pois a acessibilidade física é fundamental para garantir a participação plena dos estudante com necessidades especiais.

5 REFERENCIAS

AMARAL, M; H; MONTEIRO, M. I. B; FREITAS, A. P. **Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da licenciatura.** In: 39º Reunião Nacional da ANPED. Niterói: 2019.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. MEC.SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Centro Nacional de Educação Especial. Brasília, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 41 a 44, 22 dez. 2018.

BRASIL/MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CAMINHA, V. L. P. s. **Autismo: vivências e caminhos.** São Paulo: Blucher, 2016.

CASSEMIRO, B. C. P. et al. **A tecnologia como ferramenta para a aprendizagem das crianças com síndrome de Asperger no ambiente escolar.** 2017. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1065.pdf>. Acesso em: Març.2020.

DCTS. **Documento Curricular Do Tocantins: Educação Infantil.** Consed. Undime. 2022.

DENARI, F. E; SIGOLO, S. R. R. L. **Formação de professores em direção à**

educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: POKER, R. B; MARTINS, S. E. S. O; GIROTO, C. R. M. **Educação Inclusiva: em foco a formação de professores.** São Paulo: p. 15-31, 2016.

FÁVERO, E. A. G., PANTOJA, L. de M.; MANTOAN, M. T. E. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Ed. rev. e atual., Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2009.

GOMES, Claudia. **Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva: Desafios para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.** Universidade Federal de Alfenas. 2017.

IBGE. Censo Demográfico 2022: **Características da população e dos domicílios.** Palmas-TO: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/palmas/panorama>. Acesso em jan. 2024.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **Educação Matemática e Inclusão Escolar: a construção de estratégias para uma aprendizagem significativa.** Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente: 2015.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2014.

MAIA, L. M.; DIAS, S. O. **A posição política da educação inclusiva como perspectiva da educação especial.** Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 201-220, maio 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema.** MTE Mantoan, 2015.

MANTOAN. Maria T. E. **Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** DIVERSA, Instituto Rodrigo Mendes, 2011.

MICHELS, Maria Helena (Org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

PIETRO, R. G. **Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In M. T. E Mantoan, R. G. Prieto & V. A. Arantes (orgs), **Inclusão Escolar: prontos e contrapontos** (pp.31-73) São Paulo: Summus. 2006.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análise de políticas públicas.** Revista UNDIME, RJ. V. III, n. 1, I Semestre de 2014.

ROLDÃO, M. D. **Formação de professores e desenvolvimento profissional.** Revista de Educação PUC-Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017.

SANTOS, A. de A. **Inclusão Escolar de Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Significados e Práticas.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de mestra em psicologia do desenvolvimento. Salvador, BA, 2016.

WAJNAZTEJN, Rubens; WAJNAZTEJN, Alessandra Caturani. **Dificuldades escolares: um desafio superável.** 3. ed. São Paulo: Editora Fampaideia, 2017.