

CIDNEI AMARAL DE MELLO

**APLICAÇÃO DE POLÍTICAS NORTEADORAS DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MATO GROSSO DO SUL:
CEAME/TEA (2016-2020)**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE – MS**

2022

CIDNEI AMARAL DE MELLO

**APLICAÇÃO DE POLÍTICAS NORTEADORAS DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MATO GROSSO DO SUL:
CEAME/TEA (2016-2020)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Nadia Bigarella

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE – MS**

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

M527a Mello, Cidnei Amaral De
Aplicação de políticas norteadoras de educação inclusiva
em Mato Grosso do Sul: CEAME/TEA (2016-2020)/ Cidnei
Amaral De Mello; sob a orientação da Profa. Dra. Nadia
Bigarella. -- Campo Grande, MS : 2022.
92 p.: il.;

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2022

Bibliografia: p. 85 - 90

1. Políticas de educação. 2. Educação inclusiva -
Políticas educacionais. 3. Apoio multidisciplinar.
4. Acompanhamento educacional - Questões psicológicas.
5. Transtorno do espectro autista - Questões educacionais
I. Bigarella, Nadia. II. Título.

CDD: 379.8171

**“APLICAÇÃO DE POLÍTICAS NORTEADORAS DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM MATO GROSSO DO SUL: CEAME/TEA (2016-2020)”**

CIDNEI AMARAL DE MELLO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Prof^ª. Dr^ª. Nadia Bigarella (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da
Banca Prof. Dr. Antonio Sales (UEMS) Examinador Externo
Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) Examinador
Interno

Campo Grande/MS, 21 de fevereiro de 2022.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Lúcia, e ao meu pai, Cícero, que me proporcionaram o dom da vida, sem o qual não seria possível estar aqui; e aos meus irmãos, Cícero e Cecílio, e minhas irmãs, Andreza e Andreia.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não aconteceria sem o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e sem o acolhimento da Prof^a. Dr^a. Nadia Bigarella, que me permitiu ser seu orientando. Acolhimento esse que considerou minhas escolhas, ouviu com respeito e apreço minhas colocações e mostrou-me os caminhos para ingressar e desenvolver minha pesquisa. Sua habilidade em compreender que cada indivíduo é inigualável e incentivo fortaleceram minha caminhada, confiança e capacidade.

À SED/MS, na pessoa da Sr^a. Secretária, Prof^a. Maria Cecilia Amendola da Motta; à COPESP, na pessoa da Prof^a. M^a. Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; e ao CEAME/TEA e toda equipe, na pessoa da Prof^a. M^a. Paola Gianotto Braga, a quem agradeço especialmente, por acreditar na minha capacidade e em meu trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira e à Prof^a. Dr^a. Celeida Maria Costa de Souza e Silva, pelas aulas ministradas com excelência e a preocupação em contribuir com meu desenvolvimento acadêmico.

Ao Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira, por aceitar o convite para minha banca e seus apontamentos no exame de qualificação. O seu olhar carinhoso e respeito por esta pesquisa foram espetaculares.

Ao Prof. Dr. Antonio Salles, por também ter aceitado o convite para minha banca e por seus apontamentos, os quais contribuíram com grandiosidade para meu aprendizado e reflexão.

Às minhas queridas amigas Maira Cristiane Benites e Gladys Graciela Paniago Miranda, por incentivarem essa caminhada e serem parte dela.

A todos os colegas que conheci durante o curso, pois de alguma forma fazem parte de minha trajetória.

À Luciana de Azevedo, que sempre esteve pronta para me auxiliar nas questões administrativas do Programa.

E aos amigos conquistados durante toda essa trajetória.

MELLO, Cidnei Amaral. **Aplicação de Políticas Norteadoras de Educação Inclusiva em Mato Grosso do Sul: CEAME/TEA (2016-2020)**. Campo Grande, 2022. 96 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado em Educação, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, está vinculada à Linha de Políticas Educacionais, Gestão e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino, inserida também no projeto de pesquisa “Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Nadia Bigarella. Tem como objeto a aplicação das políticas de educação escolar inclusiva do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista, criado via Decreto Estadual nº 14.480/2016, vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, com sede no Município de Campo Grande. Busca-se responder os seguintes questionamentos: como as ações desse Centro estão contribuindo para a inclusão de alunos com autismo? Qual é a pertinência do desenvolvimento dessas ações? E, se essas políticas podem contribuir para a universalização da educação, garantindo que todos tenham oportunidade de frequentar a escola pública, gratuita e de qualidade? O Objetivo geral é analisar as políticas norteadoras aplicadas por esse Centro, para a educação escolar inclusiva na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Como objetivos específicos têm-se: 1) Compreender conceitos e fundamentos teóricos da educação inclusiva; 2) Examinar, com base em um contexto histórico, os documentos oficiais que amparam a educação inclusiva do estudante com autismo, nas escolas regulares de Educação Básica no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul; 3) Analisar a aplicação das políticas de inclusão escolar e de acompanhamento educacional de alunos com autismo na Rede Regular de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. A investigação abarca coleta, sistematização e análise de documentos produzidos em âmbito federal e em âmbito estadual, como legislação e programas educacionais, além de documentos produzidos pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul: atos normativos, indicações, pareceres, deliberações do Conselho Estadual de Educação e documentos produzidos no âmbito deste Centro. Conforme os dados dos atendimentos realizados pelo Censo Escolar de 2019, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, apresentou 330 escolas listadas, com 508 alunos com estes Transtornos matriculados e 310 professores de apoio especialistas em Educação Especial.

Palavras-chave: Políticas de Educação Escolar Inclusiva. Apoio Multidisciplinar. Acompanhamento Educacional. Transtorno do Espectro Autista.

MELLO, Cidnei Amaral. **Application of Guiding Policies for Inclusive Education in Mato Grosso do Sul: CEAME/TEA (2016-2020)**. Campo Grande, 2022. 96 p. Dissertation (Master) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This Master's thesis in Education, financed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, is linked to the Line of Educational Policies, Management and History of Education, of the Graduate Program in Education - Masters and Doctorate of the Catholic University Dom Bosco, linked to the Research Group on Educational Policies and Management Bodies of Teaching Systems, also included in the research project "Policies, Plans, Projects, Programs and Educational Management", coordinated by Prof. Dr. Nadia Bigarella. Its object is the application of inclusive school education policies of the State Center for Multidisciplinary Educational Support to Students with Autistic Spectrum Disorder, created via State Decree nº 14.480/2016 the municipality of Campo Grande. It seeks to answer the following questions: how the actions of this Center are contributing to the inclusion of students with autism? What is the relevance of developing these actions? And if these policies can contribute to the universalization of education, ensuring that everyone has the opportunity to attend public, free and quality schools? General objective is to analyze the guiding policies applied by this Center for inclusive school education in the State Teaching Network of the State of Mato Grosso do Sul. The specific objectives are: 1) Understand concepts and theoretical foundations of inclusive education; 2) Examine, based on a historical context, the official documents that support the inclusive education of students with autism, in regular Basic Education schools in Brazil and in the State of Mato Grosso do Sul; 3) To analyze the application of school inclusion policies and educational monitoring of students with autism in the Regular Education Network of the State of Mato Grosso do Sul. The investigation encompasses the collection, systematization and analysis of documents produced at the federal and state levels, as legislation, educational programs and documents produced by the Secretary of Education of Mato Grosso do Sul: normative acts, indications, opinions and deliberations of the State Council of Education and documents produced within the scope of this Center. According to data from the consultations carried out by the 2019 School Census, the Secretary of Education of the State of Mato Grosso do Sul, presented 330 listed schools, with 508 students with these Disorders enrolled and 310 support teachers specialized in special education.

Keywords: Inclusive School Education Policies. Multidisciplinary Support. Educational Monitoring. Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inclusão	31
Figura 2 – Integração x Inclusão.....	32
Figura 3 – Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.....	33
Figura 4 – Diversidade e inclusão	36
Figura 5 – Mato Grosso do Sul: divisão político-administrativa e microrregional.....	48
Figura 6 – Organograma SED/MS.....	61
Figura 7 – Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação de MS.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos apresentados na 37ª Reunião Nacional da ANPEd/2015: inclusão de alunos com TEA no ensino regular.....	21
Quadro 2 - Dissertações defendidas na UCDB: com afinidade teórica da linha de Política, Gestão e História da Educação PPGE/UCDB.....	22
Quadro 3 – Relação de documentos que embasam a educação inclusiva.....	38
Quadro 4 - Coordenadorias Regionais de Educação e respectivos municípios sede.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de Documentos Federais e Estaduais.....	24
Tabela 2 – Número de matrículas do Público da Educação Especial, em Classes Comuns, em MS por Rede de Ensino (2016-2019)	52
Tabela 3 - CRE 01/Aquidauana.....	66
Tabela 4 – CRE 02/Campo Grande/Metropolitana.....	67
Tabela 5 –. CRE 02/Metropolitana/Demais Municípios.....	69
Tabela 6 – CRE 03/Corumbá.....	70
Tabela 7 – CRE 04/Coxim.....	70
Tabela 8 – CRE 05/Dourados.....	72
Tabela 9 - CRE/07Jardim.....	73
Tabela 10 – CRE 08/Naviraí.....	74
Tabela 11 – CRE 09/Nova Andradina.....	76
Tabela 12 –. CRE 10/Paranaíba.....	77
Tabela 13 – CRE 11/Ponta Porã.....	78
Tabela 14 – CRE 12/Três Lagoas.....	79
Tabela 15 – Alunos com TEA matriculados na REE/MS por CRE em 2019.....	79

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AMA – Associação de Pais e Amigos dos Autistas

ANPAE – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANPEd - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEADA - Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação

CEAME/TEA - Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEESPI - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

COPESP - Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial

DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição

GPESE - Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS – Mato Grosso do Sul

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

NUESP - Núcleo de Educação Especial

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE/MS - Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

PEI - Plano Educacional Individualizado

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

REE - Rede Estadual de Ensino

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED/MS - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SEESP - Secretaria de Educação Especial

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TEA	26
1.1 Conceitos e considerações sobre o TEA.....	26
1.2 Considerações acerca da inclusão e da exclusão.....	31
1.3 Documentos que embasam a educação inclusiva.....	37
CAPÍTULO II -MATO GROSSO DO SUL: EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CRIAÇÃO DO CEAME/TEA: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO	47
2.1 Mato Grosso do Sul: criação e perfil geográfico.....	47
2.2 Educação Especial no Mato Grosso do Sul: contexto histórico.....	48
2.2 CEAME/TEA: Criação, organização e funcionamento	53
CAPÍTULO III-INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA NA REDE REGULAR DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	62
3.1 O Desenvolvimento do Trabalho do CEAME/TEA	62
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXO 1 – OFÍCIO N. 801/SUPED/GAB/SED/2021	95

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de Mestrado em Educação, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), está vinculada à Linha de Políticas Educacionais, Gestão e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPSE), inserida também no projeto de pesquisa “Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Nadia Bigarella.

Tem como objeto as políticas de educação do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), criado mediante autorização da Assembleia Legislativa pela Lei nº 4.770, de 2 de dezembro de 2015, para, conforme Art. 1º, o Poder Executivo “[...] implantar Centros Avançados de Estudos para Capacitação de Educadores das Redes Pública e Privada de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, com objetivo de inserção escolar de alunos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista” (MATO GROSSO DO SUL, 2015)¹.

Após a autorização da Assembleia, via Decreto Estadual nº 14.480, em 25 de maio de 2016, criou-se o CEAME/TEA, com sede no Município de Campo Grande, vinculado pedagógica e administrativamente à Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2016)².

Esse Centro, de acordo com a Resolução SED/MS nº 3.120, de 31 de outubro de 2016, que dispõe sobre o funcionamento do CEAME/TEA, conforme artigo IV, ocupa-se em “[...] garantir a oferta de educação escolar inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob a alegação de transtorno do espectro autista, e promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” e, de acordo com o Art. V, “fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como a permanência do desenvolvimento escolar dos estudantes com transtorno do espectro autista” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 14).

Estes dois artigos da referida Resolução alinham-se ao que legisla a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) e LDBEN 9.394/1996, conforme excertos citados a seguir:

¹MATO GROSSO DO SUL. Diário Oficial, Campo Grande, MS, Ano XXXVII, n. 9.058, 3 de dezembro de 2015.

²MATO GROSSO DO SUL. Diário Oficial, Campo Grande, MS, n. 9.172, 25 de maio de 2016.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL,1996).

A educação como direito de todos, na forma da lei, impõe uma educação que inclua pessoas e suas diferenças individuais, como características pessoais que valorizam a diversidade humana e não como obstáculos para o processo educacional. Diante do que declara os documentos legais citados, as políticas públicas voltadas para a Educação Especial e a inclusão dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e/ou Superdotação, nas escolas regulares das redes de ensino, devem salvaguardar a escola pública, gratuita e de qualidade para todos. A igualdade desse direito de todos é a única forma de minimizar e extinguir a discriminação escolar e social, ou seja, a ideia de que o diferente não pode pertencer ao todo, excluindo os indivíduos por suas características, sejam elas próprias de sua subjetividade ou oriundas de outras questões, como as deficiências.

A discriminação escolar e social, de acordo com Almeida (2009, p. 132), é [...] um conjunto de opiniões equivocadas sobre grupos de pessoas, a força do preconceito, em seu aspecto coletivo, reside no fato de que a crença na verdade de precários julgamentos de valor corresponde aos desejos, paixões e interesses dos que neles creem”. É importante lembrar, ainda, de acordo com o mesmo autor, que o preconceito, quase sempre, implica no juízo de superioridade, no aparecimento de uma discriminação social (ALMEIDA, 2009). Esses pensamentos, opiniões e juízos relacionados às suas deficiências e as diferenças implicam na decisão de uns, subjugar e/ou excluir os outros.

O CEAME/TEA, no cumprimento da legislação vigente, tem no conjunto das regras/normas estabelecidas no corpo que forma o seu funcionamento, a função de desenvolver políticas de inclusão e de acompanhamento educacional para os alunos com TEA para a REE/MS, conforme prescreve o Art. 4º, da Resolução SED/MS nº 3.120/2016, que estabeleceu os procedimentos para funcionamento do CEAME/TEA, a qual circunstancia os seus princípios:

- I - Apoiar e subsidiar a formação do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) priorizando o processo de ensino de aprendizagem com qualidade;
- II - Acompanhar os alunos e a equipe pedagógica das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, assessorando e desenvolvendo pesquisas e materiais didáticos com essa finalidade (MATO GROSSO SO SUL, 2016, p.14).

O Art. 5º, da mesma resolução, expressa que um dos objetivos do CEAME/TEA é “[...] garantir a oferta de educação escolar inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob a alegação de transtorno do espectro autista, e promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”, ou seja, o CEAME/TEA deve realizar políticas de educação inclusiva que favoreçam a eliminação de barreiras, sejam elas físicas ou sociais. Considera-se nesta dissertação, que uma política de educação inclusiva envolve quatro dimensões: pública e social, legal, pedagógica e prática.

A dimensão pública e social está relacionada ao caráter da universalidade, logo, está relacionada com o cumprimento do direito à educação, que implica em salvaguardar a igualdade de todos os cidadãos ao acesso e a permanência na escola, como prevê o dispositivo constitucional, coibindo a exclusão, favorecendo o desenvolvimento da educação democrática, indispensável para se chegar à universalização.

Uma política universal envolve comprometimento do Poder Público, que precisa reconhecer o direito na forma da lei, assegurando o caráter público, obrigatório e gratuito (VIEIRA, 2001; 2007). Esta dimensão está relacionada a diversidade, a multiplicidade, a quantidade do todo. Logo, a inclusão é contrária à exclusão, a discriminação social.

A educação inclusiva tem como base a educação para uma formação de uma consciência ética que inclui tanto os sentimentos como a racionalidade, no reconhecimento da dignidade humana, sejam diferentes ou divergentes, perpassando pelo aprendizado da convivência coletiva, do bem comum, da democracia, da universalidade e da dignidade humana. Nesse sentido, a educação exige a construção de diretrizes democráticas e universalistas.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresenta conceitos que orientam o processo de inclusão dos alunos com deficiência. No Parecer 17/2001, referente à Resolução 2/2001, define a inclusão como:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 8).

A autora Garcia (2004, p. 22) aponta que as políticas de inclusão são utilizadas “como algo que pode superar a ordem social estabelecida”, sendo assim, são ações de enfrentamento à exclusão. Nesse sentido, Magalhães, Cunha e Silva (2013, p. 34) explicam que “o conceito de Inclusão na Educação pressupõe que a escola se adapte a todas as crianças que nela estejam matriculadas, em vez de esperar que os alunos com deficiência se ajustam a ela.”

Assim, Pacheco (2007, p. 15) afirma que “a educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas”. Para o autor, a justiça social, se relaciona aos direitos de igualdade e aceitação.

As práticas pedagógicas numa escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que determinada criança com necessidades especiais se ajuste a escola (integração) (PACHECO, 2007, p. 15).

A exclusão, explicada por Vieira (2007), como injustiça, desigualdade que impede a concretização dos direitos sociais para todos, é contrária a inclusão. A exclusão se refere a único, particular, para poucos, a quantidade do pouco; enquanto a inclusão se refere ao coletivo, a muitos, ao diálogo, ao respeito mútuo a todos e todas que fazem parte da escola.

A exclusão, para Cury (2008), é resultante das desigualdades, injustiças sociais, obstáculos a serem superados nas vivências na sociedade atual. O autor entende que a exclusão é um dos maiores males sociais, pois trata-se da privação de algo: da escola, do emprego, dos direitos sociais, da liberdade, da esperança, dos recursos e outros. As dimensões pedagógica e legal da prática educacional são dois campos importantes das políticas públicas para a inclusão escolar, mediante a garantia do acesso e da terminalidade.

Esta pesquisa justifica-se pelas seguintes razões: a primeira, provocada pelas inquietações como professor da educação básica na Rede Privada de Ensino de 2010 a 2014; Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), desde 2017; e, na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (REE/MS), desde o ano de 2013, atuando na Educação Especial da REE como professor de apoio em ambiente escolar, professor especialista da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), como professor especialista no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Campo Grande (AMA) e como Técnico da Educação Especial, no CEAME/TEA, no período de fevereiro de 2017 a julho de 2021.

Estas inquietações surgem da necessidade de me tornar um ser humano melhor, além de aprimorar o meu papel de professor para meus alunos e poder atendê-los em suas necessidades e especificidades educacionais, considerando principalmente os alunos com deficiência. De conceber e de reconhecer cada aluno como sujeito de direito - que tem direitos, como condição inquestionável do seu direito à sua dignidade de ser humano. E de saber que as diferenças e as deficiências são fontes de valores sociais valiosos para construir uma sociedade mais justa e mais igualitária.

A segunda justificativa está relacionada com a primeira e com a terceira, o reconhecimento da universalidade dos direitos, do imperativo de inclusão e da necessidade de estudos que compreendam e expliquem o trabalho que é desenvolvido no CEAME/TEA na REE/MS, assim como o seu objetivo de fazer a educação escolar inclusiva e articular o atendimento educacional especializado e acompanhamento para a efetivação do acesso à escola e ao Atendimento Educacional Especializado para aqueles que têm Transtorno do Espectro Autista.

A terceira justificativa está relacionada à necessidade de se fazer pesquisas que tratem o processo de inclusão escolar de alunos com TEA nos ambientes da escola regular, visto que estes alunos possuem condições inatas e perenes e, como sujeitos de direito, precisam ser mediados por ações inclusivas, planejadas e desenvolvidas no âmbito da escola pública, que criem oportunidades de acesso e permanência à escola. Motivo, que reforça a importância desta e de outras pesquisas que tratam da temática. É necessário refletir como está acontecendo o acesso, permanência, como um primeiro passo para a garantia do direito constitucional à educação prescrito nos dispositivos legais.

Esta análise busca responder o seguinte questionamento: como o CEAME/TEA está aplicando as políticas de inclusão e de acompanhamento educacional para alunos com TEA na REE/MS? Assim, como não basta apenas perguntar, mas, entender, também, qual é a pertinência do desenvolvimento destas ações para a REE/MS? E, se, estas políticas podem contribuir para a universalização da educação, garantindo que todos tenham oportunidade de frequentarem a escola pública, gratuita e de qualidade?

Com base nas questões norteadoras, que trazem em sua base contradições, embora, as políticas públicas educacionais tenham um caráter universalista, a sua universalidade dificulta a inclusão de todos na escola e, acaba distanciando da concepção holística.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas norteadoras elaboradas pelo CEAME/TEA, para a educação escolar inclusiva na REE/MS.

Têm-se como objetivos específicos:

- 1) Compreender conceitos e fundamentos teóricos da educação inclusiva;
- 2) Examinar, com base em um contexto histórico, os documentos oficiais que amparam a educação inclusiva do estudante TEA, nas escolas regulares de Educação Básica no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul;
- 3) Analisar a aplicação das políticas de inclusão escolar e de acompanhamento educacional de alunos com TEA na Rede Regular de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

Para atender os objetivos desta pesquisa, buscou-se desenvolver um processo de interpretação e de reflexão que explicasse alguns elementos teóricos, históricos-sociais e ideológicos. A pesquisa teórica sobre a educação muito contribuiu para o processo de síntese e construção da metodologia: pesquisas bibliográficas, históricas, documentos, registros encontrados no CEAME/TEA e em alguns documentos, que trazem estatísticas que fazem a relação entre os dados com a educação inclusiva e com a realidade social, permitindo explicar a relação do todo com as partes.

A fim de organizar o material coletado, buscou-se na primeira etapa exploratória, registros administrativos indicando esforços teóricos, técnicos, políticos, operacionais, por parte da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) na defesa dos direitos individuais do público a que se destina tais políticas. Todavia, estas fontes de informações não são elaboradas na perspectiva de prover os dados necessários para o desenvolvimento de uma pesquisa. E, é aqui, que está o desafio do pesquisador, em desvendar as lacunas e tentar cruzar os documentos, para a construção de um projeto de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que dê conta da amplitude das transformações que o desenvolvimento de um processo como este implica.

A primeira etapa ocorreu mediante o levantamento na internet de livros, revistas científicas e artigos online em sites com credibilidade de publicação eletrônica de periódicos científicos, tais como: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e universidades que possuem grupos de pesquisas que discutem a mesma temática e disponibilizam artigos online.

Foram analisadas as publicações realizadas pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nas Reuniões Nacionais realizadas, no GT 15 – Grupo de Trabalho da Educação Especial, nos anos de 2013, 2015 e 2017. Durante as três reuniões foram publicados um total de 64 (sessenta e quatro) trabalhos no GT 15 – Grupo de Trabalho da Educação Especial. Apenas dois trabalhos trataram da temática sobre a inclusão de alunos com TEA no ensino regular.

Ambos os trabalhos foram apresentados na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, em 2015, tendo como tema “Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira”. Aconteceu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na cidade de Florianópolis/SC, no período de 4 a 8 de outubro de 2015.

Quadro 1 - Trabalhos apresentados na 37ª Reunião Nacional da ANPEd/2015: inclusão de alunos com TEA no ensino regular.

AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVO	CONCLUSÃO
M ^a . Cristiane Kubaski, Esp. Fabiana M. Pozzobon, M ^a . Tatiane P. Rodrigues.	Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais.	Analisar a qualidade da inclusão dos alunos com TEA matriculados nas escolas regulares do município de Santa Maria/RS.	Os resultados mostram que as estratégias utilizadas pelas professoras parecem favorecer a inclusão desses alunos.
Dr ^a . Renata Imaculada de Oliveira Teixeira.	A história de vida na pesquisa com jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.	Investigar o percurso escolar de jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento (TGD).	Concluiu-se que, mesmo diante dos dilemas e das dificuldades vivenciadas por eles em sua trajetória escolar, a aprendizagem da pessoa com deficiência e TGD é possível porque eles conseguem ingressar e permanecer na escola regular.

Fonte: 37ª Reunião Nacional da ANPEd/2015. Dados organizados pelo autor.

O primeiro trabalho com o título “Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais”, publicado pelas professoras M^a. Cristiane Kubaski, Esp. Fabiana Medianeira Pozzobon e M^a. Tatiane Pinto Rodrigues, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul, apresenta uma investigação sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais. A pesquisa tem caráter qualitativo, com estudo de caso múltiplo do tipo exploratório. O objetivo foi analisar a qualidade da inclusão dos alunos com TEA matriculados nas escolas regulares do município de Santa Maria, a partir das perspectivas de seus professores, através de quatro indicadores de qualidade: Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem. Os resultados mostram que as estratégias utilizadas pelas professoras parecem favorecer a inclusão desses alunos. Entretanto, as autoras identificaram barreiras que impediam a participação e a aprendizagem dos alunos. Sugeriram que a inclusão seja investigada de forma mais ampla, considerando além da presença do aluno na escola, a forma como ele está participando, sendo aceito, aprendendo e sendo percebido no contexto inclusivo.

O segundo trabalho intitulado “A história de vida na pesquisa com jovens com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento”, publicado pela professora Dr^a. Renata Imaculada de Oliveira Teixeira, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), apresenta uma investigação sobre o percurso escolar de jovens com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) na busca de aspectos que possam ter contribuído para o surgimento de processos de compensação sociopsicológica. Pautou-se na ideia de que o trabalho em prol de um estágio diferenciado de consciência, necessário à formação humana, num patamar mais

elevado, de alunos com deficiência e TGD, pode ser alcançado pela recuperação de suas histórias de vida e suas narrativas a respeito das experiências de escolarização, etc., levando à processos de compensação sociopsicológicas. O trabalho contou com a abordagem histórico-cultural como aporte teórico, principalmente os estudos de Vygotsky. Concluiu-se que, mesmo diante dos dilemas e das dificuldades vivenciadas por eles em sua trajetória escolar, a aprendizagem da pessoa com deficiência e TGD é possível porque eles conseguem ingressar e permanecer na escola regular.

Em seguida, o estado do conhecimento em teses e dissertações que discutem esta temática, defendidas na UCDB e nas universidades que possuem Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado com afinidade teórica da linha de Política, Gestão e História da Educação PPGE/Mestrado e Doutorado da UCDB.

Quadro 2 - Dissertações defendidas na UCDB: com afinidade teórica da linha de Política, Gestão e História da Educação PPGE/UCDB.

AUTOR(A)	DISSERTAÇÃO/TESE	ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
Janine Azevedo Barthimann Carvalho	Dissertação	2018	O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS-2014-2024) – Meta 4: Educação Especial	UCDB
Graziela Cristina Jara	Dissertação	2019	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): Política Educacional para o Estado de Mato Grosso Do Sul (2006-2018)	UCDB
Paola Gianotto Braga	Dissertação	2020	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024): Análise da Meta 4 - no que diz respeito ao acesso e permanência	UCDB

Fonte: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/>. Dados organizados pelo autor.

Destaca-se a dissertação defendida em 2018, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande/MS, de Janine Azevedo Barthimann Carvalho, “O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS-2014-2024) – Meta 4: Educação Especial”. Pautou-se em uma investigação sistematizada, por meio de documentos no âmbito federal e estadual, tais como a Constituição Federal de 1988, Planos Nacional e Estadual de Educação, leis, decretos, portarias, resoluções, atas e relatórios de avaliações/monitoramento do Fórum Estadual de Educação e mensagens à Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul. Seu objetivo foi de analisar as ações do estado de Mato Grosso do Sul que contribuíram para a materialização da Meta 4 – educação especial e suas estratégias. Foi possível constatar que a

Meta 4 no estado de Mato Grosso do Sul no período de 2015 a 2017 teve o desenvolvimento das políticas para a educação especial nas instituições especializadas, conforme a Mensagem à Assembleia Legislativa de 2018, porém, o documento não afirmou que as criações dessas políticas sejam em cumprimento ao PEE/MS (2014-2024). Concluiu-se a necessidade do compromisso não apenas com a educação, mas com especificidades da educação especial para o alcance da universalização do público-alvo da educação especial, sendo necessários investimentos para ampliação e desenvolvimento das ações para o êxito da meta 4.

Carvalho (2018), com sua pesquisa contribuiu para melhor compreensão das políticas e planos educacionais voltados à educação especial, de modo muito particular do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

Em 2019, foi publicada a dissertação intitulada “Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): Política Educacional para o Estado de Mato Grosso Do Sul (2006-2018)”, defendida em Campo Grande/MS, também na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), por Graziela Cristina Jara. Seu objetivo era investigar o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do estado de Mato Grosso do Sul (NAAH/S - MS), criado em âmbito local, no ano de 2006. Ponderou que a criação do NAAH/S – MS responde ao Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, criado em 2006, pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (MEC/SEESP), em conjunto com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Jara (2019), com sua investigação pontuou que a política para o estado de Mato Grosso do Sul, desde 2006, vem mantendo as suas ações e estratégias de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/S), com iniciativas pontuais e sem investimentos significativos, concluindo que os NAAH/S precisam ofertar Atendimento Educacional Especializado de qualidade; atualização e capacitação teórica e prática para professores e todos os profissionais que atuam com este público, assim como órgão impulsionador de políticas que buscam garantir a formação imperativa ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade dos alunos com AH/S.

Em 2020 foi publicada a dissertação com o título “Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024): Análise da Meta 4 - no que diz respeito ao acesso e permanência”, defendida em Campo Grande, na Universidade Católica Dom Bosco, por Paola Gianotto Braga. O objetivo da pesquisa foi analisar o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024), exatamente a Meta 4, no que diz respeito ao acesso e permanência na escola comum, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no entretempo de 2015 a 2019;

em deferência aos primeiros cinco anos de desenvolvimento do PEE/MS (2014-2024), aprovado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, em alinhamento ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que envolve cinco anos do governo de Reinaldo Azambuja, no que se refere a quatro anos do primeiro mandato e um ano do segundo mandato. Braga (2020), em sua pesquisa apurou a existência de um descompasso entre as ações propostas pelo governo do Estado e o PEE/MS (2014/2024).

A segunda etapa envolveu a pesquisa documental, por meio do levantamento dos documentos pertinentes sobre o tema. Para Evangelista (2008, p. 5), “se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta”.

Esta pesquisa caracteriza-se, ainda, pelo caráter descritivo-analítico, nos documentos referentes ao objeto de estudo - documentos oficiais (fontes primárias): Decreto Estadual nº 14.480/2016, Resolução SED/MS nº 3.120/2016, Plano Estadual de Educação/MS, legislação nacional e estadual/MS, atas, regimento, constituindo, assim, o principal instrumento investigativo desta pesquisa. Os textos dos documentos expressaram mais do que simples palavras, pois revelaram ações de poder, indícios das intenções e ações humanas, ideologias, opiniões, valores e concepções das políticas educacionais (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Na terceira etapa, após a pesquisa bibliográfica e documental, realizou-se a análise descritiva explicativa dos fatores que se correlacionam, sistematizando todo material e elaborando os capítulos pertinentes a temática.

Esta dissertação pautou-se, também, por documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Convenção de Guatemala (1999), a Declaração de Salamanca (2004), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), além de documentos Federais e Estaduais:

Tabela 1 - Quantitativo de Documentos Federais e Estaduais

Documentos	Quantidade
Leis	9
Resoluções Federais	1
Resoluções Estaduais	1
Decretos Federais	3
Decretos Estaduais	1

Fonte: Dados organizados pelo autor - 2021

Para a realização desta pesquisa, foi necessário solicitar autorização à SED/MS, a qual foi chancelada pela Secretária de Estado de Educação, Professora Maria Cecília Amendola da Motta, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), sob Coordenação da Professora Mestra Adriana Aparecida Burato Marques Buytentorp, e viabilizado pelo Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), gerenciado pela Professora Mestra Paola Gianotto Braga³.

No Capítulo I, serão apresentados os conceitos gerais e aspectos observados acerca do Transtorno do Espectro Autista e as políticas para inclusão deste alunado. No Capítulo II, será apresentada uma breve história da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, partindo de sua criação em 1977, a criação do CEAME/TEA em 2016, e as políticas envolvidas em seu funcionamento.

Já o Capítulo III, dissertará sobre a materialização das políticas do CEAME/TEA, através das ações realizadas para o trabalho de inclusão dos alunos com TEA na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Por fim, serão apresentadas as considerações finais sob a análise de estar ou não sendo efetiva e eficaz as políticas de inclusão postas em prática pelo CEAME/TEA, considerando sua relevância para a Educação e Sociedade, em particular do grupo social considerado, assim como alcance na REE/MS.

³ A Prof^a. M^a. Paola Gianotto Braga foi Gerente Pedagógica do CEAME/TEA até 31 de julho de 2021.

CAPÍTULO I - CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TEA

Este capítulo tem como objetivo discutir os conceitos referentes a inclusão, exclusão, diversidade, integração, educação inclusiva, educação especial, dificuldades de aprendizagem, transtornos/distúrbios de aprendizagem, deficiência, assim como algumas considerações específicas sobre o TEA. São discutidos os marcos legais e legislações que amparam a inclusão do estudante com autismo nas escolas regulares de Educação Básica no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul.

1.1 Conceitos e considerações sobre o TEA

Atualmente, o TEA é visto pela ótica biológica, evidenciando uma disfunção orgânica (GILLBERG, 1990), sendo um “distúrbio de desenvolvimento, permanente e severamente incapacitante” (ASA – *Autism Society of America*, 1999, p. 230) e não mais como culpa dos pais, vacinas ou outros fatores que responsabilizem a falta de cuidados com a criança pelos progenitores, pois acreditava-se que o autismo era um transtorno emocional, produzido pela relação inadequada entre pais e filhos ou ainda resultado de efeito colateral de vacinas aplicadas na primeira infância.

De acordo com o Dicionário de Gramática (2012, p. 20), a palavra Autismo deriva do grego *autos*, que significa voltar-se para si mesmo. O termo autismo foi utilizado pela primeira vez na psiquiatria por Plouller, em 1906, referindo-se ao sintoma clínico de isolamento presente nos pacientes (BRASIL, 2013). Característica também presenciada pelo psiquiatra Eugen Bleuer (1911), que segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012) referenciou às características de pessoas com esquizofrenias, que sintomatologicamente se isolavam socialmente. Porém, foi o psiquiatra Henry Maudsley, em 1867, o pioneiro em estudar crianças com transtornos mentais severos que apresentavam atrasos e distorções no desenvolvimento (KAPLAN; SADOCK; GREEB; 1997).

Alguns anos posteriormente, Leo Kanner, em 1943, publicou uma pesquisa (*Autistic Disturbances off Affective Contact*) em que observou 11 crianças com características comuns: isolamento, demonstrando dificuldades no estabelecimento de vínculo com as pessoas; preferência por objetos; ecolalia⁴; inexistência e/ou dificuldade de utilizar-se da linguagem;

⁴ Sánchez-Lopez (2012, p. 248) define ecolalia como sendo “[...] repetições parciais e/ou totais da fala de outra pessoa, em momento imediatamente posterior ou mais tarde”.

apresenta boa capacidade de memória mecânica; tinham recusa de alimentos; reagem negativamente a ruídos intensos e movimentos repentinos; tendência a repetição de atitudes; porém, não apresentavam problemas físicos e nem familiares (BRASIL, 2013).

Silva, Gaiato e Reveles (2012), destacam que essas sintomatologias eram inatas. Além disso, pontuaram que as mães apresentavam comportamentos frios para com seus filhos, sendo que isso também era uma das causas, o que na época tornou-se conhecido como fenômeno das “mães geladeiras”. Todavia, essa teoria foi descartada posteriormente, sendo que, conforme descreve Brasil (2013), há dois sintomas clássicos para identificar o quadro de autismo, que são: isolamento e a imutabilidade.

Já em 1944, Hans Asperg desenvolveu a tese Psicopatia Autista da Infância, observando mais de 400 crianças, as quais avaliou o comportamento e habilidades, e chegou à conclusão de que as crianças sob essa patologia apresentavam: dificuldades em estabelecer vínculos de amizade, falta de empatia, falavam sozinhas (monólogos), problemas na coordenação motora e hiperfoco em algum tema de seu interesse. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012)

Posteriormente, em 1960, a psiquiatra Lorna Wing aprofundou os estudos de Asperg e postulou, pela primeira vez, sobre os três sintomas clássicos: problemas na socialização, na comunicação e na linguagem. Em 1961, segundo Melo (2013 apud Silva, Gaiato e Reveles, 2012), o Programa da BBC de Londres, apresentou uma entrevista com Helen Allisso, mãe de uma criança com autismo. A partir dessa entrevista houve mudanças significativas na forma da comunidade inglesa ver e compreender esse transtorno, uma vez que se tornou público aquilo que estava sempre escondido, havendo, ainda, muitas identificações de outros pais que tinham filhos com a mesma sintomatologia. Com essa mobilização, os pais fundaram, no início de 1962, a primeira associação no mundo de pais de crianças com autismo, a NAS (*National Autistic Society*). Essa associação tinha algumas metas principais, que era de abrir uma escola especializada a esse público, uma residência para adultos e um serviço de apoio aos pais que daria suporte e informação.

Olevar Ivar Lovaas, psicólogo comportamental contemporâneo de Wing, desenvolveu um trabalho terapêutico com crianças autistas, postulando que era possível desenvolver habilidades através da terapia comportamental (SILVA; GAIATO; REVELES; 2012). A partir de 1980, deixou-se de considerar o autismo como uma psicose e/ou sintoma da esquizofrenia, havendo, então, uma melhor compreensão do transtorno, sendo tratado como distúrbio do desenvolvimento. Com essa mudança na forma de diagnosticar e tratar o autismo, pôde-se incluir no CID10 (Classificação Internacional de Doenças – 10ª edição), em 1993, e no DSM-

IV (Manual diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais – 4ª edição), em 1994, as diretrizes de avaliação e diagnóstico desse distúrbio (KAPLAN; SADOCK; GREEB; 1997).

No Brasil, a primeira instituição criada para atender essa demanda foi a AMA (Associação de Pais e Amigos do Autista), na cidade de São Paulo, no dia 08 de agosto de 1983 (SILVA; GAIATO; REVELES; 2012). Aos poucos foram sendo criadas outras associações e por fim, a Associação Brasileira de Autismo (Abra), que reúne todas as AMAs do país, fundada em 10 de outubro de 1988, para que, com a união das associações, houvesse uma instituição com mais força (MELO et. al, 2013). E a partir de 2007 é definido o 2 de abril como o dia mundial de Conscientização do Autismo.

Segundo Brasil (2013), houve várias mudanças no conceito da patologia, passando de Autismo Infantil para Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), e mais atualmente é denominado como TEA (Transtorno do Espectro Autista), que engloba várias patologias do TGD, tais como o Autismo e a Síndrome de Asperger.

O autismo, hoje incluso no TEA (Transtorno do Espectro Autista), faz parte de um grupo de distúrbios de socialização que surge no início do desenvolvimento infantil, considera-se como uma doença crônica e que afeta várias áreas do desenvolvimento (subjetivo, relacionamento, linguagem, adaptação entre outras) (KLIN; MERCADANTE; 2006). Em se tratando do início do transtorno, tanto Brasil (2013) quanto Willians e Wright (2008), defendem que os sintomas aparecem antes do terceiro ano de vida.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com Fonseca e Ciola (2020, p. 10) “trazem por definição um grupo de desordens que fazem com que o desenvolvimento do indivíduo siga por rotas diferentes das usuais e tipicamente esperadas especialmente nas áreas da comunicação, interação social e áreas restritas de interesse”.

Pode-se então entender que segundo as autoras, essa desordem ao comprometer as áreas da comunicação, interação social e as áreas restritas de interesse do indivíduo com TEA, terá de forma direta maiores dificuldades em seus processos de ensino e aprendizagem, o que por sua vez demandará uma atenção quanto ao uso de métodos, recursos e profissionais especializados que possam dar o suporte e apoio pedagógicos que proporcionem oportunidades de desenvolvimento que favoreçam e potencializem as habilidades do sujeito.

Em suas contribuições, Uzêda (2019, p. 48) apresenta também informações que ajudam a compreender que

Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a nomenclatura atual proposta pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), ou DSM-5, para designar pessoas que apresentam dificuldades

na comunicação e interação social e evidenciam comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. O TEA inclui o transtorno de autismo, a síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado.

O DSM-V⁵ (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) da *American Psychiatric Association* (APA, 2013, p. 94), aponta que:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno Global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. DSM-V.

O manual elencado acima traz a compreensão de que cada sujeito, que apresenta o diagnóstico de TEA, também o terá em níveis diferentes, dependendo do ambiente, características individuais e se existem ou não outras comorbidades associadas.

Para fins de diagnóstico clínico, Schwarstzman (2014, p. 8-10) esclarece que:

Até o começo de 2013, os manuais em que os profissionais se baseavam para diagnosticar esse tipo de transtorno eram o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Esses manuais de classificação diagnóstica utilizam os termos Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). A versão para o Português brasileiro da CID-10 descreve oito tipos de TGD: “Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia associada a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Globais do Desenvolvimento Não Especificados”. Já a versão para o Português brasileiro do DSM-IV-TR apresenta cinco tipos clínicos na categoria TID: “Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem

⁵ O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), da *American Psychiatric Association*, é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos. Com sucessivas edições ao longo dos últimos 60 anos, tornou-se uma referência para a prática clínica na área da saúde mental. [...] Os critérios são concisos e claros, e sua intenção é facilitar uma avaliação objetiva das apresentações de sintomas em diversos contextos clínicos – internação, ambulatório, hospital-dia, consultoria (interconsulta), clínica, consultório particular e atenção primária –, bem como em estudos epidemiológicos de base comunitária sobre transtornos mentais. O DSM-5 também é um instrumento para a coleta e a comunicação precisa de estatísticas de saúde pública sobre as taxas de morbidade e mortalidade dos transtornos mentais. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico], (2014, p. 41).

Outra Especificação”. Em maio de 2013, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 foi publicada incluindo mudanças expressivas nos critérios diagnósticos de autismo e adotando, finalmente, o termo TEA como categoria diagnóstica.

De acordo com Schwarstzman et al. (2014, p. 26), “estudos baseados em evidências mostram que crianças com TEA, na grande maioria dos casos, não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais”. Daí a necessidade de utilizarmos todos os recursos disponíveis para trabalharmos com alunos com TEA, seja para facilitar a comunicação ou aumentá-la, seja para facilitar sua inclusão e aproximá-los dos conteúdos trabalhados em sala ou para ajudá-los na interação social.

De acordo com Santos (2008, p. 9),

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento.

Alunos com TEA podem ser muito diferentes entre eles. Alguns podem apresentar um isolamento, ausência total de linguagem verbal, agitação psicomotora intensa, o que chamamos de estereotípias ou flaps, comportamentos ritualísticos, movimentos repetitivos e prejuízo no contato social. Outros por sua vez, possuem até vocabulário muito rebuscado e bem elaborado, inventam novas palavras, podem falar por horas sem parar sobre um determinado tema, parecendo especialistas, e de fato, para eles o são. Esses geralmente conseguem acompanhar o conteúdo em sala de aula e tirar boas notas, mas socialmente podem se comportar de modo inadequado. Não conseguem fazer ou manter amizades por um longo período, ou parecem não se importar muito com a opinião e o desejo dos outros colegas ou professores. Entre esses dois extremos, existe uma infinidade de combinações de manifestações clínicas que irão determinar o jeito de ser de muitos dos alunos. Eles necessitarão de compreensão e podem aprender melhores maneiras para expressar as suas necessidades e conviver no ambiente escolar. Considerando os fatores mencionados, a esses alunos será necessário Atendimento Especializado no espaço escolar, o que exigirá dos professores formação continuada específica.

Sendo a escola o primeiro lugar de interação social que a criança frequenta, separada de seus responsáveis, ao recebermos um autista devemos ter a compreensão clara do obstáculo que este indivíduo terá que transpor, pois terá de se enquadrar e respeitar regras sociais, o que para o autista, é problemático, pois o ser humano é por natureza um ser social, e de acordo com Schwarstzman (2014, p. 12), “as áreas de maior comprometimento no transtorno do espectro autista são a interação social, a comunicação e o comportamento”.

Mas, independentemente das dificuldades ou níveis de comprometimento, o aluno com TEA tem o direito constitucional de estar na escola regular e de ser incluído nesta escola, sendo parte do todo e sentir-se assim como componente desta comunidade, sendo este direito extensivo a todos os espaços sociais.

1.2 Considerações acerca da inclusão e da exclusão

O termo inclusão, tem sido utilizado “como algo que pode superar a ordem social estabelecida”, relacionando-se como a ferramenta para combater exclusão social. Corrobora, assim, direitos e valores sociais, que promovem a valorização das individualidades, a troca, o respeito, o entendimento e a eliminação de barreiras “[...] tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na participação social, mediante a utilização de recursos de acessibilidade e estratégias” (GARCIA, 2008, p. 13-16).

Para Sasaki (2007, p. 41), a inclusão é “[...] um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. A inclusão pode então ser considerada como um jogo de peças de encaixe onde diferentes formas e cores se intercalam, em composição harmônica.

Figura 1 Inclusão



Fonte: Google (2021)

Fávero (2004), traz a reflexão sobre a diferença entre as palavras integração e inclusão, mesmo que estas duas palavras apresentem a concepção de inserir os excluídos. De acordo com a autora, na integração, a sociedade assume a existência de desigualdades sociais e, para

minimiza-las permite a participação de pessoas que consigam ‘adaptar-se’, de forma autônoma e independente. A integração considera a existência de grupos heterogêneos que podem vir a se unir. A inclusão significa, antes de tudo, ‘deixar de excluir’. Uma proposta de que todos façam parte de uma mesma comunidade e não de grupos diferentes ou apartados. Assim, para ‘deixar de excluir’, a inclusão exige que o Sistema Governamental e a sociedade em geral ofereçam as condições necessárias para todos.

Figura 2 - Integração x Inclusão

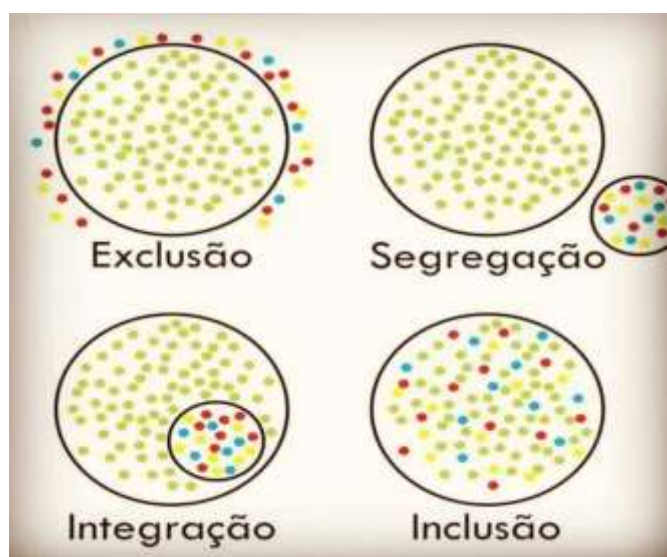


Fonte: Google (2021).

De acordo com Mantoan (2004, p. 7-8), “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Mas, o que difere a educação inclusiva e a educação especial, na maioria das vezes tomadas como sinônimas? Uma questão a ser respondida antes é: quem são os estudantes público alvo da educação inclusiva? Obter-se-á como resposta: todos, ou seja, a educação inclusiva abarca os alunos, público-alvo da educação especial (BRASIL, 2013), e os grupos que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc.

Figura 3 - Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão



Fonte: Google (2021).

Kassar (2011, p. 62), ao tratar da Educação Especial lembra:

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

Posteriormente, Kassar (2011, p. 72) comenta o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

Sem desconsiderar os movimentos em prol de situações menos segregadoras para as pessoas com deficiências, acreditamos que a implantação de uma política de “educação inclusiva” deve ser analisada no contexto complexo das políticas sociais nas sociedades capitalistas. Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira. No decorrer dos anos 2000, essa posição começa a mudar quando o governo brasileiro, mais enfaticamente com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passa a implantar uma política denominada de “Educação Inclusiva”. Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais.

Enunciar o termo inclusão, de forma instantânea, culmina em público da Educação Especial, porém, o termo inclusão deve referir-se à participação e acesso de todos os indivíduos a todos os espaços sociais e serviços, sejam eles educação, saúde, social, mercado de trabalho e outros (CAMARGO, 2017).

Os indivíduos que têm que ser favorecidos pela inclusão devem ser prioritariamente os excluídos do sistema educacional, porém, a sociedade e a cultura atuais, sobrepõem a exclusão uma máscara e dizem “formá-los” como seres homogêneos. Em consequência, aqueles que não se categorizam nos padrões “habituais e socialmente aceitos”, recebem vários adjetivos: “anormais”, “deficientes”, “incapazes”, “inválidos”, etc. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 1):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

O trabalho da escola para a inclusão deve também favorecer a diversidade existente entre os seres humanos, o que caracteriza o objetivo da inclusão escolar, conforme citado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 40):

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada.

De acordo com Kassar (2011, p. 61-79) “[...] A política de “Educação Inclusiva” vai materializando-se, com a constituição de um conjunto de programas e ações: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, o que torna claro que para que a Educação Inclusiva seja concretizada, a formação de professores e o atendimento educacional especializado, do aluno com deficiência, são ações indispensáveis para o cumprimento de políticas de inclusão. A autora explica que programas sociais como o, “[...] “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos”, contribuem com a permanência do aluno com deficiência na escola, pois tal programa contempla aporte financeiro para que as necessidades do aluno, além das pedagógicas, sejam garantidas.

Kassar (2011), aponta outros programas importantes para a materialização da Política de Educação Inclusiva, “[...] Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”.

A autora acima citada leva a reflexão e constatação de que para que ocorra uma educação inclusiva, vários aspectos devem ser considerados e inseridos em ações práticas que se materializam através da formação de professores para a Educação Especial, professores para o Atendimento Educacional Especializado, incremento do Benefício de Prestação Continuada, implementação de Sala de Recursos Multifuncionais e outros componentes que fazem parte de uma rede conectada e que através de suas ações práticas, contribuirá para a matrícula, permanência e a terminalidade da Educação Básica e posterior continuação da vida acadêmica do estudante.

Mantoan (2003, p. 12), discorre sobre as necessárias mudanças de paradigmas na escola para novos rumos.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, 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 retrazando.

A Educação Inclusiva convida a escola para refletir sobre sua responsabilidade e cuidado quando busca alicerçar ao funcionamento escolar suas premissas, acolhendo a diversidade cultural, as diferenças individuais, a alteridade do sujeito, para uma convivência socioeducativa harmoniosa e saudável, agregando, ainda, a competência educativa das aprendizagens onde alunos com deficiência ou sem, são ativos participantes na escola.

A diversidade compõe então todos os cenários sociais que os indivíduos circulam e incorporam em suas histórias de vida. Saviani (2014, p. 51), explica que a diversidade deve ser definida como vários elementos que ao se unirem formam uma unidade coletiva. Diz o autor que “[...] trata-se de unidade da variedade e não unidade da identidade, [...] não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que ao integrarem ao todo nem por isso perdem a própria identidade”.

Figura 4 - Diversidade e inclusão



Fonte: Google Imagens (2021).

Conforme já exposto, a Educação Especial, abarcada pela Educação Inclusiva, trata-se de uma “modalidade de ensino, que deve organizar-se de forma que considere uma aproximação sucessiva dos pressupostos e das práticas pedagógicas e sociais da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 9-10), que por sua vez deve garantir a educação escolar e estimular o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos estudantes que apresentem algum tipo de necessidades educacionais especiais.

De acordo com Garcia (2008, p. 18), “[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes”. Respeitando à diversidade, o objetivo do trabalho educacional deve ser o de garantir acesso à educação a todas as crianças, jovens e/ou adultos.

Mantoan (2011, p. 6), confirma que a Educação Especial é uma modalidade para favorecer a inclusão de alunos com deficiência:

A educação especial figura na política educacional brasileira desde o final da década de 50 e sua situação atual decorre de todo um percurso estabelecido por diversos planos nacionais de educação geral, que marcaram sensivelmente os rumos traçados para o atendimento escolar de alunos com deficiência.

Sobre o processo de inclusão educacional em escolas de ensino regular, Cunha (2015, p. 37) esclarece:

As políticas oficiais em nosso país têm reconhecido o processo de inclusão como uma ação educacional que tem por meta possibilitar o ensino de acordo com as necessidades do indivíduo. Buscam permitir o fornecimento de suporte de serviços por intermédio da formação e da atuação dos seus professores.

Bittar e Bittar (2012, p. 166), lembram que “[...] foi mais fácil expandir o sistema do que fazê-lo cumprir sua função de promover aprendizagem às crianças e aos jovens brasileiros. Nesse início do século XXI, é possível afirmar que o Brasil tem escolas, mas o problema é que

elas são precárias”, do ponto de vista da Educação Especial, percebe-se o aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, porém, o trabalho para a inclusão desse alunado vive a cada dia desafios maiores, devido a precariedade da estrutura física para atender os alunos com deficiência, a falta de profissionais preparados para este atendimento nas escolas e as condições gerais deficitárias.

De acordo com Glat e Pletsch (2013, p. 19),

A política de Educação Inclusiva, demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar. Portanto defendê-la sem mencionar a organização, a estrutura e o funcionamento de nosso sistema escolar – ainda de natureza meritocrática e classificatória – não garantirá a aprendizagem e o desenvolvimento do alunado supostamente contemplado com essa política.

Sobre a importância da inclusão de alunos com TEA, Cunha (2015, p. 113) afirma:

Quanto ao coletivo de alunos, é fundamental que todos aprendam a trabalhar em grupo. A convivência desenvolve a sociedade. Vivemos em um mundo tendente ao individualismo, que muitas vezes, constitui as coletividades e as formas de relacionamento. A coletividade da sala de aula é uma ferramenta de ensino para o professor. É bom salientar que o estudante com TEA precisa acreditar que o conhecimento que se busca será conquistado. Tal sensação traz confiança.

A “educação para todos” tem sido propagada como a nova cultura educacional e se faz viável em um mundo globalizado, corroborando com as tecnologias de comunicação e informação que avançam cotidianamente, porém, o excesso de informações disseminadas por diferentes canais, deve ser considerada como um fator complexo e cabe aos professores mediar esse contexto para que as práticas de educação inclusiva estejam de fato voltadas à apropriação e aplicação de conhecimentos nos diversos ambientes de convivência das pessoas com TEA ou qualquer outra deficiência.

1.3 Documentos que embasam a educação inclusiva

É importante ressaltar que os dispositivos legais que embasam a educação para todos, como a política educacional brasileira, se entrelaça às propostas internacionais de educação, com destaque para a Conferência de Jontiem (UNESCO, 1990), que reforça como a necessidade de a educação despertar no aluno a satisfação no processo de aprendizagem e que cada aluno deverá ter condições de aproveitar as oportunidades educativas oferecidas no espaço escolar.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) conclama a uma pedagogia centrada no aprendiz e reconhece a necessidade de ações dos programas de educação, pessoas com necessidades educacionais especiais dentro da escolar regular, o que leva ao combate de

discriminação e o desenvolvimento de ações que acolhem e colaboram com a aplicação de práticas educativas inclusivas.

A Declaração de Salamanca, resulta da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, ocorrida na Espanha, em 1994 (p. 24-25) e diz que:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições... [...] em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis.

No excerto acima, constatou-se que na escola comum, oportunizada a matrícula e atendimento da pessoa com deficiência, há o alcance de um número maior de alunos com deficiência, oferecendo mais possibilidades de oportunidades.

Dellors (2001), propõe a cultura educacional centralizada no aluno, pois o mesmo deverá descobrir, reavivar e fortalecer seu modo particular de aprender e compreender o mundo que o cerca para viver de forma digna e harmônica. Delors (2001, p. 89-90), descreve a educação como um direito e uma necessidade de todos.

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Quadro 3 - Relação de documentos que embasam a educação inclusiva

ANO	DOCUMENTOS
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos.
1994	Declaração de Salamanca.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001).
2001	Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001
2001	Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001.
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei nº 10.436/02. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
2005	Decreto nº 5.626/05. Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.
2008	Decreto nº 6.571. Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).
2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).
2009	Resolução CNE/CEB nº 4. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, profissional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (Art.5º).
2012	Lei nº 12.764. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
2015	Lei n. 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI.

Fonte: UZÊDA (2019, p. 14-15)

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, determina no Art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Podemos aqui observar, que a Constituição Federal do Brasil de 1988, prevê a Educação como direito de todos, não excluindo nenhum cidadão de ter acesso a este direito. Antes disso, no Artigo 6º, a Educação é relacionada como Direito Social: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

No Artigo 206, no mesmo documento, completa:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

No referente aos alunos com deficiência, a Constituição Federal brasileira garante no Art. 208, “II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

preferencialmente na rede regular de ensino”, fator este que ampara a matrícula de alunos com deficiência na Rede Regular de Ensino, que por sua vez, tem a obrigação de receber, amparar e incluir o indivíduo para que o mesmo tenha o acesso ao Direito a Educação, e assim a possibilidade de desenvolvimento amplo, enquanto cidadão.

A LDBEN nº 9.394/96 define Educação Especial no Art. 58 como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, e estabelece o público alvo da Educação Especial “[...] para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013)”.

Para enfatizar a importância da Educação na vida da pessoa com deficiência, em seu Art. 1º, a LDBEN nº 9.394/96 preconiza que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

O trecho acima mencionado, esclarece que o desenvolvimento do indivíduo ocorre em todos os espaços por ele frequentado, levando ao afunilamento da educação escolar ou escolarização, pois, de acordo com Saviani (2008, p. 97),

[...] não é só através dela que se educa; educa-se através de múltiplas formas, através de outras instituições, como os partidos, os sindicatos, associações de bairro, associações religiosas, através de relações informais, da convivência, dos meios de comunicação de massa [...]. Portanto, há múltiplas formas de educação, entre as quais se situa a escolar. Segundo essa tendência, a escola não é a única nem mesmo a principal forma de educar; há, até mesmo, aqueles que consideram a escola negativa, do ponto de vista educacional, o que foi formulado explicitamente pela proposta de desescolarização, cujo principal mentor foi Ivan Illich.

Sobre os caminhos para que o trabalho de inclusão educacional aconteça, a LDBEN nº 9.394/96, em seu Artigo 59, informa

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins,

bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
 V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Como Marco Legal, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que defende que a modalidade de Educação Especial seja integrada ao Ensino Regular, de forma a atender as pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotados. Dentre as diretrizes dessa Política, está que

os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favorecem a promoção da aprendizagem e valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2010, p. 24).

O olhar específico para pessoas com TEA, considerando a escola como um dos espaços de construção da educação, remete-se diretamente ao processo de inclusão destes indivíduos nos espaços escolares, pois, de acordo com a Constituição Federal, o Art. 208 garante “II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, dispositivo este que refere-se aos processos de inclusão escolar e uma educação inclusiva.

Especificamente tratando do TEA, temos a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que no âmbito escolar diz em seu Parágrafo único, “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

Em 06 de julho de 2015, é publicada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, que orienta quanto aos aspectos educacionais.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características

dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

Os documentos já mencionados destacam o direito da pessoa com deficiência no que tange à Educação. Estes mesmos documentos trazem, ainda, orientações normativas de como este trabalho de inclusão deve acontecer.

Diante do cenário apresentado através desta pesquisa, entenderemos como o CEAME/TEA, desenvolveu e desenvolve seu trabalho com os estudantes com TEA na REE/MS, com o suporte teórico dos escritos e autores citados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assegura a inclusão escolar de estudantes

[...] com deficiência , transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade [...] (BRASIL, 2008, p. 14).

A Lei Federal nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, orienta no Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma pessoa ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV: a restrição da participação. 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

A Educação Especial organiza-se de forma complementar, suplementar ou substitutiva, como a ferramenta que proporcionará ao aluno maior autonomia de aprendizagem na Educação Regular. Através de práticas sistematizadas e inclusivas, planeja intervenções de forma colaborativa entre os professores, no intuito de identificar melhores condições, por meio das tecnologias, além de instrumentos pedagógicos para que o aluno tenha a possibilidade de se beneficiar dos recursos e possa aprender a aprender (PRESTES, 2017). Alarcão (2001, p. 11) retrata o papel da escola quando provoca a reflexão, enfatizando:

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e

confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Ao pensar em Educação Especial, é necessária a reflexão de que no Brasil os transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem, no contexto da educação brasileira, não fazem parte de um tema simples, devido às variadas concepções sobre o assunto, que são cercadas de muitos mitos, levando a prática segregativa daqueles alunos que possuem ritmos que não correspondem aos paradigmas esperados durante a escolarização. De acordo com a atual legislação educacional do Brasil, crianças com transtornos, distúrbios ou dificuldades de aprendizagem não são públicos alvo da Educação Especial, implicando com que não tenham direito ao Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2008; 2015).

As Dificuldades de Aprendizagem são os primeiros aspectos notados pelos professores. Estas, têm sido compreendidas pelos pesquisadores como uma discussão pedagógica e não como neurobiológica. Isso ocorre, porque os professores em sala de aula observam primeiramente os aspectos pedagógicos, que muitas vezes se mostram fragilizados pelas Dificuldades de Aprendizagem apresentadas pelos alunos. Conforme Ciasca (2003), ao ingressar na escola, a criança se depara com um universo desconhecido, regido por regras e exigindo dela adaptação, o que por sua vez, implica no processo de maturação e desenvolvimento físico e mental. Muitas crianças podem não compreender o significado daquele conjunto de regras, causando a elas estranheza, e em consequência, conflito com sua cultura social e familiar e com suas condições socioeconômicas. Devido a isso, a criança não consegue “encontrar o seu lugar” no processo de escolarização e termina por apresentar dificuldades para compreender a função social da escrita e de leitura em sua vida e, como resultado, não se apropria da cultura letrada.

A superação das Dificuldades de Aprendizagem ocorrerá através do trabalho com métodos pedagógicos que atendam as especificidades da criança, contextualizando suas necessidades pedagógicas com a relação à sua cultura familiar e socioeconômica, com o objetivo de lhe proporcionar estimulação ao seu desenvolvimento, autonomia, independência e cidadania (OLIVEIRA; ZUTIÃO; MAHL, 2020).

Contrariamente as Dificuldades de Aprendizagem, os Transtornos/Distúrbios de Aprendizagem, possuem a origem do fenômeno em caráter neurobiológico. Há a necessidade de uma avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar para o fechamento do diagnóstico. Neste caso, as dificuldades apresentadas pela criança superam as questões culturais e

socioeconômicas, apresentando-se como um comportamento permanente, mesmo após a estimulação através de diferentes métodos pedagógicos (APA, 2013).

A quinta e última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2013), faz uso das palavras transtorno e distúrbio para se referir ao comportamento das crianças que apresentam dificuldades para aprender, mesmo que estas palavras denominem fenômenos diferentes.

Deve-se, ainda, considerar que a quinta edição do DSM – V (APA, 2013) apresenta como os diferentes transtornos/distúrbios de aprendizagem são percebidos e relacionados, apontando que alguns processamentos da informação recebida pelo indivíduo, podem apresentar maiores comprometimentos do que outros. O documento compreende o Transtorno Específico da Aprendizagem como dificuldades na aprendizagem e no uso das habilidades acadêmicas, as quais podem ocasionar prejuízo na aquisição da leitura, ou na aprendizagem da matemática e/ou com prejuízo na linguagem escrita (OLIVEIRA; ZUTIÃO; MAHL, 2020).

O termo deficiência, de acordo com o Dicionário Online de Português⁶, significa “insuficiência orgânica ou mental, defeito que uma coisa tem ou perda que experimenta na sua quantidade, qualidade ou valor”, sendo seus sinônimos “falta, falha, imperfeição, curteza”.

De acordo com a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, em seu artigo 1º, deficiência envolve “impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

A Lei Federal nº 13.146/2015 (LBI – Lei Brasileira da Inclusão), que regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU, prevê em seu artigo 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

De acordo com o apresentado, as Dificuldades de Aprendizagem poderão ser superadas através de métodos pedagógicos que atendam às necessidades do aluno, considerando sua cultura familiar e contexto socioeconômico; já os transtornos/distúrbios de aprendizagem, poderão ser minimizados através de métodos pedagógicos específicos, porém, estão além das questões culturais e socioeconômicas, envolvendo de forma direta o processamento da aprendizagem em suas diferentes formas.

⁶ <https://www.dicio.com.br/deficiencia/>

Deficiência, por sua vez, envolverá comprometimento físico, mental, intelectual ou sensorial, que se constituirão barreiras, impedindo a participação do indivíduo e sua efetivação na sociedade enquanto cidadão em igualdade de condições com os demais.

A Lei Federal Berenice Piana, nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A referida lei recebeu o nome de Berenice Piana, devido a sua coautora, de mesmo nome, a qual possui um filho com autismo, sendo militante brasileira das causas que envolvem o direito das pessoas com autismo. Ela foi, ainda, a idealizadora da primeira clínica Escola do Autista no Brasil, implantada em Itaboraí, litoral do Rio de Janeiro, em abril de 2014.

A Lei Federal 12.764/2012, estabelece:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais;

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Sendo o público alvo da Educação Especial, de acordo com o Decreto Federal nº 6.571, de 18 de setembro de 2008:

Considera-se público-alvo do AEE: a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental 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.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Dessa forma, estão incluídos no público alvo da Educação Especial os alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), garantindo, assim, seus direitos de inclusão à escola regular,

por meio das legislações vigentes. No próximo capítulo, será apresentada um pouco da história do Estado de Mato Grosso do Sul, considerando aspectos culturais, resultante da diversidade que construiu a sociedade sul-mato-grossense, por meio dos vários povos que aqui estavam ou se instalaram, assim como a organização e funcionamento do CEAME/TEA.

CAPÍTULO II -MATO GROSSO DO SUL: EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CRIAÇÃO DO CEAME/TEA: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Neste capítulo serão apresentadas as políticas de inclusão escolar e de acompanhamento educacional de alunos com TEA na Rede Regular de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, foram descritas em um percurso histórico as principais ações desenvolvidas, tais como: a criação, organização, composição funcional, procedimentos e normativas para seu trabalho e funcionamento do CEAME/TEA, assim como é apresentado um levantamento da História da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul.

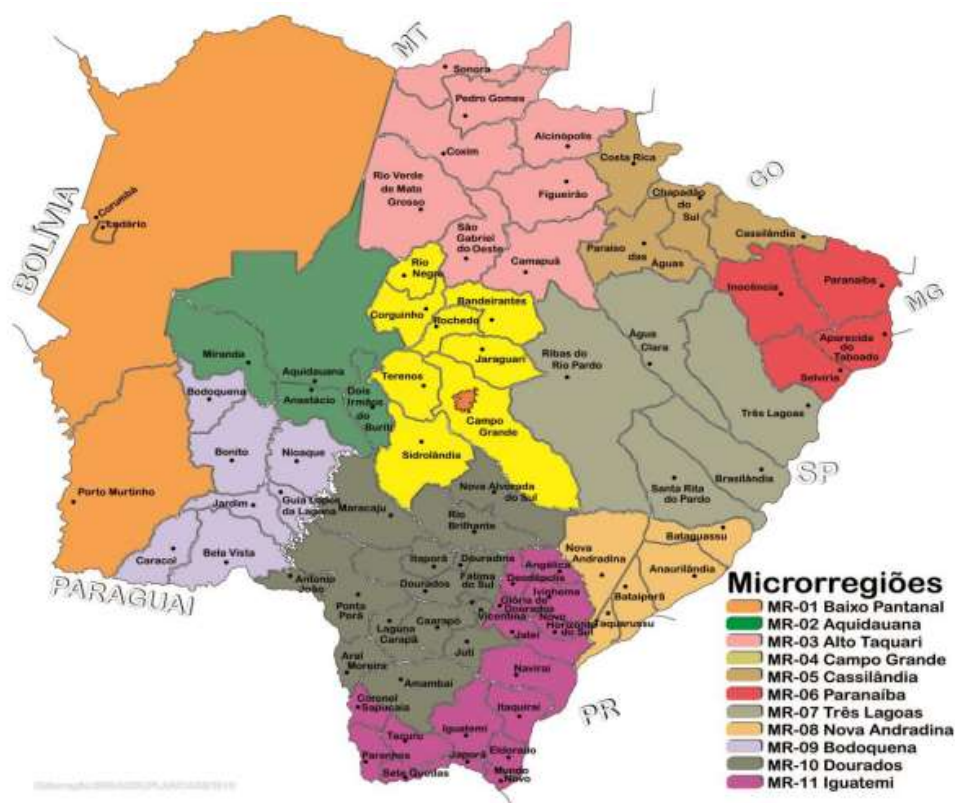
2.1 Mato Grosso do Sul: criação e perfil geográfico

O Estado de Mato Grosso do Sul tem sua história marcada por movimentos políticos e sociais. O então Presidente da República, Ernesto Geisel, assinou em 11 de outubro de 1977 a Lei Complementar nº 31, que decretou o desmembramento do Estado de Mato Grosso e criou o Estado de Mato Grosso do Sul. Muito antes de sua afirmação como território independente do Estado de Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX, a ligação com o estado de São Paulo pela antiga Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), tornou as relações entre o Sul de Mato Grosso com Cuiabá cada vez menos relevantes no contexto da busca do desenvolvimento e dinamização da economia (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Segundo os dados do Perfil Estatístico de MS (2018), ocupa o 6º lugar entre os Estados Brasileiros em extensão territorial, com um total de 357.145,534 km², que representa 4,19% da área total brasileira (8.515.767,049 km²), além de 22,23% da área da região Centro-Oeste (MATO GROSSO DO SUL, 2018a).

Localizado ao sul da região centro-oeste, tem como fronteiras os estados de Goiás (nordeste), Minas Gerais (leste), Mato Grosso (norte), Paraná (sul) e São Paulo (sudeste), assim como a Bolívia (oeste) e o Paraguai (oeste e sul). Sua área territorial é maior que os países Alemanha e Portugal, com uma população de aproximadamente 2.682.386 habitantes em 2016, atribuindo ao estado a 21ª população do Brasil, composto por 79 municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2018a).

Figura 5 - Mato Grosso do Sul: divisão político-administrativa e microrregional.



Fonte: IBGE.

2.2 Educação Especial no Mato Grosso do Sul: contexto histórico

Guimarães e Cesco (2017), destacam que com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, surgiu a necessidade da instalação de instâncias administrativas, dentre elas a denominada Fundação de Educação, que contava em sua estrutura com a Coordenadoria Geral de Educação e nela uma Equipe de Educação Especial. As autoras informam que já havia nesse momento algumas instituições especializadas já instaladas no então novo estado, Mato Grosso do Sul: Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas-ISMAG (1957), as APAES de Campo Grande (1967), Dourados (1973), Corumbá (1971), Três Lagoas (1975) e Naviraí (1977) e a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande, em 1979.

Guimarães (2001) menciona que no período da criação do Estado de MS existia um serviço de educação especial, cuja responsável era a professora Alzira da Silva Andrade, que contava com 33 classes especiais para Deficiência Mental Educável (DME) e 2 classes especiais para Deficiência Auditiva (DA).

Quando ocorreu a criação do Estado de MS, estava em vigor no Brasil a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “[...] a exemplo da Lei De Diretrizes e Bases da Educação, Lei

4024/1961, por ela alterada, trazia dispositivos de regulação para o atendimento educacional das pessoas com deficiência [...]” (BRASIL, 1961, p. 5 apud GUIMARÃES; CESCO, 2017).

Oficialmente, a Educação Especial iniciou-se em Mato Grosso do Sul em 1981, por meio do Decreto nº 1.231, de 23 de agosto, que criou o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS), formado por duas equipes multidisciplinares: o Serviço de Atendimento Precoce (SEAPRE) e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem (SEDEA). Foi criada, também, a Diretoria de Educação Especial, que tinha como objetivo a implantação da política de educação especial no estado. Suas normas de atuação foram pautadas nos parâmetros apresentados pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão nacional, criado em 1973, que primava pela orientação de toda a Educação Especial no Brasil (BELATO, 2019).

O Conselho Estadual de Educação⁷, em 26 de março de 1982, estabeleceu normas de funcionamento dos serviços especializados da Educação Especial, por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 261/82. Em outubro de 1986, a Secretaria de Estado de Educação estabeleceu normas e orientações sobre a criação, o funcionamento, o acompanhamento e o controle das classes especiais, modalidade da educação especial, prevalente no estado nessa época, por meio da Resolução 001/86. Belato (2019, p. 15) informa que

Na época, a Diretoria de Educação Especial constatou que haviam falhas no trabalho desenvolvido e propôs uma nova estrutura formada por três núcleos: deficiência mental, auditiva e visual; de implementação de atendimento especializado para deficiência física, superdotados e problemas de conduta.

A Educação Especial, nesse período, possuía em sua predominância o trabalho de apoiar as instituições que atendiam pessoas “excepcionais”, termo que na época era utilizado ao referir-se às pessoas com deficiência. Os atendimentos ocorriam em instituições especiais e em classes especiais, vinculadas ao setor público, especificamente no sistema estadual.

Com a publicação do Decreto Estadual nº 5.078/89, em 25 de abril de 1989, cria-se o Centro Sul Mato-grossense de Educação Especial (CEDESP), com função de “[...] oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e problemas de condutas” (BELATO, 2019, p. 15).

A partir de 1990, iniciou-se o movimento de inclusão Brasil, baseado em movimentos internacionais, do qual o nosso país foi signatário, e, assim foi extinta a Diretoria de Educação

⁷ O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), órgão normativo pertencente ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e vinculado à Secretaria de Estado de Educação, foi criado por meio do Decreto-Lei nº 08, de 1º de janeiro de 1979.

Especial. Surgiram então as Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais, nas quais previa-se um atendimento descentralizado e a educação especial deveria ser promovida dentro da educação geral.

Em 1991, a Secretaria de Estado de Educação estabeleceu por meio do Decreto nº 6.064, de 19 de agosto de 1991, em Campo Grande e em mais treze municípios do estado, as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP), que tinham como objetivo dar apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino, descentralizando e agilizando o atendimento aos alunos. Nesse mesmo ano é publicada a série: “Políticas Educacionais: uma proposta de Educação para Mato Grosso do Sul”, documento pautado nas Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais.

Em 1992, as Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais, são alteradas. Para essa alteração, foi utilizada a abordagem sócio-histórica⁸, partindo da valorização dos bens produzidos pelo homem ao longo da História. As avaliações e as intervenções pedagógicas deveriam considerar os referenciais culturais trazidos pelo estudante. A partir de então, estabeleceu-se que as ações da Educação Especial aconteceriam além do acompanhamento sistemático aos professores do ensino comum e Salas Recursos Multifuncionais, unindo esforços para a capacitação em serviço de todos os responsáveis pelo atendimento dos estudantes na escola.

No ano de 1994, as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP), são reestruturadas por meio do Decreto Estadual nº 7.829, de 16 de junho de 1994. Ocorreu uma nova organização do serviço, que descentralizou as ações e estabeleceu novos objetivos, com atendimento sistematizado a todas as escolas estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul. Ações essas que procuravam viabilizar a integração para a garantia de escolaridade dos estudantes com deficiência. Essa reestruturação ocorre devido a publicação, no mesmo ano, da Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de ‘integração instrucional’ que condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular para os que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (GUIMARÃES; CESCO, 2017, p. 7).

Em 1997, foi criado o Centro Integrado de Educação Especial (CIEESP), por meio do Decreto Estadual nº 8.782, de 12 de março de 1997, com o objetivo de “identificar, acompanhar

⁸ Na abordagem Sócio-Histórica é latente a preocupação em compreender o homem como um sujeito histórico que, através do trabalho, intervém no meio ambiente, produz cultura, desenvolve-se e é capaz de desenvolver o outro, por exemplo, a atividade docente. Na perspectiva de Vygotsky (1991), é pelo trabalho coletivo que o homem estabelece relações sociais com os outros e cria instrumentos que facilitam a transformação do meio, em benefício de sua sobrevivência (OLIVEIRA, 2015, p. 133).

e encaminhar os estudantes a setores especializados”, tanto para o próprio Centro, como para outros serviços oferecidos por instituições especializadas. As UIAPs foram então fechadas. Nesse mesmo ano, é elaborada a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 4.827/97, que substitui a anterior nº 26/82. O Conselho Estadual de Educação determinou as normas para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais, que passou a ser oferecida também nas classes do ensino comum.

O CIEESP foi então substituído, no ano de 1999, por Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, por meio do Decreto nº 9.404, de 11 de março de 1999, publicado no Diário Oficial nº. 4.976, de 12 de março de 1999. Foram criadas setenta e sete Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais para atender aos alunos da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Seu objetivo principal era desenvolver a política de inclusão dos estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, assegurando a descentralização dos serviços.

Faz-se importante ressaltar, que a partir de 1996, o Estado de Mato Grosso do Sul estava sob a vigência da Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e foi publicada em 20 de dezembro do mesmo ano.

Em 2006, por meio do Decreto nº 12.170, de 23 de outubro de 2006, ocorreu a criação dos Núcleos de Educação Especial (NUESP), com funcionamento estendido a todos os municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, vinculados à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação, da Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2006). São então extintas as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais.

No ano de 2009, por meio do Decreto Estadual nº 12.737/2009, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), criou o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), com o objetivo de prestar Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com necessidades especiais. Uma de suas metas era a formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva, por meio de vínculo com a Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação da SED/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

Em 2011 é aprovada a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS), por meio do Decreto Estadual nº 13.281, de 20 de outubro de 2011. Em seu Capítulo II, Art. 2º, da Superintendência de Políticas de Educação, inclui na estruturação a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), viabilizando a criação do

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação; Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez; Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual e o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

Buytendorp e Meneses (2017, p. 36) destacam que:

O autismo sempre esteve presente na educação inclusiva, no entanto, nos últimos anos a procura pela inclusão no ensino regular da Rede Pública tem aumentado, de acordo com o levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentou no ano de 2013 cerca de 606 (seiscentos e seis) estudantes com Autismo. Em 2014 mensura-se o quantitativo de 701 (setecentos e um) e no ano de 2015 tem-se como média 869 (oitocentos e sessenta e nove) estudantes com autismo.

As autoras inferem que o número de alunos com autismo tornou-se crescente na rede regular de ensino e que como consequência do quantitativo supramencionado, surge a necessidade fulcral de se criar meios para acompanhamento contínuo, com profissionais especializados acerca do Transtorno do Espectro Autista, sendo então implantado o CEAME/TEA em 31 de outubro de 2016, por meio da Resolução SED/MS nº 3.120 (BUYTENDORP; MENESES, 2017).

Dentre os alunos matriculados em escolas comuns, sejam elas públicas ou privadas, está o público da Educação Especial. A crescente matrícula desses estudantes pode ser notada ao serem observados os dados apresentados em 2019 pelo INEP, que apontou um total de 15.718 mil matrículas desse público, em classes comuns no ensino regular, ou seja, dos 620.969 alunos da educação básica em MS, 2,5% apresentam alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, sendo encontrados em sua maioria na rede pública de ensino.

Tabela 2 - Número de Matrículas do Público da Educação Especial, em Classes Comuns, em MS por Rede de Ensino (2016-2019)

Redes de Ensino	2016	2017	2018	2019
Rede Privada	371	398	491	607
Rede Pública	14.139	13.592	14.247	15.111
Total	14.510	13.990	14.738	15.718

FONTE: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, acesso em 15 mai. 2020

Nota-se que várias mudanças ocorreram no cenário da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul desde sua criação. Essas mudanças mostraram, por meio dos estudos realizados, que estão sempre relacionadas à implantação de políticas nacionais para a Educação Especial. Políticas essas, que foram e são sempre influenciadas por convenções internacionais,

nas quais o Brasil é signatário. A matrícula desse público nas escolas comuns também se demonstrou crescente, ainda que ao considerar que muitos alunos com deficiência estejam matriculados em escolas especializadas, pois, aqui considerou-se que estar matriculado ou não na escola comum é uma opção, mas que tem suas garantias na Constituição Federal Brasileira, sendo assim, um direito constitucional.

2.2 CEAME/TEA: Criação, organização e funcionamento

A Educação enquanto direito de todos, vincula-se aos Direitos Sociais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, afirmado em seu Art.6º. Esta determinação de direito aos cidadãos brasileiros, inclui também o acesso de pessoas com deficiência ao ensino em suas diversas etapas, desde a Educação Infantil até os níveis mais avançados. Como já discutido anteriormente, no Brasil, o aparato da Educação Especial existe como modalidade de ensino para a inclusão de pessoas com deficiência nos diversos níveis de ensino. Materializa-se através das ações realizadas com base nas políticas públicas elencadas para esse segmento.

Finkler e Dell'Aglio (2013, p. 126), definem Políticas Públicas da seguinte maneira:

As políticas públicas podem ser definidas como conjuntos de ações, programas e atividades desenvolvidas pelo Estado (direta ou indiretamente) com o objetivo de garantir direitos de cidadania, especialmente aqueles assegurados constitucionalmente, voltando-se para a solução de problemas da sociedade

Souza (2006, p. 16) destaca que “após desenhadas e formuladas, as políticas públicas desdobram-se em planos, programas e projetos”. Até o ano de 2016, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, matriculados na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, eram acompanhados pelo CEESPI (Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva), criado em 03 de abril de 2009, sob o Decreto Estadual nº 12.737/2009 e com seu funcionamento regulamentado através da Resolução SED/MS nº 2.505, de 28 de dezembro de 2011.⁹

Porém, no ano de 2015 as perspectivas quanto ao atendimento e inclusão dos estudantes com TEA na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul começaram a apontar para novos caminhos. Conforme o Diário Oficial Eletrônico, do Poder Legislativo de Mato Grosso do Sul, nº 827, publicado em 28 de agosto do mesmo ano, página 7, o Projeto de Lei nº

⁹ Maiores informações sobre o CEESPI (Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva), assim como a trajetória da Educação Especial no Mato Grosso do Sul, podem ser acessadas em [Educação-Especial-em-MS-Caminhos-e-Práticas.pdf \(sed.ms.gov.br\)](http://www.sed.ms.gov.br/Educacao-Especial-em-MS-Caminhos-e-Praticas.pdf)

169/15, Processo Nº 243/15, de autoria do Deputado Estadual Professor Rinaldo Modesto (PSDB) autoriza

[...] o Poder Executivo a criar e implantar Centros Avançados de Estudos para Capacitação de Educadores da Rede Pública e Privada de Ensino no Estado de Mato Grosso do Sul com objetivo de inserção escolar de alunos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista

Ocorreu, então, em 02 de dezembro do ano mencionado, a autorização da Lei nº 4.770, de 02 de dezembro de 2015, dando poderes ao Poder Executivo do Estado de Mato Grosso do Sul para criar Centros Avançados de Estudos, para Formação de Educadores das Redes Pública e Privada de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, visando à inserção escolar de estudantes portadores (termo utilizado pela lei, mesmo considerando a terminologia já utilizada a partir de 1990 – pessoas com deficiência) de autismo ou que receberam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Sendo na ocasião o governador do Estado de Mato Grosso do Sul, o senhor Reinaldo Azambuja (PSDB), o qual foi reeleito em 2018 para seu segundo mandato.

No ano posterior, em 24 de maio de 2016, foi publicado o Decreto Estadual nº 14.480, no Diário Oficial de Mato Grosso do Sul nº. 9.172, do dia 25 de maio de 2016, o qual cria o Centro de Apoio Multidisciplinar para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista” (CEAME/TEA), com sede no Município de Campo Grande, vinculado pedagógica e administrativamente à Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Em 31 de outubro do mesmo ano, foi estabelecida a Resolução SED/MS nº 3.120, que apresenta, dispõe e organiza o funcionamento do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), posteriormente publicada no Diário Oficial nº 9.281, em 7 de novembro de 2016.

Conforme Meneses e Braga (2019, p. 141), o CEAME/TEA “teve sua criação pautada na Lei 12.764/2012 e NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE de 21 de março de 2013”.¹⁰ Esta Nota Técnica mencionada, traz as orientações aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. As autoras esclarecem, ainda, que o “Centro é mantido pelo Governo do Estado de MS por intermédio da Secretaria de Educação de Estado de MS”.

Ressalta-se, ainda, que o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prevê e fomenta a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, em parceria com instituições acadêmicas e compostos por profissionais das áreas de

¹⁰ A NOTA TÉCNICA Nº24/2013/MEC/SECADIDPEE de 21 de março de 2013, está disponível na íntegra em: [index.php\(mec.gov.br\)](http://index.php(mec.gov.br))

saúde, assistência social e pedagogia, para guarnecer o trabalho dos professores da educação básica com os estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ademais, o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (2014-2024) (PEE/MS), aprovado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, na Meta 4 - Educação Especial,

preconiza a universalização, para a população de 4 a 17 anos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, da garantia ao acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, de forma preferencial na rede regular de ensino, através de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, sejam públicos ou conveniados. (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 33).

A Resolução SED/MS nº 3.120/2016, que apresenta, dispõe e organiza sobre o funcionamento do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), posteriormente publicada no Diário Oficial nº 9.281, em 7 de novembro de 2016, organiza a estrutura do CEAME/TEA da seguinte forma:

Art. 6º o CEAME/TEA, para desempenho de suas competências, tem a seguinte estrutura básica:

- I. Coordenador;
- II. Secretária;
- III. Núcleos:
 - a. Núcleo de Apoio Educacional;
 - b. Núcleo de Assessoramento Educacional;
 - c. Núcleo de Pesquisa Educacional.

No Art. 11 da mesma Resolução, são descritas as incumbências do Núcleo de Apoio Educacional:

- I. Mapear as escolas com alunos diagnosticados com TEA, bem como relacionar sua idade, ano, CID e demais dados relevantes para o aperfeiçoamento pleno do CEAME/TEA, como unidade especializada;
- II. Mapear as demandas e corroborar com as pesquisas do CEAME/TEA de modo a subsidiar o trabalho de apoio e formação, dos professores e do corpo escolar;
- III. Realizar a formação continuada sobre TEA, para os professores e equipes técnicas das escolas estaduais;
- IV. Proporcionar subsídios ao aluno para assegurar a sua inclusão na escola;
- V. Orientar as famílias ou responsáveis sobre a necessidade e importância da frequência escolar para o processo de ensino-aprendizagem do aluno;
- VI. Elaborar material didático-pedagógico em consonância com os demais núcleos, para a formação e capacitação de profissionais, alunos, pais e demais componentes do corpo escolar;
- VII. Elaborar relatórios e pareceres técnicos de modo a subsidiar o trabalho de professores e demais profissionais no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e de inclusão do aluno com TEA;
- VIII. Auxiliar nos eventos sobre o TEA, para pais e profissionais da educação no âmbito estadual, na perspectiva da educação inclusiva.

Como explicita o documento, cabe ao Núcleo de Apoio Educacional, a incumbência de mapear onde estão os alunos com TEA na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e após essa tarefa, localizar em quais escolas estão estes alunos, realizar uma avaliação inicial das especificidades de cada um, a fim de contribuir com a formação dos professores que atuarão com esse público, assim como de toda a equipe escolar, estendendo essa ação para a formação continuada desses profissionais.

Esta avaliação ocorrerá cerceada por pilares que buscam verificar o aluno nos processos de ensino; organização pessoal e espacial; questões temporais e de orientação; raciocínio lógico e a habilidade de resolver situações problema; autonomia frente às diversas situações no espaço escolar; forma de relacionar-se e comunicar-se com o outro; história de vida e familiar; e quaisquer outras informações que possam ser relevantes para que seja trabalhado o processo de inclusão deste aluno na escola regular.

De acordo com Uzêda (2019, p.50),

[...] cada criança manifesta de formas diferentes suas limitações e habilidades, sendo preciso em sala de aula muitas vezes manejar questões cognitivas, afetivas e comportamentais. Para conhecer melhor os comportamentos evidenciados pela criança, faz-se necessário o diálogo com outros profissionais que a acompanham (psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, terapeutas ocupacionais, etc.).

A autora, além de descrever a importância das ações realizadas em sala de aula, contextualizando o aluno de forma biopsicossocial, através de observações e avaliações constantes, também emerge a importância de a escola em que o aluno está matriculado, dialogar com os profissionais de outras áreas, que acompanham o estudante em outros momentos, fato este que se estende ao Núcleo de Apoio Educacional, e será de primazia para realizar orientações e dialogar com a equipe pedagógica da escola.

Contribuir e incentivar a inclusão deste alunado na escola também são funções do Núcleo de Apoio Educacional, que orientará as famílias e/ou responsáveis sobre a importância da frequência escolar, o qual elaborará materiais pedagógicos, assim como emitirá relatórios pertinentes que balizem o trabalho da equipe pedagógica, de forma a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do aluno, favorecendo o processo de inclusão e disseminando informações na comunidade escolar sobre o TEA e suas especificidades, além de promover reavaliações constantes acerca do desenvolvimento do estudante.

Ao Núcleo de Assessoramento Educacional, conforme Artigo 13, da Resolução SED/MS nº 3.120, publicada no Diário Oficial nº 9.281, em 7 de novembro de 2016, compete:

I - mapear as escolas com alunos que apresentam o TEA e suas demandas, com vistas a subsidiar o trabalho de apoio e formação aos professores da REE e demais componentes da equipe escolar;

II – promover, prioritariamente, a formação continuada dos professores e profissionais de apoio que acompanham o aluno com TEA;

III - realizar a formação continuada sobre TEA, para todos os professores e equipe pedagógica das escolas estaduais;

IV - orientar as famílias ou responsáveis sobre a necessidade e importância da valorização do espaço escolar, como mediador do processo de aprendizagem e de autonomia para pessoa com TEA;

V - participar da elaboração de material didático-pedagógico, em consonância com os demais núcleos, para a formação e capacitação de profissionais, alunos, pais e demais componentes dos corpos técnico-administrativo e docente;

VI - elaborar relatórios e pareceres técnicos de modo a subsidiar o trabalho de professores e demais profissionais no que tange ao processo ensino-aprendizagem e de inclusão do aluno com TEA;

VII - estabelecer parcerias, juntamente aos demais núcleos do CEAME/TEA, na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva;

VIII - auxiliar nos eventos sobre o TEA, para pais e profissionais da educação no âmbito estadual, na perspectiva da educação inclusiva.

O Núcleo de Assessoramento Educacional objetiva atuar na formação e capacitação da equipe pedagógica em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino do estudante com TEA, elaborando programas que disponibilizem materiais didáticos e recursos pedagógicos próprios, de forma colaborativa com o Núcleo de Apoio Educacional, além de proporcionar ao estudante com TEA, o atendimento as suas especificidades e necessidades, de forma a contemplar seu melhor desenvolvimento educacional e social.

Sobre a importância da formação do professor, Matoam (2003, p. 44) discorre:

A cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional. Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação.

A autora, ao discorrer sobre os aspectos da formação docente de forma objetiva, destaca que essa ocorre em vários níveis e não considera o professor apenas como alguém que transmitirá determinado conteúdo, mas sim um indivíduo com história e culturas já adquiridas, que apresenta e pensa, tem sugestões, opiniões, pontuações a serem realizadas, as quais são construídas graças ao seu caminhar pelos diferentes momentos de sua vida.

A autora continua, ainda, sua reflexão ao tramitar entre as diferenças de formação de “professores comuns” e “professores itinerantes/especialistas”, despertando para a necessidade de todos os professores estarem preparados para atender seus alunos, não tipificando quais seriam estes alunos. Alunos são alunos.

Segundo Mantoan (2003, p. 46),

Discordo da existência de professores itinerantes, pois eles atuam sobre os sintomas, oferecem soluções particularizadas, locais, mas não vão fundo nos problemas e em suas causas. Trata-se de mais um serviço da educação especial que neutraliza os desafios da inclusão. Na maioria das vezes, esse serviço impede que o professor se defronte diretamente com a responsabilidade de ensinar todos os seus alunos, pois existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que são justamente aqueles que provocam o professor, para que mude a maneira de proceder com a turma toda. O professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a ideia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência.

Mas, seria de fato apenas o “professor especialista/itinerante”, o único responsável por resolver a suposta ideia de dificuldades de aprendizagem e a inclusão dos alunos com autismo nas escolas regulares?

Redig (2010, p. 28 apud VAZ, 2017) traz a reflexão sobre a necessidade de o professor especialista estar com sua atuação centrada em dar suporte ao professor da sala regular.

A propagação da Educação Inclusiva trouxe em seu bojo um questionamento sobre a continuidade da Educação Especial, pelo menos da forma tradicional como esta área vem atuando. Certamente, há necessidade de reformulação do papel da Educação Especial sobre este novo palco educacional que vem se definindo. Entretanto, a importância da mesma não deve ser subestimada. [...] para viabilizar este processo é essencial que os professores especialistas sirvam de suporte para os do ensino regular visto que estes não estão capacitados para receber esse aluno e se sentem despreparados para esta nova realidade.

Mostrando a necessidade de um trabalho colaborativo e crescente envolvendo todos os professores, para que de fato o aluno com TEA seja incluído, as autoras propõem um trabalho entre todos eles, seja o especialista ou da sala regular, para trilharem caminhos que despontem para a inclusão de fato.

Todos os pontos descritos anteriormente são aspectos importantes para nortear o trabalho do Núcleo de Assessoramento do CEAME/TEA, sendo estes afirmados na Resolução SED/MS nº 3.120/2016, em seu artigo 13:

VI – viabilizar, em parceria com os demais Núcleos do CEAME/TEA, a promoção de estudos para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de sua equipe;
VII – promover, juntamente com os demais Núcleos, formação continuada nas áreas pertinentes ao trabalho com aluno que apresenta o TEA, envolvendo os corpos técnico-administrativo e docente das escolas de Rede Estadual de Ensino (REE);

VIII – promover, nas escolas da REE, formação continuada especificamente para professores e profissionais de apoio que atendem alunos com TEA;
 IX acompanhar o desenvolvimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade e sua difusão e divulgação por meio de formação continuada aos profissionais de apoio, professores e equipe técnico-pedagógica da REE; (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Por fim, o Art. 15, da Resolução SED/MS nº 3.120/2016, apresenta as competências do Núcleo de Pesquisa Educacional:

Compete à Equipe do Núcleo de Pesquisa Educacional:

- I - desenvolver estudos e pesquisas no campo do TEA;
- II - propor e desenvolver programas e projetos de pesquisa e de intervenção sociopolítica no âmbito educacional;
- III - constituir fóruns e grupos de estudos temáticos vinculados ao campo de interesse e atuação;
- IV - organizar eventos de natureza político-institucional, de capacitação e treinamento, e/ou técnico-científico de forma articulada aos demais núcleos do CEAME/TEA;
- V - produzir publicações específicas, impressas ou eletrônicas, para disseminação de sua produção e de outros pesquisadores da área, bem como para a consolidação do campo do TEA;
- VI - promover a difusão e socialização do conhecimento com a comunidade regional e nacional, por meio da organização de eventos científicos;
- VII - estabelecer intercâmbio de conhecimentos com instituições públicas ou privadas;
- VIII - apoiar e orientar programas de ensino e elaboração de trabalhos científico-acadêmicos que versem sobre temáticas afins ao Núcleo;
- IX - divulgar os resultados das pesquisas e análises teórico-conceituais dos integrantes. (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O Núcleo de Pesquisa Educacional atua como suporte para a realização de trabalhos do CEAME/TEA, através de pesquisas voltadas para o desenvolvimento metodológico, viabilização de materiais didáticos, publicações de material didático científico, equipamentos e demais recursos que possam minimizar e colaborar com as práticas pedagógica dos professores, contribuindo com o trabalho inclusivo.

O CEAME/TEA dispõe de uma coordenação que tem a função de:

Art. 8º A Coordenação do CEAME/TEA tem como função a gerência, execução e controle de todas as atividades desenvolvidas, e a implantação e implementação de ações definidas no seu Projeto Político-Pedagógico em consonância com as orientações emanadas da Secretaria de Estado de Educação MS. (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Quanto aos procedimentos administrativos e pedagógicos, o CEAME/TEA é vinculado à Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP) da Superintendência de Políticas da Educação (SUPED). (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

De acordo com a Resolução SED/MS nº 3.120/2016, a composição dos profissionais obedecerá aos seguintes critérios:

Art. 18. Para atuar no CEAME/TEA serão lotados profissionais com licenciatura em nível superior com habilitação para a docência e com especialização ou mestrado em educação especial, concluído ou em curso.

Art. 19. Para atuar como professor de apoio de estudantes com transtorno do espectro autista será admitido profissional com licenciatura em nível superior com habilitação para a docência, preferencialmente com licenciatura em nível superior com habilitação para a docência nos anos iniciais, e com especialização em educação especial.

Art. 20. O professor de apoio permanecerá com o mesmo estudante por, no máximo, dois anos. (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Desde sua criação, todos os técnicos que atuam ou atuaram no CEAME/TEA são licenciados em Pedagogia e Especialistas em Educação Especial, o que reflete de forma direta nas ações promovidas na orientação dos Professores de Apoio em Ambiente Escolar, acolhimento da família e do estudante com TEA, trabalho colaborativo com as equipes pedagógicas de todas as escolas da REE, onde há alunos com TEA matriculados.

Até o ano de 2019, os Professores de Apoio em Ambiente Escolar eram selecionados por currículo, obedecendo ao critério de serem habilitados em licenciatura, preferencialmente em Pedagogia, além de especialistas em Educação Especial, fazendo parte da seleção uma entrevista com um técnico do CEAME/TEA, para averiguação de perfil e nível de conhecimento do professor candidato à vaga.

Em 2020, os Professores de Apoio em Ambiente Escolar, foram lotados através de Processo Seletivo Simplificado e classificatório, conforme publicado no Diário Oficial nº 10.060, de 30 de dezembro de 2019 e observado os itens preliminares:

3.5. Será permitido ao candidato inscrever-se para até dois componentes curriculares diferentes, desde que detenha o requisito exigido para tanto e seja para um mesmo município.

3.5.1. Os profissionais interessados em atuar na Educação Especial deverão indicar, no ato da inscrição, que possuem Pós-Graduação lato sensu nesta área específica.

4.1. O Processo Seletivo Simplificado – SAD/SED/FDT/2019, constará das seguintes etapas: a) Etapa I: Prova Escrita Objetiva, de caráter eliminatório e classificatório; b) Etapa II: Avaliação Curricular (Prova de Títulos), de caráter exclusivamente classificatório.

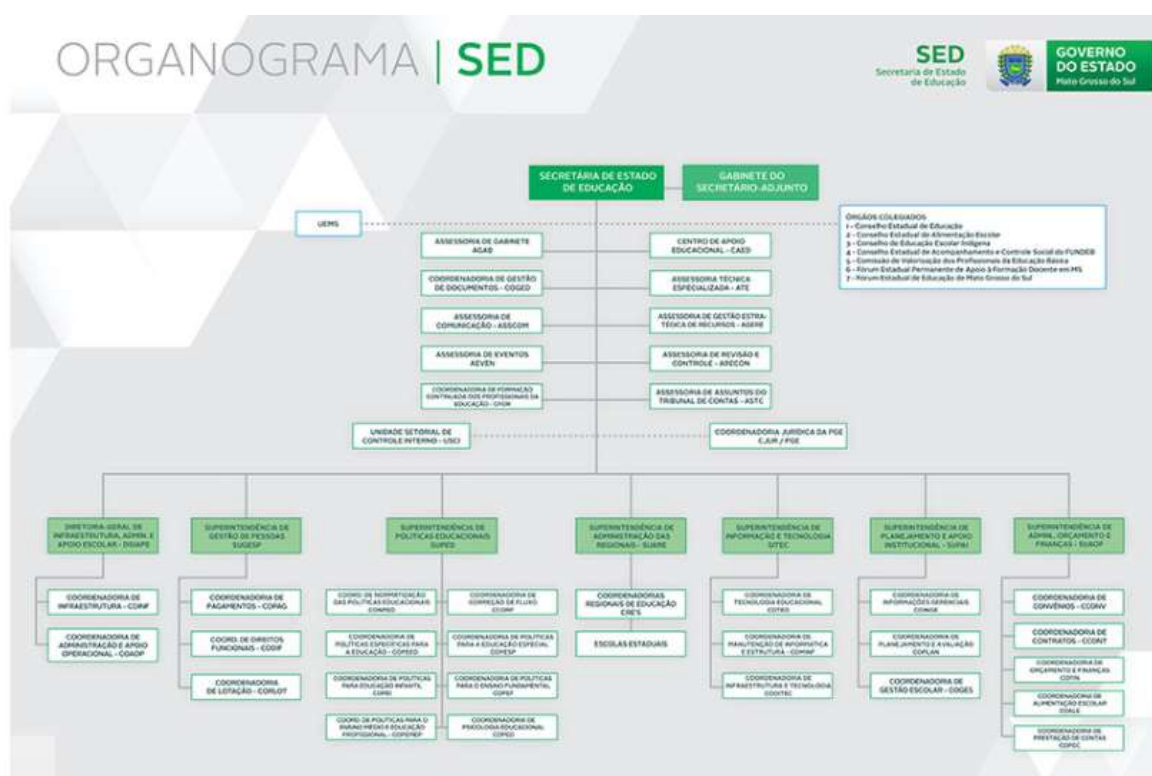
Atualmente, o CEAME/TEA conta com uma Gerente Pedagógica (Coordenadora), uma secretária técnica administrativa e sete técnicos distribuídos entre os três Núcleos que compõem o Centro, conforme mencionado anteriormente.

O trabalho de CEAME/TEA abrange todas as escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, onde foram matriculados alunos com TEA. O trabalho nos 79 municípios do estado de MS é realizado em conjunto com a equipe técnica dos Núcleos de Educação Especial (NUESP), as quais são orientadas pelos técnicos do CEAME/TEA de Campo Grande. A equipe técnica do NUESP, por sua vez, orienta e acompanha o trabalho dos Professores(as)

de Apoio em Ambiente Escolar. As demandas específicas e individuais geradas no trabalho dos Professores(as) de Apoio em Ambiente Escolar, são estudadas, discutidas e resolvidas pela equipe técnica do NUESP, em conjunto com a equipe técnica do CEAME/TEA. Havendo necessidade e de acordo com as demandas, a equipe técnica do Centro desloca-se para as respectivas localidades onde são solicitadas.

Segue o organograma da SED/MS, onde poder-se-á observar o espaço organizacional ocupado pela COPESP, Coordenadoria a qual o CEAME/TEA está vinculado:

Figura 6 - Organograma SED/MS.



Fonte: SED/MS - Publicado no Diário Oficial Eletrônico nº 9.976, página 10, de 30 de agosto de 2019, anexo ao Decreto nº 15.279, de 28 de agosto de 2019.

A inclusão escolar, que de certa maneira deveria ser algo natural e espontâneo, mesmo sendo constante em estudos e debates, necessita de ferramentas que a façam ou que se esforcem a fazê-la. Assim, o CEAME/TEA surge como ferramenta para proporcionar a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares pertencentes a REE/MS, mediando e facilitando o acesso, a inclusão e a permanência desse alunado na escola regular. No próximo capítulo, será apresentado o trabalho do CEAME/TEA e também onde estão, quais são as escolas e o quantitativo de alunos com TEA matriculados na REE/MS no ano de 2019.

CAPÍTULO III-INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA NA REDE REGULAR DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Este capítulo tem por objetivo analisar o processo de inclusão e desenvolvimento escolar dos alunos com TEA na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Será apresentada a demanda dos alunos com TEA, no que se refere ao processo de inclusão, por meio do acesso e permanência escolar nesta Rede. Para tanto, fez-se necessário descrever o contexto histórico. Preocupa-se, especialmente, com o que está expresso nos documentos, a fim de entender como o texto explica uma realidade historicamente situada.

3.1 O Desenvolvimento do Trabalho do CEAME/TEA

O trabalho do CEAME/TEA é desenvolvido em toda a Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Os técnicos lotados no Centro acompanham as Escolas Estaduais de Campo Grande *in loco*, realizando visitas técnicas, avaliação pedagógica, acompanhamento, orientação da equipe pedagógica e desenvolvimento das ações necessárias para a inclusão e permanência do estudante com autismo na rede regular de ensino, o que também envolve o atendimento das famílias destes estudantes para acompanhamento e orientações frente as necessidades dos mesmos (MENESES; BRAGA, 2019).

Nas cidades do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, o trabalho e as ações necessárias para a inclusão e permanência desse alunado no ensino regular, são realizados através dos técnicos do NUESP (Núcleo de Educação Especial) em conjunto com os técnicos do CEAME/TEA. Conforme Meneses e Braga (2019, p. 149),

Nas cidades do interior do estado de Mato Grosso do Sul, as avaliações pedagógicas de estudantes após o laudo médico conclusivo de TEA também ocorrem, porém, são efetivadas pelos técnicos do NUESP, os quais recebem orientações dos técnicos do CEAME/TEA, bem como autorização da contratação do professor de apoio, no que se refere a verificação do laudo e avaliação pedagógica. Tais instruções são realizadas via e-mail, telefone, videoconferências e em casos de maior necessidade, há o deslocamento do técnico do CEAME/TEA ao município, assim como os técnicos do interior também se deslocam para a capital em busca de formação e demais direcionamentos.

As escolas da REE/MS, ao receberem a matrícula de um estudante com TEA, após a constatação através de laudo médico, emitido com o diagnóstico de TEA, entram em contato com o CEAME/TEA, para que o técnico do Núcleo de Assessoramento, que acompanha a referida escola, agende uma primeira conversa com o responsável familiar pelo estudante, para

uma entrevista, onde são coletadas informações sobre o progresso do estudante, desde seu início na vida escolar até o momento da matrícula na REE/MS (MENESES; BRAGA, 2019).

Posteriormente, são agendadas e realizadas conversas e avaliações pedagógicas com o estudante e também para a observação deste em ambiente escolar. Nessas ocasiões, o estudante, ator central dessa história, é ouvido e são abordados assuntos referentes as suas considerações, desejos, angústias, pensamentos, e propõem-se atividades de cunho pedagógico para que possa ser observada sua necessidade específica, assim como a viabilização ou não de adequações e/ou o acompanhamento por professor de apoio em ambiente escolar, denominação dada ao professor da Educação Especial que realiza o trabalho de acompanhamento dos alunos com TEA dentro das Escolas Estaduais de MS.

Após a avaliação pedagógica inicial, visto que os estudantes são reavaliados no decorrer do processo e trajetória na REE/MS, é traçado pelo técnico do CEAME/TEA, do Núcleo de Assessoramento Educacional, com o técnico do Núcleo de Apoio Educacional, um plano de ação, construído em conjunto com a equipe pedagógica que atende o estudante, assim como pelo professor de apoio em ambiente escolar, quando este se faz necessário, e com a participação da família do estudante. Esse plano de ação é o PEI (Plano Educacional Individualizado), que é posto no PEE/MS (2014-2024), na Meta 4, Estratégias, item 4.26 “propiciar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades uma proposta pedagógica acessível, nas escolas comuns, com a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI)”.

Quanto ao professor de apoio em ambiente escolar, o que irá determinar ou não sua presença e participação nesse processo, serão as necessidades específicas do estudante, que poderão variar de acordo com os níveis em que é acometido pelo TEA. Como visto no Capítulo I, o contexto dependerá das características individuais, ambiente e se existem ou não outros fatores associados que possam elevar o nível de comprometimento da pessoa com TEA.

Conforme apontado anteriormente, a Lei Berenice Piana, nº 12.764/2012, estabelece em seu Parágrafo único, “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. Essa “necessidade” tratada na referida Lei, é verificada através das avaliações, observações e reavaliações que são realizadas pelos técnicos do CEAME/TEA em conjunto com a equipe pedagógica da escola em que o estudante está matriculado e com a colaboração e participação da família do educando em todo o processo.

Faz-se necessário ressaltar, que a partir do ano de 2020, conforme especificado no capítulo anterior, os professores de apoio foram lotados por processo seletivo classificatório,

cabendo aos técnicos do CEAME/TEA a verificação dos alunos com necessidade de tais profissionais, assim como a disponibilização de vagas e o encaminhamento desse professor.

Os técnicos do NUESP, atuam nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), unidades administrativas integrantes da Secretaria de Estado de Educação (SED), com implantação prevista no Decreto Estadual nº 10.652, de 07 de fevereiro de 2002, publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, nº 5.689, em 08 de fevereiro de 2002, no Governo de José Orcírio Miranda dos Santos, do Partido dos Trabalhadores (PT). No Art. 2º deste documento consta que:

Compete as Coordenadorias Regionais de Educação, o acompanhamento, a coordenação e a supervisão das atividades das unidades escolares que lhes são jurisdicionadas, e das ações da Secretaria de Estado de Educação que vierem a ser executadas nos respectivos municípios. (MATO GROSSO DO SUL, 2002).

Em 2016, foi publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, nº 9.278, em 1º de novembro, o Decreto nº 14.572, de 30 de setembro, dando nova redação ao Art.2º e aos Anexos I e II, do Decreto nº 10.562, de 07 de fevereiro de 2002, que dispunha sobre as CREs.

Art. 1º O art. 2º do Decreto nº 10.652, de 07 de fevereiro de 2002, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 2º Compete as Coordenadorias Regionais de Educação o acompanhamento, o monitoramento e a coordenação das atividades educacionais que lhes são jurisdicionadas, e das ações da Secretaria de Estado de Educação que vierem a ser executadas nos respectivos municípios.” (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O objetivo foi o de reorganizar a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação (SED), estabelecendo o funcionamento das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que são mencionadas no Art. 3º do referido documento, no item III, como “órgãos de gerência e execução operacional”.

As Coordenadorias Regionais de Educação, tem como atribuição, orientar e supervisionar as escolas da Rede Estadual de Ensino dos municípios sob sua jurisdição, oferecendo suporte administrativo, técnico e pedagógico para a viabilização das políticas educacionais da Secretaria de Estado de Educação (SED). (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

A SED/MS dispõe em sua estrutura organizacional de onze CREs, que por sua vez estão localizadas em municípios sede. A seguir é apresentado o quadro com as respectivas informações.

Quadro 4 Coordenadorias Regionais de Educação e respectivos municípios sede

Coordenadoria Regional de Educação	Município Sede	Municípios
CRE 01	Aquidauana	Anastácio, Aquidauana, Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti e Miranda
CRE 02	Campo Grande/Metropolitana	Bandeirantes, Camapuã, Corguinho, Jaraguari, Nova Alvorada do Sul, Rochedo, Sidrolândia, Terenos e Ribas do Rio Pardo;
CRE 03	Corumbá	Ladário
CRE 04	Coxim	Alcinópolis, Costa Rica, Coxim, Figueirão, Paraíso das Águas, Pedro Gomes, Rio Negro, Rio Verde de Mato Grosso, São Gabriel do Oeste e Sonora.
CRE 05	Dourados	Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Laguna Carapã, Rio Brillhante e Vicentina;
CRE 07	Jardim	Bela Vista, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Jardim, Maracaju, Nioaque e Porto Murtinho;
CRE 08	Naviraí	Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Juti, Mundo Novo, Naviraí, Paranhos, Sete Quedas e Tacuru;
CRE 09	Nova Andradina	Anaurilândia, Angélica, Batayporã, Bataguassu, Ivinhema, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul e Taquarussu;
CRE 10	Paranaíba	Aparecida do Taboado, Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e Paranaíba
CRE 11	Ponta Porã	Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Coronel Sapucaia e Ponta Porã
CRE 12	Três Lagoas	Água Clara, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas.

Fonte: SED/MS. Dados Organizados pelo autor (2020)

Figura 7 Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação de MS



Fonte: Manual-do-Diretor-V07.pdf (sed.ms.gov.br).

A seguir, são apresentadas as tabelas com os municípios e a CRE a qual pertencem, assim como unidades escolares da REE/MS, quantitativo de alunos com TEA e professores de apoio especializado lotados nas referidas escolas.

Tabela 3 - CRE 01/Aquidauana

Município	Escolas	Nº estudantes com TEA	Nº de PAs
Anastácio	EE Carlos Drummond de Andrade	02	--
	EE Dep. Carlos Souza Medeiros	--	--
	EE Indígena Guilhermina da Silva	03	--
	EE Maria Corrêa Dias	01	01
	EE Roberto Scaff	03	03
	EE Romalino Alves de Albreu	01	01
Aquidauana	EE Cel. José Alves Ribeiro	06	04
	EE Cel. Antônio Trindade	---	--
	EE Cândido Mariano	01	01
	EE Felipe Orro	--	--
	EE Mal. Deodoro da Fonseca	--	--
	EE Prof. Antônio Salústio Areias	--	--
	EE Profª Dóris Mendes Trindade	04	02
	EE Profª Luiz Mongelli	--	--
	EE Profª Marly Russo Rodrigues	--	--
	EE Geraldo Afonso Garcia Ferreira	--	--
	EE Indígena de EM Prof. Domingos Veríssimo	--	--
	EE Indígena de EM Pascoal Leite Dias	--	--
	EE Ind. Pastor Reginaldo Miguel - HOYENÓ O	--	--
	Bodoquena	EE Joaquim Mário Bonfim	01
EE João Pedro Pedrossian		--	--
Dois Irmãos do Buriti	EE Estefana Centurion Gambarra	--	--
	EE Indígena Cacique Ndeti Reginaldo	--	--
	EE Indígena Natividade Alcântara Marques	--	--
Miranda	EE Caetano Pinto	--	--
	EE Carmelita Canale Rebuá	--	--
	EE Dona Rosa Pedrossian	--	--
	EE Indígena de EM Cacique Timóteo	--	--
	EE Indígena Prof. Atanásio Alve	--	--
	EE Indígena Cacique Vicente de Almeida	--	--
		22	13

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA e organizados pelo autor (2020).

A CRE-1, com sede no município de Aquidauana, é formada por cinco municípios, sendo quatro sob sua jurisdição (Anastácio, Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti e Miranda), os quais possuem trinta unidades escolares da REE/MS, onze escolas possuem um total de vinte e dois estudantes com TEA matriculados, treze professores de apoio especialistas em Educação Especial para acompanhamento e dezenove escolas não possuem nenhum estudante com TEA matriculados.

No município de Anastácio, conforme a tabela e levantamento de dados realizado, há seis escolas da REE/MS, havendo um total de dez alunos matriculados com TEA e um total de cinco professores de apoio, especialistas em Educação Especial, que realizam o

acompanhamento dos estudantes, por meio de adequações (quando necessárias), intervenções e mediações entre escola/aluno/família e aluno/escola/família. Apenas uma escola não possui aluno com TEA matriculado.

Em Aquidauana, há onze escolas da REE/MS, com um total de onze estudantes com TEA matriculados e sete professores de apoio, Especialistas em Educação Especial, que realizam o acompanhamento desses estudantes, por meio de adequações (quando necessárias), intervenções e mediações entre escola/aluno/família e aluno/escola/família. Em oito escolas não haviam alunos com TEA matriculados.

O município de Bodoquena possui duas escolas da REE/MS, sendo que em apenas uma ocorreu a matrícula de um aluno com TEA, havendo também um professor de apoio Especialista em Educação Especial para acompanhá-lo.

Em toda a CRE-01 existe um total de vinte e dois alunos matriculados com TEA e 13 professores lotados, que fazem o acompanhamento desses estudantes, contribuindo com as adequações de atividades, organização, rotina e mediando a relação desse alunado com os demais professores, os regentes que ministram as disciplinas para as turmas.

Tabela 4 – CRE 02/Campo Grande/Metropolitana

	Escolas	Nº de estudantes com TEA	Nº de PAs
Campo Grande	CEI DETRAN-MS	--	--
	CEI José Eduardo Martins Jallad - Zedu	04	03
	Creche Irmã Zorzi	--	--
	EE 11 de Outubro	--	--
	EE 26 de Agosto	01	01
	EE Adventor Divino de Almeida	--	--
	EE Advogado Demosthenes Martins	--	--
	EE Amando de Oliveira	--	--
	EE Amélio de Carvalho Baís	02	--
	EE Antônio Delfino Pereira e Centro Cultural de Educação Tia Eva	--	--
	EE Aracy Eudociak	04	--
	EE Arlindo de Andrade Gomes	06	01
	EE Arlindo de Sampaio Jorge	04	01
	EE Blanche dos Santos Pereira	03	01
	EE Coração de Maria	01	01
	EE Dolor Ferreira de Andrade	01	01
	EE Dona Consuelo Muller	01	01
	EE Dr. Arthur de Vasconcellos Dias	04	02
	EE Elvira Mathias de Oliveira	03	02
	EE General Malan	04	01
	EE Hércules Maymone	01	01
	EE João Carlos Flores	03	--
	EE Joaquim Murinho	04	--
	EE José Antônio Pereira	02	--
	EE José Barbosa Rodrigues	01	--
	EE José Ferreira Barbosa	--	--

EE José Mamede de Aquino	01	--
EE José Maria Hugo Rodrigues	01	01
EE Lino Villachá	07	02
EE Lúcia Martins Coelho	--	--
EE Luiza Vidal Borges Daniel	--	--
EE Maestro Frederico Liebermann	01	01
EE Maestro Heitor Villa Lobos	01	01
EE Manoel Bonifácio Nunes da Cunha	02	--
EE Marçal de Souza Tupã-Y	--	--
EE Maria Constança Barros Machado	02	01
EE Maria Eliza Bocaiúva Corrêa da Costa	03	02
EE Olinda Conceição Teixeira Bacha	02	01
EE Orcírio Thiago de Oliveira	08	03
EE Padre Franco Delpiano	02	01
EE Padre José Scampini	05	--
EE Padre Mário Blandino	01	--
EE Pe. João Greiner	--	--
EE Polo Profª. Regina Lúcia Anffe Nunes Betine (integra a EE Polo Profª Evanilda Maria Neres Cavassa - Dec. n. 14.371, 12/01/2016. D.O 9083)	--	--
EE Profª. Ada Teixeira dos Santos Pereira	--	--
EE Profª. Alice Nunes Zampiere	02	02
EE Profª. Brasilina Ferraz Mantero	--	--
EE Prof. Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito)	--	--
EE Profª. Célia Maria Nágli	02	01
EE Profª. Clarinda Mendes de Aquino	--	--
EE Profª. Delmira Ramos dos Santos	01	--
EE Profª. Élia França Cardoso	02	01
EE Prof. Emydio Campos Widal	01	01
EE Profª. Fausta Garcia Bueno	04	02
EE Profª. Flavina Maria da Silva	02	01
EE Prof. Henrique Cirylo Corrêa	01	--
EE Profª Hilda de Souza Ferreira	--	--
EE Profª. Isaura Higa	--	--
EE Profª. Joelina de Almeida Xavier	--	--
EE Profª. Maria de Lourdes Toledo Areias	06	04
EE Profª. Maria Rita de Cássia Pontes Teixeira	04	02
EE Profª. Neyder Suelly Costa Vieira	--	--
EE Prof. Severino de Queiroz	--	--
EE Prof. Silvio Oliveira dos Santos	05	01
EE Profª. Thereza Noronha de Carvalho	--	--
EE Prof. Ulisses Serra	05	04
EE Prof.ª. Zélia Quevedo Chaves	01	--
EE Rui Barbosa	03	02
EE São Francisco	02	01
EE São José	07	05
EE Sebastião Santana de Oliveira	01	--
EE Teotônio Vilela	03	02
EE Vespasiano Martins	--	--
EE Waldemir Barros da Silva	--	--
EE Polo Francisco Cândido de Rezende	--	--
	137	58

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA e organizados pelo autor (2020).

A CRE-02, sediada em Campo Grande, tem sob sua jurisdição os municípios de Bandeirantes, Camapuã, Campo Grande, Caracol, Corguinho, Jaraguari, Nova Alvorada do Sul, Rio Negro, Ribas do Rio Pardo, Rochedo, Sidrolândia e Terenos, com um total de doze municípios.

Campo Grande conta com setenta e sete escolas da REE/MS, sendo que havia cento e trinta e sete alunos com TEA matriculados e cinquenta e oito professores de apoio lotados nessas escolas que os acompanham. Por ser a capital do Estado de Mato Grosso do Sul, possuir maior número de escolas da REE/MS e um quantitativo maior de alunos com TEA matriculados, os dados de serão destacados em separado.

Tabela 5 – CRE 02/Metropolitana/Demais municípios

Município	Escolas	Nº de estudantes com TEA	Nº de PAs
Bandeirantes	EE Ernesto Solon Borges	--	--
	EE João Ribeiro Guimarães	--	--
Camapuã	EE Camilo Bonfim	01	01
	EE Centro Ed. Marcio Elias Nery		
	EE Joaquim Malaquias da Silva		
	EE Miguel Sutil	04	03
Caracol	EE Dr. Rubens de Castro Pinto	--	--
Corguinho	EE José Alves Quito	01	--
Jaraguari	EE José Serafim Ribeiro	01	--
	EE Zumbi dos Palmares	--	--
Nova Alvorada do Sul	EE Antônio Coelho	--	--
	EE Delfina Nogueira de Souza	01	--
Rio Negro	EE Leontino Alves de Oliveira	--	--
Ribas do Rio Pardo	EE Dr. João Ponce de Arruda	01	--
Rochedo	EE José Alves Ribeiro	--	--
Sidrolândia	EE Profª. Catarina de Abreu	02	01
	EE Sidrônio Antunes de Andrade	--	--
	EE Kopenoti de	--	--
	EE Paulo Eduardo de Souza Firmo	--	--
	EE Vespasiano Martins	--	--
Terenos	EE Antônio Valadares	01	01
	EE Eduardo Perez	02	01
	EE Antônio Nogueira da Fonseca	-	-
		14	07

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA e organizados pelo autor (2020).

Em Camapuã há duas escolas da REE/MS, sendo um aluno com TEA matriculado e uma professora de apoio lotada para acompanhá-lo. Corguinho possui uma escola da REE/MS e um aluno com TEA matriculado. Este aluno não possuía o acompanhamento de professor de apoio. No município de Jaraguari, há duas escolas da REE/MS com um aluno matriculado, que não era acompanhado por professor de apoio. Nova Alvorada do Sul possui duas escolas da REE/MS, um aluno com TEA matriculado, o qual não era acompanhado por professor de apoio.

O município de Rio Negro possui uma escola da REE/MS e nenhum aluno com TEA matriculado. Ribas do Rio Pardo possui uma escola da REE/MS e um aluno com TEA matriculado, o qual não era acompanhado por professor de apoio. Rochedo possui uma escola da REE/MS e nenhum aluno com TEA matriculado. Sidrolândia, possui cinco escolas da

REE/MS, em apenas uma escola havia dois alunos com TEA matriculados e um professor de apoio lotado.

Por fim, Terenos possui três escolas da REE/MS, com três alunos matriculados com TEA e dois professores de apoio lotados em duas unidades escolares. No total, a CRE-02 acompanhou cento e quarenta e nove alunos com TEA e possuía sessenta e cinco professores de apoio, Especialistas em Educação Especial, lotados e acompanhando esses alunos. Trinta e quatro escolas em toda a CRE-02 não possuíam estudantes com TEA matriculados.

Tabela 6 – CRE 03/ Corumbá

Município	Escolas	Nº de estudantes com TEA	Nº de PAs	
Corumbá	EE Dom Bosco	02	02	
	EE Carlos de Castro Brasil	--	--	
	EE Drº Gabriel Vandoni de Barros	--	--	
	EE Drº João Leite de Barros			
	EE Indígena João Q de Carvalho Toghopanaa	--	--	
	EE Júlia Gonçalves Passarinho	--	--	
	EE Maria Helena Albaneze	--	--	
	EE Maria Leite	01	--	
	EE Nathercia Pompeo dos Santos	--	--	
	EE Octacílio Faustino da Silva	02	01	
	EE Rotary Club	--	--	
	Ladário	EE Leme do Prado	03	--
			08	03

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPEP/CEAME/TEA e organizados pelo autor (2020).

A CRE-03, com sede no município de Corumbá, tem sob sua jurisdição os municípios de Ladário e Corumbá, com quatro escolas da REE/MS no total. Havia oito estudantes com TEA matriculados e três professores de apoio, Especialistas em Educação Especial, que os acompanhava. Eram cinco estudantes com TEA na cidade de Corumbá e três estudantes com TEA na cidade de Ladário. Todas as escolas que compõem a CRE-03 possuem educandos com TEA matriculados.

Tabela 07 – CRE 04 Coxim

Município	Escolas	Nº de estudantes com TEA	Nº de PAs
Alcinópolis	EE Prof. ^a Romilda Costa	--	--
	Carneiro		
Costa Rica	EE Santos Dumont	04	--
	EE José Ferreira da Costa	01	01
Coxim	EE Padre Nunes	03	01
	EE Pedro Mendes Fontoura	02	02
	EE Prof. ^a Clarice Rondon dos Santos	--	--
	EE Semíramis Carlota Benevides da Rocha	01	01
	EE Silvio Ferreira	--	--
	EE Viriato Bandeira	--	--

Figueirão	EE Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo	01	01
Pedro Gomes	EE Francisco Ribeiro Soares	02	--
	EE Prof. ^a Cleuza Teodoro	01	--
Rio Negro	EE Leontino Alves de Oliveira	--	--
Rio Verde de MT	EE Thomaz Barbosa Rangel	--	--
	EE Vergelino Mateus de Oliveira	03	01
São Gabriel do Oeste	EE Bernardino Ferreira da Cunha	--	--
	EE Dorcelina Folador	--	--
	EE Creuza Aparecida Della Coleta	--	--
	EE São Gabriel	02	01
Sonora	EE Comandante Maurício Coutinho Dutra	04	03
		24	11

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA e organizados pelo autor (2020).

A CRE-04, com sede no município de Coxim, tem sob sua jurisdição nove municípios: Alcinópolis, Costa Rica, Coxim, Figueirão, Pedro Gomes, Rio Negro, Rio Verde de Mato Grosso, São Gabriel do Oeste e Sonora, totalizando vinte escolas da REE/MS que são acompanhadas pela referida Coordenadoria.

O município de Alcinópolis possui uma escola da REE/MS e nenhum aluno com TEA matriculado. Costa Rica conta com duas escolas da REE/MS e cinco alunos com TEA matriculados, com um professor de apoio lotado em uma unidade escolar.

A cidade de Coxim possui seis escolas da REE/MS, com seis alunos com TEA matriculados e quatro professores de apoio lotados em escolas diferentes, sendo que em três escolas não haviam alunos com TEA matriculados. Figueirão possui uma escola da REE/MS, contava com um aluno com TEA matriculado e um professor de apoio lotado. Pedro Gomes conta com duas escolas da REE/MS, três alunos com TEA matriculados e não possuía professor de apoio lotado. Rio Negro possui uma escola da REE/MS e não possuía aluno com TEA matriculado.

O município de Rio Verde de Mato Grosso tem duas escolas da REE/MS, três alunos com TEA matriculados e um professor de apoio lotado, em uma escola não há alunos com TEA matriculados. São Gabriel do Oeste possui quatro escolas da REE/MS, dois alunos com TEA matriculados e um professor de apoio lotado, sendo que em três escolas não haviam matrículas de alunos com TEA. Sonora tem uma escola da REE/MS, quatro alunos com TEA matriculados e três professores de apoio lotados.

Tabela 08 – CRE 05/Dourados

Município	Escolas	Nº Estudantes com TEA	Nº de PAs
Dourados	EE Abigail Borralho	01	--
	EE Antônia da Silveira Capilé	--	--
	EE Castro Alves	07	07
	EE Floriano Viegas Machado	02	02
	EE Maria da Glória Muzzi Ferreira	07	07
	EE Menodora Fialho de Figueiredo	01	01
	EE Min. João Paulo dos Reis Veloso	01	01
	EE Pastor Daniel Berg	02	02
	EE Pres. Getúlio Vargas	01	01
	EE Pres. Tancredo Neves	01	01
	EE Presidente Vargas	02	02
	EE Prof. Alício Araújo	--	--
	EE Prof. Celso Muller do Amaral	--	--
	EE Prof. José Pereira Lins	--	--
	EE Profª. Floriania Lopes	07	06
	EE Ramona da Silva Pedroso	07	07
	EE Rita Angelina Barbosa Silveira	--	--
	EE Vilmar Vieira Matos	15	13
	EE Antônio Vicente Azambuja	--	--
	EE Indígena Intercultural Guateka - Marçal de Souza	--	--
	EE Joaquim Vaz de Oliveira	--	--
	EE Vereador Moacir Djalma Barros	06	06
	Caarapó	EE Arcenio Rojas	--
EE Indígena Yvi Poty		--	--
EE Padre José de Anchieta		--	--
EE Frei João Damasceno		--	--
EE Professora Cleuza Aparecida Vargas		02	02
EE Professor Joaquim Alfredo Soares Vianna		--	--
Deodápolis	EE Tenente Aviador Antônio João	01	--
	EE 13 de maio	02	02
	EE Edwirges Coelho Derzi	--	--
	EE João Baptista Pereira	--	--
	EE Lagoa Bonita	02	02
	EE Porto Vilma	--	--
Douradina	EE Scila Medici	03	03
	EE Barão do Rio Branco	02	02
Fátima do Sul	EE Vicente Pallotti	01	01
	EE Senador Filinto Muller	--	--
	EE Vila Brasil	01	01
Glória de Dourados	EE Jonas Belarmino da Silva	--	--
	EE Professora Eufrosina Pinto	05	04
	EE Weimar Torres	02	02
Itaporã	EE Professora Vânia Medeiros	--	--
	EE Olívia de Paula	--	--
	EE Senador Saldanha Derzi	02	02
	EE Rodrigues Alves	--	--
	EE Edson Bezerra	02	02
	EE Antônio João Ribeiro	04	03
Jateí	EE Princesa Isabel	--	--
	EE Professora Bernadete Santos Leite	--	--
Maracaju	EE Professor Joaquim Alfredo	--	--
	EE Cambaráí	01	--
Rio Brillhante	EE Manoel Ferreira Lima	02	02
	EE Fernando Correa da Costa	01	01
	EE Professora Lígia Terezinha Martins	--	--

Vicentina	EE Etalívio Pereira Martins	--	--
	São José	--	--
	Padre José Daniel	--	--
	Emmanuel Pinheiro	01	01
		94	87

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA e organizados pelo autor (2020).

A CRE-05, sediada no município de Dourados, tem sob sua jurisdição as cidades: Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Maracaju, Rio Brillhante e Vicentina, totalizando onze cidades, com noventa e quatro alunos com TEA matriculados e oitenta e sete professores de apoio lotados.

Dourados possui vinte e duas escolas da REE/MS, com sessenta e um alunos com TEA matriculados e cinquenta e seis professores de apoio lotados. Caarapó conta com cinco escolas da REE/MS, com cinco alunos com TEA matriculados e quatro professores de apoio lotados. Deodápolis possui cinco escolas da REE/MS, com sete alunos com TEA matriculados e sete professores de apoio lotados.

O município de Douradina possui uma escola da REE/MS, dois alunos com TEA matriculados e dois professores de apoio lotados. Fátima do Sul é atendida por quatro escolas da REE/MS, possui dois alunos com TEA matriculados e dois professores de apoio lotados. Glória de Dourados possui três escolas da REE/MS, sete alunos com TEA matriculados e seis professores de apoio lotados.

Itaporã possui seis escolas da REE/MS, oito alunos com TEA matriculados e sete professores de apoio lotados. Jateí conta com duas escolas da REE/MS e não possui nenhum aluno com TEA matriculado. O município de Maracaju possui duas escolas da REE/MS, com três alunos com TEA matriculados e dois professores de apoio lotados. Rio Brillhante tem três escolas da REE/MS, um aluno com TEA matriculado e um professor de apoio lotado. A cidade de Vicentina possui três escolas da REE/MS, um aluno com TEA matriculado e um professor de apoio lotado.

Tabela 09– CRE/07 Jardim

Município	Escolas	Nº de estudantes com TEA	Nº de PAs
Jardim	EE Antônio Pinto Pereira	04	02
	EE Cel. Juvêncio	11	06
	EE Cel. Pedro José Rufino	02	02
Bela Vista	EE Castelo Branco	04	--
	EE Estér Silva		
	EE Joaquim Murtinho	03	03
Bonito	EE Profª. Vera Guimarães Loureiro	--	--
	EE Bonifácio Camargo Gomes	--	--
	EE Luiz Costa Falcão	01	01

Caracol	EE Dr. Rubens de Castro Pinto	--	--
Guia Lopes da Laguna	EE Alziro Lopes	04	03
	EE Salomé de Melo Rocha	08	03
Nioaque	EE Odete Ignez Villas Boas	04	02
	EE Padroeira do Brasil	--	--
	EE Uirapuru	01	01
Porto Murtinho	EE José Bonifácio	--	--
		42	23

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA e organizados pelo autor (2020).

A CRE-07, com sede em Jardim, tem sob sua jurisdição seis municípios: Bela Vista, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Jardim, Nioaque e Porto Murtinho. Com um total de treze escolas, quarenta e dois alunos com TEA matriculados e vinte e três professores de apoio lotados.

A cidade de Jardim, possui três escolas da REE/MS, com dezessete alunos com TEA matriculados e dez professores de apoio lotados. Bela Vista possui duas escolas da REE/MS, com sete alunos com TEA matriculados e três professores de apoio lotados. A cidade de Bonito, possui uma escola da REE/MS, com um aluno matriculado e um professor de apoio lotado.

O município de Caracol possui uma escola da REE/MS e não possui alunos com TEA matriculados. Guia Lopes da Laguna tem duas escolas da REE/MS, com doze alunos com TEA matriculados e seis professores de apoio lotados. A cidade de Nioaque é atendida por três escolas da REE/MS, com cinco estudantes com TEA matriculados e três professores de apoio lotados. Porto Murtinho possui uma escola da REE/MS e não possui alunos com TEA matriculados.

Tabela 10 – CRE 08/ Naviraí

Município	Escolas	Nº de estudantes com TEA	Nº de PAs
Eldorado	EE 13 de Maio-Escola da Autoria	--	--
	EE Eldorado	02	02
	EE Silo Vargas Batista	--	--
Iguatemi	EE 08 de Maio	05	05
	EE 8 de Maio - Extensão Assentamento Nossa Senhora Auxiliadora	--	--
	EE 8 de Maio- Extensão Pyelito Kuê	--	--
	EE Marcílio Augusto Pinto	02	02
Itaquiraí	EE José Juarez R. de Oliveira	04	03
	EE José Juarez R. de Oliveira - Extensão assentamento Santa Rosa	--	--
	E José Juarez R. de Oliveira - Extensão assentamento Sul Bonito	--	--
	EE Manoel Guilherme dos Santos	06	05
	EE Prof. ^a Tertulina Martins de Oliveira	--	--

Japorã	EE Japorã EE Japorã	03	02
	EE Japorã - Extensão povoado Jacaré	--	--
	EE Indígena Kuña Yruku - Marina Lopes	--	--
Juti	EE 31 de Março	--	--
Mundo Novo	EE Castelo Branco	03	03
	EE Marechal Rondon	03	03
	EE Profª Iolanda Ally-Escola da Aatoria	07	05
Naviraí	EE Antônio Fernandes- Escola da Aatoria	--	--
	EE Eurico Gaspar Dutra	07	05
	EE Juracy Alves Cardoso	10	09
	EE Presidente Médici-Escola da Aatoria	--	--
	EE Vinícius de Moraes	02	02
	CEEP Senador Ramez Tebet	--	--
Sete Quedas	EE 13 de Maio	01	01
	EE 4 de Abril	--	--
	EE Guimarães Rosa	--	--
Tacuru	EE Prof. Cleto de Moraes Costa	--	--
	EE Prof. Cleto de Moraes Costa - Extensão Aldeia Sassoró	--	--
	EE Indígena Jasy Rendy	--	--
		55	47

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA e organizados pelo autor. (2020)

A CRE-08, com sede na cidade de Naviraí, tem sob sua jurisdição nove municípios: Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Juti, Mundo Novo, Naviraí, Sete Quedas e Tacuru, com o quantitativo de cinquenta e cinco alunos com TEA matriculados e quarenta e sete professores de apoio lotados.

A cidade de Eldorado possui três escolas da REE/MS, dois alunos com TEA matriculados e dois professores de apoio lotados. Iguatemi possui quatro escolas da REE/MS, com sete alunos com TEA matriculados e sete professores de apoio matriculados. Itaquiraí possui cinco escolas da REE/MS, com dez alunos com TEA matriculados e oito professores de apoio lotados.

Japorã possui três escolas da REE/MS, com três alunos com TEA matriculados e dois professores de apoio lotados. Juti possui uma escola da REE/MS e não possui alunos com TEA matriculados. Mundo Novo possui três escolas da REE/MS, com treze alunos com TEA matriculados e onze professores de apoio lotados. Naviraí conta com seis escolas da REE/MS, com dezenove alunos com TEA matriculados e dezesseis professores de apoio lotados. Sete Quedas possui três escolas da REE/MS, com um aluno com TEA matriculado e um professor de apoio lotado. A cidade de Tacuru possui três escolas da REE/MS e não possui alunos com TEA matriculados.

Tabela 11 – CRE 09/Nova Andradina

Município	Escolas	Nº de estudantes com TEA	Nº de PAs	
Anaurilândia	Escola Estadual Prof. Ezequiel Balbino	--	--	
Angélica	Escola Estadual Maria José	--	--	
	Escola Estadual José Manoel Fontanillas Fragelli	02	02	
	Escola Estadual Luís Vaz de Camões	--	--	
	Escola Estadual Senador Filinto Muller	--	--	
Bataguassu	Escola Estadual Peri Martins	--	--	
	Escola Estadual Prof. Bráz Sinigaglia	--	--	
	Escola Estadual Prof. Ladislau Deak Filho	--	--	
	Escola Estadual Prof. Luiz Alberto Abraham	--	--	
	Escola Estadual Manoel da Costa Lima	--	--	
Batayporã	Escola Estadual Braz Sinigaglia	01	01	
	Escola Estadual Jan Antonin Bata	--	--	
Ivinhema	Escola Estadual Angelina Jaime Tebet	--	--	
	Escola Estadual Joaquim Gonçalves Ledo	01	01	
	Escola Estadual Reynaldo Massi	--	--	
	Escola Estadual Senador Filinto Muller - Pólo	--	--	
	Escola Estadual Senador Filinto Muller - Extensão	--	--	
	Escola Estadual Austrílio Capilé Castro	--	--	
Nova Andradina	Escola Estadual Irman Ribeiro de Almeida	05	05	
	Escola Estadual Luiz Soares Andrade	--	--	
	Escola Estadual Marechal Rondon	01	01	
	Escola Estadual Padre Anchieta	01	01	
	Escola Estadual Profª. Fátima Gaiotto Sampaio	--	--	
	Escola Estadual Profª. Nair Palácio de Souza	--	--	
	Escola Estadual Prof. Luiz Carlos Sampaio	--	--	
	Taquarussu	Escola Estadual Dr. Martinho Marques	--	--
		Escola Estadual Dorcelina de Oliveira Folador	--	--
Nova Horizonte do Sul				
		11	11	

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA e organizados pelo autor. (2020)

A CRE-09, localizada na cidade de Nova Andradina, tem sob sua jurisdição oito municípios: Anaurilândia, Angélica, Bataguassu, Batayporã, Ivinhema, Taquarussu, Nova

Andradina e Novo Horizonte do Sul, com um total de vinte e sete escolas, onze alunos com TEA matriculados e onze professores de apoio lotados.

A cidade de Anaurilândia possui três escolas da REE/MS e não possui alunos com TEA matriculados. Angélica possui três escolas da REE/MS, dois alunos com TEA matriculados e dois professores de apoio lotados. Bataguassu possui cinco escolas da REE/MS e não possui alunos com TEA matriculados. Batayporã possui duas escolas da REE/MS, um aluno com TEA matriculado e um professor de apoio lotado.

O município de Ivinhema possui cinco escolas da REE/MS, um aluno com TEA matriculado e um professor de apoio lotado. Nova Andradina possui oito escolas da REE/MS, sete alunos com TEA matriculados e sete professores de apoio lotados. As cidades de Taquarussu e Novo Horizonte do Sul, possuem respectivamente uma escola da REE/MS e não possuem alunos com TEA matriculados.

Tabela 12 – CRE 10 Paranaíba

Município	Escolas	Nº de estudantes com TEA	Nº de PAs
Aparecida do Taboado	EE Ernesto Rodrigues	--	--
	EE Frei Vital de Garibaldi	01	--
Cassilândia	EE Georgina Oliveira da Rocha	02	01
	EE Hermelina Barbosa Leal	--	--
	EE Rui Barbosa	01	--
	EE São José	04	02
Chapadão do Sul	EE Augusto Krug Netto	01	--
	EE Jorge Amado	02	--
Inocência	EE João Ponce de Arruda	--	--
	EE Professor João Pereira Valim	03	01
Paraíso das Águas Paranaíba	EE Vereador Kendi Nakai	--	--
	EE Aracilda Cícero Corrêa da Costa	02	02
	EE Dr. Ermírio Leal Garcia	05	04
	EE José Garcia Leal	10	05
	EE Manoel Garcia Leal	08	07
	EE Wladislau Garcia Gomes	01	--
		40	22

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPEP/CEAME/TEA e organizados pelo autor. (2020)

A CRE-10, localizada na cidade de Paranaíba, tem sob sua jurisdição seis municípios: Aparecida do Taboado, Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência, Paranaíba e Paraíso das Águas, com dezesseis escolas da REE/MS, quarenta alunos com TEA matriculados e vinte e dois professores de apoio lotados.

Aparecida do Taboado possui três escolas da REE/MS, três alunos com TEA matriculados e um professor de apoio lotado. Cassilândia possui três escolas da REE/MS, com quatro alunos com TEA matriculados e dois professores de apoio lotados. Chapadão do Sul

possui duas escolas da REE/MS, três alunos com TEA matriculados e não possui professor de apoio lotado.

Inocência possui duas escolas da REE/MS, três alunos com TEA matriculados e um professor de apoio lotado. Paraíso das Águas possui uma escola da REE/MS e não possui alunos com TEA matriculados. Paranaíba possui cinco escolas da REE/MS, vinte e seis alunos com TEA matriculados e dezoito professores de apoio lotados.

Tabela 13 – CRE 11/ Ponta Porã

Município	Escolas	Nº de estudantes com TEA	Nº de PAs
Amambai	Escola Estadual Coronel Felipe de Brum	01	01
	Escola Estadual Doutor Fernando Corrêa da Costa	03	03
	Escola Estadual Indígena M'bo Guarani Kaiowá	--	--
	Escola Estadual Vespasiano Martins	01	01
	Escola Estadual Dom Aquino	02	02
Antônio João	Escola Estadual Aral Moreira	01	01
	Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier	02	02
Aral Moreira	Escola Estadual Doutor Fernando Corrêa da Costa	01	01
	Escola Estadual Eufrázia Fagundes Marques	--	--
	Escola Estadual João Vitorino Marques	01	01
Coronel Sapucaia	Escola Estadual Coronel Sapucaia	--	--
	Escola Estadual Eneil Vargas	01	01
Paranhos	Escola Estadual Santiago Benites	01	01
	Escola Estadual Adê Marques	--	--
Ponta Porã	Escola Estadual Deputado Fernando Cláudio Capiberibe Saldanha	04	03
	Escola Estadual Doutor Miguel Marcondes Armando	01	01
	Escola Estadual João Brembatti Calvoso	--	--
	Escola Estadual Joaquim Murtinho	--	--
	Escola Estadual José Edson Domingos dos Santos	01	01
	Escola Estadual Mendes Gonçalves	02	02
	Escola Estadual Nova Itamarati	03	03
	Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni	02	01
	Escola Estadual Professor Carlos Pereira da Silva	--	--
	Escola Estadual Professora Geni Marques Magalhães	--	--
			27

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA e organizados pelo autor (2020).

A CRE-11, localizada no município de Ponta Porã, tem sob sua jurisdição seis municípios: Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Coronel Sapucaia, Ponta Porã e Paranhos, com um total de vinte e quatro escolas da REE/MS, vinte e sete alunos com TEA matriculados e vinte e seis professores de apoio lotados.

O município de Amambai possui cinco escolas da REE/MS, sete alunos com TEA matriculados e sete professores de apoio lotados. Antônio João possui duas escolas da REE/MS, três alunos com TEA matriculados e três professores de apoio lotados. Aral Moreira conta com três escolas da REE/MS, dois alunos com TEA matriculados e dois professores de apoio lotados.

Coronel Sapucaia possui duas escolas da REE/MS, um aluno com TEA matriculado e um professor de apoio lotado. Paranhos possui uma escola da REE/MS, um aluno com TEA matriculado e um professor de apoio lotado. Ponta Porã possui onze escolas da REE/MS, treze alunos com TEA matriculados e onze professores de apoio lotados.

Tabela 14 – CRE 12 /Três Lagoas

Município	Escolas	Nº de estudantes com TEA	Nº de PAs
Água Clara	EE Chico Mendes	03	--
	EE Marechal Castelo Branco	02	02
Brasilândia	EE Adilson Alves da Silva	--	--
	EE Debrasa	--	--
Selvíria	EE Ana Maria de Souza	--	--
Santa Rita do Pardo	EE Jose Ferreira Lima	--	--
Três Lagoas	EE Dom Aquino Corrêa	--	--
	EE Afonso Francisco Xavier Trannin	05	02
	EE João Magiano Pinto	05	--
	EE Edwards Correa e Souza	01	01
	EE Afonso Pena	13	02
	EE José Ferreira	02	02
	EE João Ponce de Arruda	05	--
		36	09

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPEP/CEAME/TEA e organizados pelo autor (2020).

A CRE-12, localizada em Três Lagoas, tem sob sua jurisdição seis municípios: Água Clara, Brasilândia, Selvíria, Santa Rita do Pardo e Três Lagoas, totalizando doze escolas da REE/MS, trinta e seis alunos com TEA matriculados e nove professores de apoio lotados.

Água Clara possui duas escolas da REE/MS, cinco alunos com TEA matriculados e dois professores de apoio lotados. Brasilândia, Selvíria e Santa Rita do Pardo possuem uma escola da REE/MS, respectivamente, e não possuem alunos com TEA matriculados. Três Lagoas possui sete escolas da REE/MS, trinta e um alunos com TEA matriculados e sete professores de apoio lotados.

Tabela 15 – Alunos com TEA matriculados na REE/MS por CRE em 219

Coordenadoria Regional de Educação	Quantitativo
CRE 01	22
CRE 02	149
CRE 03	08
CRE 04	24
CRE 05	94
CRE 07	42
CRE 08	55

CRE 09	11
CRE 10	40
CRE 11	27
CRE 12	36
Total	508

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA e organizados pelo autor (2020).

A CRE-02, de acordo com os dados apresentados, possui o maior número de alunos com TEA matriculados no ano de 2019. Com 149 alunos com TEA matriculados, de um total de 508, representando 29,33%, do quantitativo da REE/MS. A CRE-03, possui o menor número de alunos com TEA matriculados na REE/MS, sendo 08 de um total de 508, representando 1,57% do quantitativo na REE/MS.

Percebe-se, também, que em determinadas escolas da REE/MS não há alunos com TEA matriculados, assim como em outras há uma concentração maior de alunos com essa deficiência matriculados, fator que pode ser explicado, quando se considera a localização das escolas e proximidade à residência dos alunos. Outro fato que também é considerado pelos familiares responsáveis por esses alunos, no momento de optar pela unidade escolar que realizará a matrícula, é se as unidades escolares da REE/MS possuem o histórico de alunos com deficiência.

Como apresentado anteriormente, dentre os critérios para a contratação do professor de apoio em ambiente escolar, quando necessário, para acompanhar o aluno com TEA, é ter formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial, sendo que esse professor poderá ser contratado para atuar em qualquer uma das unidades escolares da REE/MS, o que leva ao entendimento de que os alunos com TEA podem ser matriculados em qualquer escola da Rede. Deve-se considerar, ainda, as questões de mobilidade e acesso dos estudantes aos prédios, favorecendo livre circulação com conforto e segurança para o estudante. Para levantamento e verificação desses fatores, se faz necessário um estudo mais aprofundado de cada unidade escolar.

Mato Grosso do Sul, conforme a SED/MS e dados apresentados no Censo Escolar de 2019, apresentou 330 escolas listadas, com 508 alunos com TEA matriculados e 310 professores de apoio, Especialistas em Educação Especial, compondo a REE/MS.

De acordo com o mesmo Censo, no ano de 2019 a REE/MS possuía 229.751 mil alunos matriculados, sendo 508 com TEA incluídos, totalizando 4,52% do total de matrículas. Os números apresentados refletem parte do trabalho que é realizado pelo CEAME/TEA, frente a materialização das políticas para a inclusão de alunos com TEA na REE/MS.

Entretanto, quando se considera os processos de inclusão e as políticas de gestão educacional implementadas ao longo dos anos, se torna perceptível uma lacuna entre o que é objetivado com a viabilização de planos e projetos no contexto educacional, e o que é estabelecido enquanto metas e objetivos de gestão da Educação. Bigarella (2019), de forma significativa, examina as relações e influências da gestão empresarial, que é enxertada na Educação com clareza, acentua-se esse processo desde 2007, especialmente no ano de 2011, através do Decreto nº 13.117/2011, que disciplinou os critérios relativos à premiação dos alunos que apresentassem o melhor desempenho escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2011). A autora corrobora que

O decreto indicou como os alunos deveriam ser avaliados e comparados pelos valores de mercado, configurando-se na REE/MS, outro entendimento sobre a educação de qualidade, diferente daquela que está assegurada como um dos principais direitos humanos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e, estabelecido no Art. 6º, da Constituição Federal de 1988, como um direito social, compatibilizado com o conceito de estado republicano e democrático de direito, que traz na sua concepção a defesa da universalização das políticas sociais, porque as relaciona com o todo, para todos. Resignificou o conceito de educação de qualidade, com base nos princípios econômicos de eficiência, eficácia e efetividade com os melhores resultados das avaliações externas. (BIGARELLA, 2019, p. 68).

Partindo do referido, percebe-se que a gestão educacional apresenta critérios para avaliação e premiação de alunos que apresentam melhor desempenho, porém, ao ter esse processo refletido no público alvo da Educação Especial, alunos matriculados na REE/MS, como seguir critérios pautados em uma gestão empresarial e gerencialista para avaliar e premiar alunos que apresentam especificidades e necessidades diferentes?

Assim, se chega ao entendimento de que a inclusão escolar ainda não ocorre e que a exclusão continua sendo um grande entrave para que todos, incluindo alunos com TEA, sejam parte da escola e conseqüentemente, de outras composições sociais, com suas singularidades, especificidades e diferenças como parte do todo e pertencente ao meio. Acredita-se que um cidadão que tenha sua cidadania construída através de processos de aprendizagem educacional e social, deve ter garantido o acesso às oportunidades possíveis para seu desenvolvimento humano, em sua totalidade, tendo como base seus direitos e deveres que são estabelecidos de maneira indubitável pela Constituição Federal Brasileira de 1988.

Como Braga (2020), em sua pesquisa “apurou a existência de um descompasso entre as ações propostas pelo governo do Estado e o PEE/MS (2014/2024)”, fica claro que este descompasso termina por comprometer a formação de pessoas, que na grande maioria das vezes, tem seus direitos usurpados quando não é possibilitado a eles o acesso a oportunidades

que contribuam com seu desenvolvimento, tornando-os cidadãos em sua plenitude, deixando em seus caminhos obstáculos que refletem em toda a sua vida e em todos os aspectos.

Deve-se, ainda, considerar que muitos estudantes com TEA estão matriculados em escolas especializadas, pois há de se levar em conta que o direito constitucional de estar matriculado e frequentar a escola comum deve ser preservado, mas a escolha é facultada aos familiares responsáveis pelo estudante. Muitas vezes essa escolha é pautada nas especificidades e condição do aluno, assim como a organização e logística familiar.

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Porém, cabe ressaltar que a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclamam que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar a aplicação das políticas de educação inclusiva do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), criado mediante autorização da Assembleia Legislativa, pela Lei nº 4.770, de 2 de dezembro de 2015.

Constatou-se que o CEAME/TEA, vinculado administrativo e pedagogicamente à Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), com sede na cidade de Campo Grande, atende aos 79 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, realizando seu trabalho de forma direta, através dos técnicos do referido Centro, nas 77 escolas da REE/MS em Campo Grande e de forma indireta, nas escolas da REE/MS situadas nas demais cidades, por meio dos técnicos do NUESP. A atuação do Centro limita-se as escolas da REE/MS, onde foram matriculados alunos com autismo.

A análise do documento que dispõe sobre o funcionamento do CEAME/TEA, a Resolução SED/MS nº 3.120, de 31 de outubro de 2016, apontou que esse Centro se ocupa em desenvolver seu trabalho para garantir a oferta da educação escolar inclusiva para alunos com autismo, matriculados na REE/MS. Essa garantia ocorre quando o CEAME/TEA, por meio de seus técnicos, visitam as escolas da REE/MS, seja de forma direta em Campo Grande ou por meio dos técnicos do NUESP, nas demais cidades do Estado, a fim de acompanhar os alunos com TEA após a matrícula, realizando o assessoramento da equipe pedagógica da escola. Essa assessoria acontece para que o aluno tenha suas especificidades consideradas em seu processo educacional.

De acordo com o mesmo documento, o CEAME/TEA deve promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado e essa promoção ocorre com o acompanhamento do Centro, por meio de avaliação pedagógica do estudante, com o objetivo de compreender suas necessidades e especificidades, no que tange ao seu desenvolvimento escolar. Em seguida, é orientado o trabalho a ser desenvolvido pelo professor de apoio em ambiente escolar de forma colaborativa e cooperativa com os professores da sala regular em que o estudante está matriculado, assim como com o professor especialista que atende o aluno na Sala de Recursos Multifuncional, sempre em parceria com a Coordenação Pedagógica.

Esse acompanhamento é complementado com a assessoria realizada ao professor de apoio em ambiente escolar, para que o mesmo realize as adequações de conteúdos e atividades, quando necessárias, oportunizando ao estudante atendimento inclusivo e que ele tenha a

oportunidade de desempenhar suas funções acadêmicas de forma que contemple suas necessidades e seja possível ofertar a ele caminhos para a continuidade de seu desenvolvimento escolar.

Sendo ainda função do CEAME/TEA fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao Atendimento Educacional Especializado, bem como a permanência do desenvolvimento escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, o Centro faz aplicação dessas ações quando realiza visitas na unidades escolares, onde estão matriculados alunos com autismo na REE/MS, verificando sua frequência nas aulas e como o trabalho está sendo desenvolvido tanto pelo professor de apoio em ambiente escolar, pelo professor especialista da Sala de Recursos Multifuncional e pelos professores da sala regular, de forma que seja garantida a continuidade do trabalho educacional com o estudante e sua permanência na escola.

O acompanhamento do estudante também ocorre em articulação com professores e Coordenação Pedagógica, de maneira que aconteça a inclusão dos alunos com autismo na sociedade escolar, composta por seus pares, familiares, funcionários e demais envolvidos no processo, observando as especificidades do estudante e seu comprometimento frente a deficiência.

Notou-se que mesmo sendo realizado de forma sistemática, esse acompanhamento fica fragilizado devido ao fato de não ser possível aos técnicos, tanto do CEAME/TEA quanto do NUESP, estarem todos os dias na mesma escola, pois o quantitativo das equipes não permite que ocorra dessa forma, ficando sujeitos as informações repassadas pela equipe pedagógica, formada pela Coordenação Pedagógica, professor de apoio em ambiente escolar, professor especialista da Sala de Recursos Multifuncional e professores da sala regular. Informações essas, que muitas vezes podem estar descontextualizadas e não condizer com a necessidade real do estudante ou necessidades e dúvidas da equipe pedagógica.

Ao considerar o Censo Escolar do ano de 2019, no qual a REE/MS possuía 229.751 mil alunos matriculados, sendo 508 com TEA incluídos, totalizando 4,52% do total de matrículas, entende-se a pertinência das ações de inclusão escolar aplicadas pelo CEAME/TEA na REE/MS, as quais contribuem para que esse alunado esteja matriculado na rede regular de ensino e possa ser realizado o trabalho de inclusão.

Destaca-se que esses alunos podem estar matriculados em outras redes e instituições, como escolas especializadas, rede municipal e rede privada de ensino, considerando o alcance de ação para cada rede de ensino assim como necessidades e escolhas familiares.

As ações desenvolvidas pelo CEAME/TEA alcançam pertinência maior ao que é expresso na Constituição Federal do Brasil de 1988, que determina no Art. 205 a educação como direito de todos, fazendo desse Centro espaço importante para garantir a matrícula na REE/MS e o atendimento em suas necessidades e especificidades, como opção para as pessoas com essa deficiência serem incluídos e terem acesso à escola regular, bem como para seus familiares garantirem e salvaguardarem o direito a Educação aos seus filhos.

Considerando, ainda, a Lei nº 12.764/2012, a Nota Técnica nº 24/2013, do MEC/SECADI/DPEE, de 21 de março de 2013, que trata da orientação aos Sistemas de Ensino a respeito do atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autista, assim como a Meta 4, do Plano Nacional de Educação (PNE), na estratégia 4.5, que direciona a estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, e pedagogia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) estudantes (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, pode-se asseverar que balizam e fortalecem a relevância do trabalho desenvolvido pelo CEAME/TEA.

A universalização da escola para a população de quatro a dezessete anos, público-alvo da educação especial, além do Atendimento Educacional Especializado a ser realizado, de preferência na rede regular de ensino, com garantia do sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, proposta na Meta 4, do atual PNE (2014-2024), ocorre e é aplicada pelo CEAME/TEA, por meio do acompanhamento realizado por esse Centro, garantindo com que o aluno com TEA tenha suas especificidades atendidas, sejam elas de adequação de currículo, conteúdos e atividades pedagógicas, assim como do acompanhamento multidisciplinar de sua equipe, para verificar junto à família do estudante e equipe escolar, os demais acompanhamentos necessários ao desenvolvimento do aluno em sua totalidade (acompanhamento clínico realizado por meio de serviço de psicologia, fonoaudiologia, médicos e demais, quando se faz necessário).

Todavia, para que a inclusão do aluno com TEA ou com qualquer outra deficiência ocorra, não basta o trabalho realizado pela Educação Especial na escola regular. A comunidade escolar é ampla, envolve outros atores, como funcionários administrativos, demais alunos, demais famílias. O trabalho de inclusão necessita do envolvimento de toda a comunidade escolar.

A gestão da escola regular também deve ser repensada para que a inclusão da pessoa com deficiência seja continuada e efetivada. Essa gestão deve ser redesenhada para que não

seja gerencialista e meritocrática, premiando e incentivando apenas alunos com melhores colocações em competições que muitas vezes os testam em seus conhecimentos acadêmicos e não consideram suas capacidades e habilidades.

É importante ressaltar, que quando o estudante com TEA é matriculado na REE/MS, ele é aluno da REE/MS, e cabe à unidade escolar em que ele está matriculado, atendê-lo em suas especificidades e necessidades, acolhendo-o como aluno e participante daquela comunidade escolar. O CEAME/TEA ocupa posição nesse cenário atuando como estrutura educacional e social de apoio para a escola, aluno, família e comunidade escolar, na busca de caminhos para que o trabalho de inclusão aconteça.

Além de acontecer o trabalho de acompanhamento para que os alunos com TEA sejam matriculados e permaneçam na escola regular, deve-se, ainda, ser realizado um trabalho de informação e conscientização dos demais atores envolvidos. Para que a inclusão ocorra, é necessário garantir a participação e acesso de todos, a todos os espaços sociais e serviços, sejam eles de educação, saúde, social, mundo do trabalho e outros.

Para que esse alcance maior do trabalho de inclusão ocorra de forma efetiva, é necessário que sejam desenvolvidas ações intersetoriais que garantam o direito a saúde, assistência social, educação e mundo do trabalho, planejadas de forma que atendam as especificidades e necessidades da pessoa com TEA. Essas ações intersetoriais devem pautar-se nas particularidades que o Transtorno do Espectro Autista impõe nas pessoas com essa deficiência. O trabalho do CEAME/TEA não bastará para que os alunos com TEA sejam e se sintam incluídos das escolares regulares da REE/MS.

Como professor pesquisador iniciante, após a conclusão deste texto dissertativo, nota-se a necessidade de continuidade das pesquisas sobre a educação especial, por tratar-se de tema que envolve a vida de todos os sujeitos sociais, professores, pais, alunos e pesquisadores da área da Educação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Fernanda Leão de. A inclusão social e o reconhecimento da universalidade dos direitos humanos: da tolerância às ações afirmativas. In: LIVIANU, R. **Cood. Justiça, cidadania e democracia [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. p 132-147.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM – V. 5ª Ed.** Porto Alegre: Artmed, 2013. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosticoe-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

ASA - Autism Society of América. Autism. Department of Health ando Human Services. **Public Health Service National Institutes of Health**. U.S.: 1999.

BELATO, Janaina de Jesus Fernandes. Os serviços de apoio da Educação Especial no processo de inclusão escolar realizados pelo Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI. In: BUYTENDORP; Adriana Aparecida Marques Burato; MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto (Org.). **Educação Especial em Mato Grosso do Sul – caminhos e práticas**. Ed. Perse: Campo Grande, 2019. p. 11-32.

BRAGA, Paola Gianotto. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024): Análise da Meta 4 - no que diz respeito ao acesso e permanência**. Campo Grande, 2020. 136p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 25 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em 02 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala (Espanha). 28 de maio de 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E. p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <docman&view=download& alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o Parágrafo único do Art. 60, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1. p. 17.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo. Organização das Nações Unidas – ONU.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 12. Disponível em: Acesso em: 22 maio de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.

BIGARELLA, Nádia. Termo de compromisso educação para o sucesso/Todos pela Educação: tensões nos espaços escolares e incertezas dos profissionais da educação. In: BIGARELLA,

Nádia; COSTA, Marilda de Oliveira (Orgs.). **Políticas, Gestão e Planejamento Educacional**. Ed. Oeste: Campo Grande, 2019. p. 61-72.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BUYTENDORP; Adriana Aparecida Marques Burato; MENESES, Stéfani Quevedo de. Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul – MS: das bases de criação aos centros multidisciplinares, In: DIAS, Robson Batista; BRAGA, Paola Gianotto; BUYTENDORP; Adriana Aparecida Marques Burato (Org.). **Educação Especial e Autismo**. Ed. Perse: Campo Grande, 2017. p. 31-44.

CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Editorial Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>>. Acesso em: 10 out. 2021.

CANTIERI, Carla Nunes; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; KHOURY, Laís Pereira; RIBEIRO, Adriana de Fátima; SCHWARTZMAN, José Salomão; TEIXEIRA, VELOZ, Maria Cristina Trigueiro. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

CARVALHO, Janine Azevedo Barthimann **O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS – 2014-2024) - Meta 4: educação especial**. Campo Grande, 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1025857-janine-azevedo.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2021.

CIASCA, S. M. Apresentação. In: CIASCA, S. M. (org.) **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CIMÓ QUEIROZ, Paulo Roberto. MATO GROSSO/MATO GROSSO DO SUL: DIVISIONISMO E IDENTIDADES (UM BREVE ENSAIO). **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**. 2006, v.10, n. 2, p. 149-184. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526865013>>.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CUNHA, Nathália Moreira da; MAGALHÃES, Joyce Goulart; SILVA, Suzanli Estef. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2013. p. 33-48.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, mai./ago. 2008.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o Trabalho com documentos de Política Educacional**. 2008. Texto digitado.

FINKLER, Lirene; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Reflexões sobre avaliação de programas e projetos sociais. **Revista Barbarói**. Universidade de Santa Cruz do Sul, n. 38, 2013. Disponível em: <[REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS SOCIAIS | Finkler | Barbarói \(unisc.br\)](#)>. Acesso em: 26 mar. 2020.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **O ensino estruturado para pessoas com autismo**. 2. ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2020.

GARCIA, Rosalba Maria C. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. V. 1, p. 11-23. Disponível em: Acesso em: 20 jul. 2011.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da Educação Especial**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis. 2004.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais para alunos com necessidades especiais**. Ed. UERJ. Rio de Janeiro, 2013.

GILLBERG, Christopher. Infantile autism diagnosis and treatment. **Acta Psychiatrica Scandinavica**. v. 81. p. 209-215, 1990. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1600-0447.1990.tb06482.x>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

GUIMARÃES, M.A.C. **Ações Governamentais para a Integração da Pessoa com Deficiência nas Escolas da Rede Pública Estadual no Mato Grosso do Sul**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS. 2001.

GUIMARÃES, Mariuza Aperecida Camillo; CESCO, Eliza Emilia. **História da Educação Especial de Mato Grosso do Sul: trajetórias normativas para o sistema estadual de ensino**. 2017. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/108819307-Historia-da-educacao-especial-de-mato-grosso-do-sul-trajetorias-normativas-para-o-sistema-estadual-de-ensino.html>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

IACONO, J. P. & MORI, N. N. R. **Deficiência Mental e Terminalidade Específica: Novas Possibilidades de Inclusão ou Exclusão velada?** In: V ANPED Sul. 2004. Curitiba-PR.

JARA, Graziela Cristina. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): Política Educacional para o Estado De Mato Grosso Do Sul (2006 -2018)**. Campo Grande, 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1029934-graziela-cristina-jara.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

LEWANDOWSKI, Alessandro Gomes. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024): Direito à Educação Expresso na Meta 2 e na Estratégia 2.4.** Dissertação (Mestrado). Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1022215-alessandro-lewandowski.pdf> . Acesso em: 11 jun. 2020.

KAPLAN, H.I.; SADOCK, B.J.; GREBB, J.A. **Compendio de Psiquiatria: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios na implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

KLIN, A.; MERCADANTE, M.T. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. **Rev. Bras. Psiquiatria**, São Paulo, vol. 28. São Paulo, maio 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil: da Exclusão à Inclusão Escolar.** 2011. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**. Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

Manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-5 / [American Psychiatric Association, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - . e. Porto Alegre: Artmed, 2014. Xliv, 948 p.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 14.480, de 24 de maio de 2016.** Cria o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), com sede no Município de Campo Grande, e dá outras providências. Diário Oficial nº 9.172, de 25 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Decreto-N%C2%BA-14.479-de-2016.pdf>>.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SED nº 3.120, de 31 de outubro de 2016.** Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA, e dá outras providências. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul nº 9.281, de 7 de novembro de 2016. Campo Grande-MS. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9281_07_11_2016>. Acesso em: 23 maio 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS). Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014a.** Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques; MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto. (Orgs.). Campo Grande/MS: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto. Os desafios do trabalho com o estudante com TEA no contexto da escola inclusiva. In: **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques; MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto. (Orgs.). Campo Grande - MS: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico. **Perfil Estatístico de Mato Grosso do Sul**. SEMADE, 2018a. Disponível em: <<http://www.semagro.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/PerfilEstat%C3%ADstico-de-MS-2018.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 10.652, de 07 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre as Coordenadorias Regionais de Educação, unidades administrativas integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, nº 5.689, de 08 de fevereiro de 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 14.572, de 30 de setembro de 2016**. Dá nova redação ao art. 2º e aos Anexos I e II do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002, que Dispõe sobre as Coordenadorias Regionais de Educação, unidades integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul nº 9.278, de 1º de novembro de 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 12.170, de 23 de outubro de 2006**. Cria os Núcleos de Educação Especial - NUESP. Diário Oficial nº 6.834, de 24 de outubro de 2006, p. 03. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO6834_24_10_2006>.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 12.737, de 03 de abril de 2009**. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos Municípios, e dá outras providências. Diário Oficial nº 7.435, de 06 de abril de 2009, p. 01. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO7435_06_04_2009>.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto Estadual nº 13.281, de 20 de outubro de 2011**. Aprova a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial nº 8.055, de 21 de outubro de 2011. Disponível em: <<https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/40955/?Pagina=1>>.

MATO GROSSO DO SUL. **História de MS: História de MS é marcada pela efervescência política e movimentos sociais**. Campo Grande, MS, 2016. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/a-historia-de-ms/>. Acesso em: 12 mai. 2021.

OLIVEIRA, Patrícia de; ZUTIÃO, Patricia; MAHAL, Eliane. Transtornos, Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem: como atender na sala de aula comum. In: SEABRA, Magnol

Alexon Bezerra (Org.). **Distúrbios e transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais**. 1.ed. Curitiba, PR: Bagai, 2020.

OLIVEIRA, Josiane Souza Costa de. A psicologia sócio-histórica como mediadora para compreensão da docência na educação superior. In: **EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação**. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22318_10225.pdf>. Acesso em: 05 de nov. de 2021.

PACHECO, José. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRESTES, Irene Carmen Picone. **Fundamentos da educação especial**. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2017.

JUNIOR, Francisco Paiva. O que é autismo? In: **Canal Autismo: Revista Online Autismo**. [Atualizado em 2022]. Disponível em: <<https://www.revistaautismo.com.br/o-que-e-autismo/>>. Acesso em: 23 maio 2020.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão dos professores especialistas**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

SÁNCHEZ-LOPEZ, P. O Autismo. In: ROYO, M. Á. L. E; URQUÍZAR, N.L. (Org.). **Bases Pedagógicas da Educação Especial**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

WILLIAN, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com autismo e síndrome de asperg: estratégias para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora LTDA, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. In: LOMBARDI, José Claudinei e Saviani, Demerval (orgs.).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História, educação e transformação**. Campinas: Autores Associados. 2011.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e Teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva – Dossiê Políticas públicas e educação no contexto da globalização**. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SOUZA, Celina. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 18, n. 51, p. 15-20, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência Mundial sobre Educação para todos**. Salamanca, Espanha, mar. 1990.

UNESCO. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Documento elaborado na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena, 1993.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, jun. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 02 jun. 2020.

VALDEZ, Diane; AMARAL, Miriam Bianca. **História do Estado de Mato Grosso do Sul**. Curitiba: Base Editorial, 2011.

Uzêda, Sheila de Quadros. **Educação inclusiva**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019. Disponível em: <eBook - Educacao Inclusiva.pdf (capes.gov.br)>. Acesso em 15 de jan. 2020.

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cadernos Cedes**, XXI, n. 55, nov. 2001.

VIEIRA, Evaldo. **Os Direitos e a Política Social**. Editora Cortez, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid: Visor Distribuciones, v.1. 1991.

ANEXO 1 – OFÍCIO N. 801/SUPED/GAB/SED/2021



Ofício n. 801/SUPED/GAB/SED/2021

Campo Grande/MS, 9 de Março de 2021.

Senhor Coordenador,

Noticia-se o recebimento da Carta de Apresentação, de 1º de março de 2021, por meio da qual se solicita autorização para que o mestrando **Cidnei Amaral de Helle** desenvolva a pesquisa "As Políticas de Educação Escolar Inclusiva Desenvolvidas pelo Centro de Apoio Multidisciplinar para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA 2016-2020)", sob orientação da Prof.ª Dr.ª Nadia Bigarella.

Informa-se que esta Secretaria se manifesta favoravelmente à realização da pesquisa, e solicita que o interessado entre em contato com a Gerência Pedagógica do Centro de Apoio Multidisciplinar para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), para agendamento da coleta de informações.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial, para informações adicionais, se necessário, mediante o telefone (67) 3318-2318.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretaria de Estado de Educação
Assinado Digitalmente

Ao Senhor
Prof. Dr. JOSÉ LUCÍNIO BACKES
Coordenador do Programa de Pós-Graduação - Mestrado/Doutorado - UCOB
Av. Tamandaré, n. 6000, Jardim Seminário
79117-900 - CAMPO GRANDE/MS

Este ofício possui anexo(s)

Retornado por _____
Encaminhado ao(s) email(s): sgn@sems@sed.ms.gov.br

Assinado Pasta Pessoal do Servidor, s/n. Parque dos Plântons, Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79011-000 - Campo Grande/MS - (DFP)

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA, 24/03/2021, 10:05:00 - Para mais detalhes: (67) 3318-2318
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.sed.ms.gov.br, e informe o código 008253379 no campo "Valida esta assinatura digital"

Protocolo:	_____
Data:	____/____/____