

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

CENTROS DE ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2015-2022)

KAROLINNE SANTOS DE AGUIAR PAZ



CAMPO GRANDE - MS

2024

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

KAROLINNE SANTOS DE AGUIAR PAZ

CENTROS DE ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2015-2022)

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

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS

2024

P348c Paz, Karolinne Santos de Aguiar

Centros de atendimento de educação especial na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2022) / Karolinne Santos de Aguiar Paz sob orientação da Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira.-- Campo Grande, MS : 2024.

132 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2024

Bibliografia: p. 110-124

1. Educação especial. 2. Oferta educativa. 3. Inclusão escolar.

**“CENTROS DE ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2015-2022)”**

KAROLINNE DOS SANTOS DE AGUIAR PAZ

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^ª Dr.^ª Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca *R. Oliveira*
Prof.^ª Dr.^ª Celi Corrêa Neres (UEMS) Examinadora Externa *ccorrea*
Prof.^ª Dr.^ª Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB) Examinadora Interna *cmcs*

Campo Grande/MS, 27 de junho de 2024.

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

Dedico este trabalho aos meus amados pais, esposo, filhos, amigos e a todas as pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos de Aprendizagens e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Que a perseverança, a fé e o amor que compartilhamos sejam refletidos em cada página deste trabalho. Que nossos laços se fortalecem sempre e que continuem sendo minha fonte de inspiração e apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus e Nossa Senhora pela sabedoria divina concedida durante a escrita deste trabalho. Que a luz do Espírito Santo tenha iluminado meus pensamentos e palavras, guiando-me nesse processo. À intercessão de Nossa Senhora por ter sido minha inspiração para expressar as ideias. Que este trabalho reflita minha gratidão e fidelidade que tenho pela presença constante do divino em minha vida.

Ao meu esposo querido, agradeço por ser meu pilar, por caminhar ao meu lado em cada desafio e celebrar cada vitória. Pelos esforços sem medida e doação total ao nosso lar, demonstrando o quão virtuoso um homem pode ser. Pela sua fidelidade e temor a Deus.

Aos meus filhos amados, que são o motivo do meu sorriso mais sincero, agradeço por trazerem luz e alegria aos meus dias, inspirando-me a ser sempre a melhor versão de mim mesma. Pela felicidade que é ver vocês crescerem, por todas as memórias que guardo, cada passo, cada alegria, cada beijo e abraço. Aos meus alecrins dourados, aos anjos que roubaram meu coração, daqueles que quero sempre um beijo e um abraço, para aqueles que tenho um tanto para falar, mas com palavras não sei dizer, o quanto amo vocês, para aqueles que consagro à Mãezinha do Céu.

Aos meus pais, minha base e raiz do meu ser, agradeço por cada ensinamento, por cada gesto de amor incondicional que moldou quem sou hoje. Por toda paciência e pelas boas lembranças que tenho de uma infância feliz.

E aos meus colegas e amigos, que são como presentes preciosos em minha vida, agradeço por estarem ao meu lado e compartilharem a vida comigo, pelo apoio, pelas risadas que tornam a vida mais leve.

À professora Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira, que é muito mais do que uma orientadora. Sua atenção carinhosa e dedicação incansável nas orientações da pesquisa transcende o papel de professora, tornando-a verdadeiramente uma inspiração. Com sua sabedoria e paciência infinitas, não apenas nos ensina a arte da investigação, mas também nos mostra o poder transformador do conhecimento. Sob a sua orientação, fui incentivada a voar mais alto, a explorar territórios inexplorados e a desafiar os limites do meu próprio entendimento. Professora Regina, sua presença nesse processo acadêmico foi um

presente, e serei eternamente grata por cada momento, que me impulsiona a ser mais do que pensava ser possível.

A todos os professores do Programa que com inteligência ampliaram meus conhecimentos, moldando pensamentos, quebrando preconceitos que transformaram meu ser, tanto pessoal quanto acadêmico, em especial a Professora Dra. Ruth Pavan pelo carisma e sensibilidade durante os debates.

Às Professoras Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva e Professora Dra. Celi Correa Neres que fizeram parte da Banca, pelo aceite do convite e pelo auxílio no processo da pesquisa. Por todas as contribuições que fizeram transformar o trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação e a todos as pessoas que auxiliaram no processo da pesquisa, cada um teve uma importância significativa para o desenvolvimento desse trabalho.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) pelo financiamento, sem essa oportunidade certamente não estaria aqui.

PAZ, K. S. A. CENTROS DE ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2015-2022). Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2024.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, com financiamento da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), vincula-se à Linha de Pesquisa Política, 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 Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE). Insere-se no projeto “Movimentos e Características da Gestão da Educação Básica e o Direito à Educação”. Tem como objetivo analisar as condições de oferta educativa, por meio do atendimento do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) e do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), aos estudantes da Educação Especial, no período de 2015 a 2022. Os objetivos específicos são: discutir os principais fundamentos, aspectos legais e normativas da inclusão escolar, tomando-se como referência a Constituição Federal de 1988; examinar as condições de oferta educativa aos estudantes da Educação Especial, por meio do (CEESPI); e examinar as condições de oferta educativa aos estudantes da Educação Especial, por meio do (CEAME/TEA) da REE/MS. Utilizou-se como procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e documental, mediante consulta em fontes oficiais, do governo do estado e dos Centros; levantamento e análise de dados educacionais. A Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, atualmente, é de responsabilidade da Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP), integrada à Superintendência de Políticas de Educação (SUPED), da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), cujo objetivo é coordenar a política de Educação Especial da REE/MS. O CEESPI implantado em 2009 e o CEAME/TEA em 2016, são órgãos vinculados à COPESP. Em relação às condições de oferta educativa, os resultados mostraram que ambos os centros apresentam estrutura adequada para o desenvolvimento das ações, com organização em Núcleos. No âmbito do CEESPI os dados evidenciaram: diminuição gradativa do número de Professores de Apoio Especializado, em diversos municípios para atendimento aos estudantes com deficiência; número insuficiente de professores em relação à demanda de estudantes; ações de formação continuada que alcançaram além da comunidade escolar, a família, embora o número tenha sido restrito em alguns anos. Os dados do CEAME/TEA evidenciaram que: a equipe de técnicos é reduzida; o trabalho pedagógico nos municípios do interior do estado ocorre por meio de ação conjunta com o Núcleo de Educação Especial (NUESP); mesmo com o crescimento gradativo do número de matrículas de estudantes com TEA na REE/MS, o número de professores de apoio especializado não acompanhou a demanda; número escasso e decrescente de ações de formação continuada; e o Planejamento Educacional Especializado (PEI), integra as ações do CEAME/TEA. Conclui-se que, apesar da melhoria de algumas condições de oferta educativa por meio do CEESPI e do CEAME/TEA para o processo de inclusão escolar, os limites apresentados indicam que a educação inclusiva ainda é um objetivo político a ser alcançado, tendo em vista a garantia do direito à educação.

Palavras-chave: Educação Especial; Oferta Educativa; Inclusão escolar; Rede estadual ensino; Mato Grosso do Sul.

PAZ, K. S. A. **SPECIAL EDUCATION SERVICE CENTERS IN THE MATO GROSSO DO SUL STATE EDUCATION NETWORK (2015-2022)**. Dissertation (Master degree) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2024.

ABSTRACT

This master's dissertation, funded by the Foundation for the Support of the Development of Education, Science and Technology of the State of Mato Grosso do Sul (FUNDECT), is linked to the Research Line on Politics, Management and History of Education, of the Postgraduate Program in Education – Master's and Doctorate of the Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) and to the Study and Research Group on Public Policies and Education Management (GEPPE). It is part of the project “Movements and Characteristics of Basic Education Management and the Right to Education”. The aim of this study is to analyze the conditions of educational provision, through the services provided by the State Center for Special and Inclusive Education (CEESPI) and the State Center for Multidisciplinary Support for Students with Autism Spectrum Disorder (CEAME/TEA) of the State Education Network of Mato Grosso do Sul (REE/MS), to Special Education students, from 2015 to 2022. The specific objectives are: to discuss the main foundations, legal aspects and regulations of school inclusion, taking as a reference the Federal Constitution of 1988; to examine the conditions of educational provision to Special Education students, through the (CEESPI); and to examine the conditions of educational provision to Special Education students, through the (CEAME/TEA) of REE/MS. The following methodological procedures were used: bibliographic and documentary research, through consultation in official sources, from the state government and the Centers; collection and analysis of educational data. Special Education in the State of Mato Grosso do Sul is currently the responsibility of the Special Education Policy Coordination Office (COPESP), integrated with the Education Policy Superintendence Office (SUPED) of the State Department of Education (SED/MS), whose objective is to coordinate the Special Education policy of REE/MS. CEESPI, implemented in 2009, and CEAME/TEA, in 2016, are agencies linked to COPESP. Regarding the conditions of educational provision, the results showed that both centers have an adequate structure for the development of actions, organized into Centers. Within the scope of CEESPI, the data showed: a gradual decrease in the number of Specialized Support Teachers in several municipalities to serve students with disabilities; an insufficient number of teachers in relation to the demand of students; continuing education actions that reached not only the school community but also the family, although the number was limited in some years. Data from CEAME/TEA showed that: the team of technicians is small; The pedagogical work in the municipalities of the interior of the state occurs through joint action with the Special Education Center (NUESP); even with the gradual growth in the number of enrollments of students with ASD in REE/MS, the number of specialized support teachers has not kept up with the demand; there is a scarce and decreasing number of continuing education actions; and Specialized Educational Planning (PEI), which is part of the actions of CEAME/TEA. It is concluded that, despite the improvement of some conditions of educational provision through CEESPI and CEAME/TEA for the process of school inclusion, the limits presented indicate that inclusive education is still a political objective to be achieved, with a view to guaranteeing the right to education.

Keywords: Special Education; Educational Provision; School Inclusion; State Education Network; Mato Grosso do Sul.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Regiões de planejamento do Estado de Mato Grosso do Sul	47
---------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações de Mestrado selecionadas no período de 2018-2023.....	18
Quadro 2 - Fontes documentais consultadas	27
Quadro 3 - Coordenadorias Regionais de Educação e respectivos municípios sede....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas dos estudantes da Educação Especial em classes comuns e classe especial da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino de MS (2015-2022).....	55
Tabela 2 – Estudantes com deficiência e transtorno de aprendizagem acompanhados pelo CEESPI - CRE 2 e CRE 6 - 2018 a 2022	67
Tabela 3 – Estudantes com deficiência nas escolas da REE/MS, nos municípios do interior do estado – 2018 a 2022	68
Tabela 4 – Quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de Campo Grande, MS – 2018 a 2022	72
Tabela 5 – Professores e Profissionais lotados no CEESPI por atendimento na Rede Estadual de Ensino – em Campo Grande, MS – 2018 a 2022	75
Tabela 6 – Professor de Apoio Pedagógico Especializado nas CRE dos municípios do interior da REE/MS – 2018 a 2022	76
Tabela 7 – Quantitativo de formação continuada ofertadas pelo CEESPI – 2015 a 2022	79
Tabela 8 – Técnicos Responsáveis nos Núcleos do CEAME/TEA – 2017 a 2022	89
Tabela 9 – Estudantes com TEA matriculados nas unidades escolares da REE/MS nos anos – 2016 a 2022	93
Tabela 10 – Professores de Apoio do CEAME/TEA na REE/MS – 2016 a 2022	96
Tabela 11 – Estudantes com TEA matriculados na REE/MS e professores de apoio por CRE - 2020 a 2022	97
Tabela 12 – Ações e Projetos desenvolvidos pelo CEAMETE/TEA – 2016 a 2022.....	101

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APC	Atividade Pedagógica Complementar
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAEPE/MS	Comitê de Articulação para Efetividade da Política Educacional no Estado de Mato Grosso do Sul
CAP-DV	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Classe Comum
CCDT	Centro de Convivência e Talentos
CEADA	Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
CEAM/AHS	Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação
CEAME/TEA	Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Classe ou Escola Especial
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CEESPI	Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva
CEIEF	Coordenadoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial

CEPEF	Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima
CESB	Campanha de Educação do Surdo Brasileiro
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
COPESP	Coordenadoria de Políticas para Educação Especial
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EAD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDECT/MS	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISMAC	Instituto Sul-Mato-grossense para Cegos "Florivaldo Vargas"
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Estado de Mato Grosso do Sul
NAAH/S	Núcleo de Apoio Altas Habilidades/Superdotação
NAE	Núcleo de Avaliação e Acompanhamento Especializado
NUESP	Núcleo de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas

PAALHA	Profissional de Apoio nas Atividades de Locomoção, Higiene e Alimentação
PT	Partido dos Trabalhadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PEE/MS	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Planos Plurianuais
REE/MS	Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
SC	Santa Catarina
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Inclusão do Ministério da Educação
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEMADESC	Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura)
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR	30
1.1. O Direito à Educação na Legislação Educacional Brasileira	30
1.2. A Educação Especial no Brasil.....	34
1.3. A Educação Especial em Mato Grosso do Sul	46
CAPÍTULO 2 - CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONDIÇÕES DE OFERTA EDUCATIVA	55
2.1. Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva: criação, organização e funcionamento	59
2.1.1. Condições de oferta educativa e Atendimento Educacional Especializado....	65
2.1.2. Condições de oferta educativa e o serviço de apoio especializado	73
2.1.3. Condições de oferta educativa e Formação Continuada.....	79
CAPÍTULO 3 - CENTRO ESTADUAL DE APOIO MULTIDISCIPLINAR EDUCACIONAL AO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONDIÇÕES DE OFERTA EDUCATIVA	84
3.1. Características do Transtorno do Espectro Autista	84
3.2. Criação, organização e funcionamento do CEAME/TEA.....	86
3.2.1. Condições de oferta educativa: Atendimento Educacional Especializado e Professor de Apoio.....	91
3.2.2. Planejamento Educacional Especializado (PEI) e o estudante com TEA	98
3.2.3. Condições de Oferta Educativa e Formação Continuada	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa a analisar as condições de oferta educativa apresentadas aos estudantes da Educação Especial, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), por meio do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) e do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), integrantes da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), no período de 2015 a 2022.

O trabalho se vincula à Linha de Pesquisa: Política, Gestão e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e se insere no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE/UCDB) e no projeto “Movimentos e Características da Gestão da Educação Básica e o Direito à Educação”¹. Contou com o apoio (bolsa) da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

O interesse pelo tema deve-se à minha experiência profissional relacionada ao cotidiano escolar com estudantes da Educação Especial e com professores que atuam com eles no apoio pedagógico da REE/MS, o que se deu a partir da minha atuação como professora de apoio em ambiente escolar aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O trabalho se mostrou como um grande desafio, levando-me a buscar a formação continuada para aprofundamento de conhecimentos específicos. Tive a oportunidade de fazer quatro cursos de Pós-Graduação voltados diretamente à Educação Especial, iniciando-os com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em 2017,

¹ Coordenado pela Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira, com o apoio do CNPq (Produtividade) em Pesquisa.

ampliando os conhecimentos sobre a Sala de Recursos Multifuncionais, depois o curso de Educação Especial Inclusiva (2018), Psicopedagogia Clínica (2019) e o curso sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) (2019), que foi muito importante, pois abriu caminhos para minha atividade profissional. Nessa trajetória, pude também fazer outros cursos, que aumentaram as minhas indagações sobre o acesso e a permanência dos discentes da referida modalidade na escola.

Outra realidade que favoreceu o interesse pelo tema foi o exercício da função de Técnica de Apoio Educacional no CEAME/TEA, no período de dois anos, além da realização de avaliação dos estudantes e orientação aos professores de apoio que atendiam estudantes com TEA dentro das salas comuns das escolas da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande, MS, e a troca de experiências com colegas de trabalho.

Os questionamentos e o interesse, portanto, cresceram com o conhecimento adquirido nas formações, o que foi adicionado à experiência profissional para que se levasse à necessidade de reflexão sobre o direito à educação, a educação inclusiva, seus conceitos e as implicações para a modalidade da Educação Especial, tanto com estudantes com TEA, como com deficiência, regularmente matriculados nas classes comuns das escolas públicas da REE/MS.

Vale-se, como fundamento para esta pesquisa, da definição encontrada no art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, segundo a qual a Educação Especial é uma modalidade educativa “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

O trabalho teve início com o levantamento bibliográfico de dissertações de Mestrado, por corresponder ao nível acadêmico desta dissertação, por meio de consulta na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a seleção dos trabalhos se deu a partir do banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sendo o Programa ao qual este projeto se vincula, entretanto outros trabalhos que se articulam com os elementos presentes na pesquisa, com foco na Inclusão Escolar e o direito à educação, também foram utilizados no decorrer da dissertação. O recorte temporal do levantamento dos trabalhos transcorre entre 2015, ano de aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), até o ano de 2023, considerando-se as produções mais atualizadas com base nos seguintes descritores:

“Educação Especial”, “Perspectiva da Educação Inclusiva”, “Políticas de Educação Inclusiva” e, “Acesso e Permanência” e “Educação Especial”.

Foram aplicadas as seguintes opções de filtro: mestrado em Educação, área de conhecimento Educação e Educação Especial, anos de 2015 a 2023. O procedimento inicial foi a leitura dos títulos dos trabalhos, seguida da leitura dos resumos e registro dos dados obtidos, o que resultou na seleção de sete dissertações, localizadas a partir de 2018, que se aproximam do tema desta pesquisa e têm como foco a Educação Especial e o processo de inclusão escolar, sendo apresentadas no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Dissertações de Mestrado selecionadas no período de 2018-2023

Título	Autor	Ano	Universidade	Palavras -Chave
O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS-2014-2024) – Meta 4: Educação Especial	Janine Azevedo Barthimann Carvalho	2018	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Educação Especial; Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul; Políticas Públicas em Educação.
Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024): análise da Meta 4 - no que diz respeito ao acesso e permanência	Paola Gianotto Braga	2020	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Políticas Públicas Educacionais; Plano Estadual de Educação; Educação Especial; Acesso; Permanência
Judicialização da Educação Especial: implicações para a garantia do direito à educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2020)	Ana Claudia Pitanga da Silva Barbosa	2022	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Judicialização da Educação Especial; Inclusão Escolar; Rede Estadual de Ensino de MS.
Aplicação de Políticas Norteadoras de Educação Inclusiva em Mato Grosso do Sul: CEAME/TEA (2016-2020)	Cidnei Amaral de Mello	2022	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Políticas de Educação Escolar Inclusiva. Apoio Multidisciplinar. Acompanhamento Educacional. Transtorno do Espectro Autista.
Políticas Educacionais para Tecnologia Assistiva no Processo de Inclusão	Maira Cristiane Benites	2023	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Direito à Educação, Transtorno do Espectro Autista, Tecnologia Assistiva, Políticas Educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora com informações do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Repositório Institucional da UCDB.

A primeira dissertação selecionada foi defendida em 2018 por Janine Azevedo Barthimann Carvalho, com o título “O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS-2014-2024) – Meta 4: Educação Especial”, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB (PPGE/UCDB), tendo como objetivo analisar as ações estaduais de Mato Grosso do Sul-MS que contribuíram para a

materialização da Meta 4 – Educação Especial e suas estratégias do Plano Estadual de Educação (2014-2024), a partir da averiguação dos marcos legais e históricos das Polícias de Educação Especial, para o atendimento do plano educacional no Brasil e da discussão sobre a trajetória do PEE/MS.

A investigação analisou documentos federais e estaduais como leis, decretos, portarias, resoluções, atas e relatórios de avaliações/monitoramento do Fórum Estadual de Educação e da Assembleia Legislativa de MS. Constatou que, no período de 2015 a 2017, houve o desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Especial em instituições especializadas, entretanto tais políticas não foram afirmadas como um cumprimento do PEE/MS. Concluiu que há necessidade de maior compromisso não só com a educação, mas também com a universalização do público-alvo da Educação Especial, principalmente no investimento para a implementação das ações propostas na Meta 4 do PEE/MS.

A dissertação de Paola Gianotto Braga, vinculada ao PPGE/UCDB, defendida no ano de 2020, 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”, buscou analisar o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024), no que se refere ao acesso e permanência do público da Educação Especial na escola comum da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, representado pela Meta 4, no período de 2015 a 2019, que compreendeu a organização normativa da Educação Especial após a Constituição Federal de 1988; discutiu o acesso e a permanência dos estudantes da Educação Especial na escola comum; e investigou as iniciativas do governo estadual de universalizar o acesso e permanência do público da Educação Especial na escola, em classe comum, para a efetivação da Meta 4 do PEE/MS (2014/2024).

Como procedimentos metodológicos, foram utilizados a pesquisa de documentos oficiais: Plano Nacional de Educação (2014-2024), Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024), Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dentre outros, além de pesquisa bibliográfica. Como resultados, mostraram-se ações do governo como eventos de seminários, palestras e comemorações, formações continuadas, atendimento aos estudantes e às equipes pedagógicas, bem como a criação de centros educacionais, estabelecimento de convênios e publicação de materiais didáticos, contribuindo com o processo de acesso e permanência dos educandos da Educação Especial no ensino comum.

Outra dissertação, de Ana Claudia Pitanga da Silva Barbosa, defendida no ano de 2022, no PPGE/UCDB, sob o título “Judicialização da Educação Especial: implicações

para a garantia do direito à educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2020)”, teve como objetivo analisar as decisões do Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) sobre as demandas relacionadas aos estudantes caracterizados como público da Educação Especial – com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – da Rede Estadual de Ensino de MS tendo em vista a inclusão escolar, compreendida como direito. O trabalho discutiu as principais legislações que se referem ao direito à educação, declarada como direito social, verificou as intervenções judiciais para atendimento às demandas dos estudantes e examinou as decisões proferidas pelo Poder Judiciário do MS sobre as demandas individuais e coletivas, bem como as respostas do governo estadual às decisões apresentadas.

A metodologia compreendeu pesquisa bibliográfica, documental, análise das demandas disponibilizadas nos bancos de dados digitais do Tribunal de Justiça do Estado de MS e entrevista de caráter semiestruturado com a representante da Coordenadoria de Políticas para Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Os resultados obtidos durante o período de 2015 a 2020 identificaram 14 demandas nos municípios de Campo Grande, Mundo Novo, Sete Quedas, Amambai, Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Itaquiraí e Ponta Porã, sendo 11 demandas individuais solicitando professor de apoio especializado para acompanhamento dos estudantes nas classes comuns de ensino regular, uma demanda individual solicitando transporte escolar e duas demandas coletivas solicitando a elaboração de plano pedagógico e a disponibilização de professor de apoio especializado.

Concluiu que, apesar de argumentos desfavoráveis às solicitações por parte do representante do governo estadual, todas as demandas foram obtiveram julgamento favorável pelo Poder Judiciário, para garantir a inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial, entendida como direito educacional (Barbosa, 2022).

Na pesquisa desenvolvida por Cidnei Amaral de Mello, defendida em 2022 com o título “Aplicação de Políticas Norteadoras de Educação Inclusiva em Mato Grosso do Sul: CEAME/TEA (2016-2020)”, no PPGE/UCDB, apresentou-se como objetivo geral analisar políticas norteadoras aplicadas ao Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) para a educação escolar na perspectiva inclusiva na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Essa dissertação apresentou os principais conceitos e a fundamentação teórica sobre a Educação Inclusiva e o TEA, bem como o percurso histórico das políticas públicas estaduais de inclusão escolar da Rede Estadual de Ensino MS; a criação,

organização, composição funcional, funcionamento, procedimentos, normativas e as principais ações desenvolvidas pelo CEAME/TEA, além de ter analisado o processo de inclusão e desenvolvimento escolar de estudantes com autismo matriculados na Rede Estadual de Ensino de MS diante das demandas de acesso e a permanência dos estudantes no contexto escolar.

O texto baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental, destacando-se os registros encontrados no CEAME/TEA e em dados estatísticos da Educação Especial, por meio dos registros da SED/MS. A pesquisa concluiu que, no período compreendido entre 2016 e 2020, o CEAME/TEA atendeu às escolas da REE/MS dos 79 municípios do estado, acompanhando esses estudantes após a matrícula pela equipe do Núcleo de Apoio Educacional, do Núcleo de Assessoramento Educacional e do Núcleo de Pesquisa Educacional, por meio da articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado. Um desafio apontado pelo autor é a necessidade dos Técnicos dos Núcleos do CEAME/TEA de estarem diariamente nas escolas para dar maior suporte educacional aos discentes (Mello, 2022).

No ano de 2023, foi defendida mais uma dissertação no PPGE/UCDB, cujo objeto de estudos relaciona-se à presente pesquisa no âmbito das políticas públicas para a Educação Especial na REE/MS, de Maira Cristiane Benites, com o título “Políticas Educacionais para Tecnologia Assistiva no Processo de Inclusão”, no recorte temporal de 2015 a 2022. Essa pesquisa teve como objetivo geral estudar as políticas educacionais para oferta da Tecnologia Assistiva (TA) no processo de educação inclusiva dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. A pesquisa apresentou as legislações e o histórico das políticas educacionais de inclusão para estudantes com TEA, partindo da Constituição Federal de 1988 até o ano de 2004, com a publicação do Decreto n.º 5.296/2004, que estabelece normas e critérios básicos para acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida às políticas públicas para os estudantes com TEA voltadas à TA na REE/MS, tendo como base o final do governo de André Puccinelli (2011-2014), e o ano da aprovação do Plano Estadual de Educação (2014-2024), bem como buscou explicar o desenvolvimento dessas políticas para a disponibilização da TA na REE/MS e a criação do CEAME/TEA.

A pesquisa baseou-se nos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, documental, registros do CEAME/TEA e teórico-analíticos no campo das políticas educacionais (Benites, 2023).

Concluiu que a matrícula de estudantes com TEA na REE/MS foi crescente no período analisado, que os recursos de TA são importantes e vão além de cadeiras de rodas e muletas, tornando-se recursos facilitadores para a participação nas atividades curriculares para uma inclusão real. A autora também considera que a proposição da oferta de TA na REE/MS para estudantes com TEA tem avançado, entretanto, os recursos utilizados são de baixa tecnologia e confeccionados pela equipe do CEAME/TEA, uma vez que os recursos de alta tecnologia não são em quantidade suficiente para suprir as necessidades apresentadas, o que é justificado pelo alto valor de investimento para sua aquisição.

Além das dissertações de Mestrado apresentadas, cabe destacar a tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB no ano de 2022 de autoria de Vera Lucia Gomes, com o título “Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e a Meta 4: Oferta Educativa e Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes da Educação Especial (2014-2018)”. A tese teve como objetivo analisar o processo de materialização da Meta 4, Educação Especial, do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024), com foco na oferta educativa e no atendimento educacional especializado, na Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de MS (Gomes, 2022).

A pesquisa levou em consideração as políticas públicas de Educação Especial no contexto histórico brasileiro e os embates nos processos de formulação das políticas, a historicidade da Educação Especial no estado de MS, e o processo de materialização das ações da Meta 4 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, com foco nas estratégias selecionadas. Utilizou como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, com base nos documentos como o Plano Nacional (2014-2024), o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024), os relatórios de monitoramento e de avaliação do plano, bem como entrevistas semiestruturadas com representantes da SED/MS, do Conselho Estadual de Educação de MS (CEE/MS), do Fórum Estadual de Educação de MS (FEEMS) e da Federação Estadual da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de MS. Os resultados indicaram a ampliação nas matrículas dos estudantes da Educação Especial em escolas da REE/MS, o atendimento educacional especializado sendo ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Especializado, e os embates entre o setor público e as instituições privadas-assistenciais no atendimento educacional.

Justificou-se a apresentação da referida tese de doutorado por meio de análise da Política de Educação Especial na Educação Básica em Mato Grosso do Sul norteadas pelo PEE/MS (2014-2024), resultando em dados importantes para esta pesquisa.

Os trabalhos selecionados referem-se às políticas de Educação Especial e suas análises focalizam a inclusão escolar e, portanto, contribuíram para as discussões desta pesquisa, que se diferencia ao analisar a oferta educativa aos estudantes da Educação Especial, por meio do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) e do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 2015 a 2022.

A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul foi escolhida por ter escolas de Educação Básica de Ensino Fundamental e Médio, ter Sistema de Ensino e Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) e ter Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), sob a responsabilidade do Estado, que acompanham os estudantes da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino, localizadas em diversos municípios.

De acordo com Saviani (2008, p. 215), o Sistema de Ensino significa:

[...] um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes).

Justifica-se a escolha do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), criado em 2011, por ser o Centro que acompanha o maior número de estudantes da Educação Especial com diversas deficiências nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MS) e o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), criado em 2016, por ser um Centro especializado que acompanha estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com número crescente de matrículas e por serem centros que têm como objetivos desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas unidades escolares da REE/MS², voltada aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (Buytendorp; Meneses, 2017, p. 4).

² Além do CEESPI e do CEAME/TEA a Educação Especial em MS conta com mais centros para oferecer Atendimento Educacional Especializado, como o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV/MS), o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) e o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) (Mato Grosso do Sul, 2011).

O recorte temporal corresponde ao período compreendido entre 2015, considerando a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), até 2022, considerando-se os dados mais atualizados no período da pesquisa, ou seja, da coleta de informações para a exposição do trabalho.

Cabe esclarecer que, apesar da vigência da Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (Brasil, 2012), o CEAME/TEA, um dos centros definidos para estudo, foi criado em 2016 para atendimento aos estudantes na Rede Estadual de Ensino de MS, o que contribui para justificar o período correspondente ao recorte temporal da pesquisa.

Na Lei n.º 12.764/2012, seu artigo 2º contempla as seguintes diretrizes para a condução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

- I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
 - II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
 - III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;
 - IV - (VETADO);
 - V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
 - VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;
 - VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;
 - VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.
- Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado (Brasil, 2012).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista reforça um direito de todos, apresentando no art. 3º, entre outros, o acesso “à educação e ao ensino profissionalizante” (Brasil, 2012).

Os estudantes matriculados na REE/MS são considerados público da Educação Especial, e deverão ser acompanhados pelo CEAME/TEA, tendo em vista a inclusão escolar no ensino regular e ao atendimento educacional especializado.

A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), define-se como “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). Define a pessoa com deficiência como aquela que, conforme o art. 2º:

[...] 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 (Brasil, 2015).

Observa-se que o inciso II do art. 28 da mencionada lei visa à atribuição de responsabilidade ao Poder Público para gerir sistemas de ensino com capacidade “de 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” (Brasil, 2015).

Tomando como partida os pressupostos apresentados, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as condições de oferta educativa, por meio do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) e do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, aos estudantes da Educação Especial, no período de 2012 a 2022.

Os objetivos específicos delinearão-se para: a) discutir os principais fundamentos, aspectos legais e normativos da inclusão escolar, tomando-se como referência a Constituição Federal de 1988; b) examinar as condições de oferta educativa aos estudantes da Educação Especial, por meio do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI); e c) examinar as condições de oferta educativa aos estudantes da Educação Especial, por meio do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Para o alcance dos objetivos propostos, alguns conceitos deverão nortear as análises, entre eles, inclusão escolar e oferta educativa.

Conforme Bueno (2008, p. 49), é preciso considerar a distinção entre os conceitos de inclusão escolar, que se refere a uma “proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola”, e de educação inclusiva, que se refere a “um objetivo político a ser alcançado”.

Cabe esclarecer que a oferta educativa é compreendida como “formas de provisão e atendimento às diferentes etapas da educação básica” (Adrião, 2014, p. 264). A categoria “condições de oferta educativa” é entendida por Garcia, Adrião, Drabach e Santos (2022), como esforço de síntese sobre um conjunto de insumos.

As condições de oferta educativa, ou seja, condições objetivas consideradas indispensáveis, influenciam a qualidade da educação, definida pela relação entre os recursos materiais e humanos, a partir das relações que ocorrem nas escolas e na sala de aula (Dourado; Oliveira; Santos, 2007). Assim,

[...] construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação e, sobretudo, para a escola não requer apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 10).

Segundo os autores, trata-se de um fenômeno complexo e deve ser assumido por várias perspectivas e dimensões, ou seja, dimensões extraescolares abrangendo níveis como o espaço social e as obrigações do Estado; e dimensões intraescolares, que “afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 16).

Os autores acentuam que as condições para a oferta de um ensino de qualidade têm variações e destacam, entre outros, o projeto pedagógico, o clima organizacional e a gestão dos sistemas e das escolas. Assim, descrevem algumas condições básicas, como:

- a) existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela;
- b) ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.;
- c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares;
- d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa online, entre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola;
- e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros;
- f) serviços de apoio e orientação aos estudantes;**
- g) garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais;**
- h) ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral;
- i) programas que contribuam para uma cultura de paz na escola (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 18, grifo nosso).

Considerando-se os estudos de Dourado, Oliveira e Santos (2007), Dourado e Oliveira (2009), e Garcia, Adrião e Santos (2022), esta pesquisa elege como condições

de oferta educativa: organização, estrutura e funcionamento dos Centros selecionados; existência de Atendimento Educacional Especializado e salas de recursos multifuncionais; disponibilização de professor e profissional de apoio; formação continuada de professores da Educação Especial; Planejamento Educacional Especializado; número de matrículas, número de estudantes nas salas comuns do ensino regular.

Ao buscar analisar as condições de oferta educativa para os estudantes da Educação Especial, entende-se que o atendimento vai além de vagas e de assistencialismo, considerando-se requisito para a realização do direito à educação e mecanismo de acesso aos demais direitos (Ximenes, 2014).

Os procedimentos metodológicos seguiram quatro etapas, sendo elas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, sistematização e análises dos dados coletados.

A investigação iniciou a primeira etapa pela pesquisa bibliográfica que proporcionou enriquecimento teórico para análise dos dados e dos documentos.

A pesquisa documental, realizada como segunda etapa no processo metodológico, deu-se por meio de fontes produzidas em âmbito nacional e estadual, normatizadoras e orientadoras da educação. Conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005), utilizar documentos como interesse de pesquisa é como uma unidade que possibilita o acesso ao discurso para compreensão da política. As autoras chamam a atenção, uma vez que os textos servem como objeto de interpretação e não como ponto de partida absoluto.

O quadro 2, a seguir, mostra a organização dessas fontes documentais utilizadas na pesquisa.

Quadro 2 – Fontes documentais consultadas

Legislação Educacional
Nacional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constituição Federal de 1988; ▪ Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente; ▪ Lei nº 9.394/ 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; ▪ Lei nº 12.764/ 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990; ▪ Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); ▪ Lei n.º 13.146/ 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Estadual
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei n.º 4.621/ 2014, que aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.
Normativas
Nacional

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decreto n.º 3.298/1999 - dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção desse público; ▪ Decreto n.º 3.956/2001 - promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; ▪ Decreto n.º 5.296/ 2004 - estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; ▪ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – visa a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos; ▪ Decreto n.º. 6.571/2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado; ▪ Resolução CNE/CEB n. 4/2009 de 2 de outubro - foi criada para instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; ▪ Decreto n.º 6.949/ 2009 - promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; ▪ Decreto n.º 7.612/2011 - institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Plano Viver sem Limites.
Estadual
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decreto Estadual n.º 12.737/2009- cria o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos Municípios; ▪ Resolução/SED n. 2.505/ 2011- Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI); ▪ Resolução/SED n.º 3.120/ 2016 - dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Apoio 16 Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA; ▪ Decreto n.º 15.279/ 2019 - reorganiza a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação (SED).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos relacionados.

A terceira etapa deu-se por meio da sistematização de dados coletados a partir de documentos concedidos pela Secretaria de Estado de Educação/MS, disponibilizados pela Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP) e pelos Núcleos dos respectivos centros. Os dados referentes à atuação do CEESPI na capital foram coletados *in loco* na sede do Centro, localizado no município de Campo Grande/MS, bem como foram disponibilizados via *e-mail* dados referentes ao acompanhamento do Centro no interior do estado.

Os dados referentes ao CEAME/TEA foram coletados presencialmente, em sua sede, também localizada no município de Campo Grande/MS e alguns dados foram disponibilizados via *e-mail*, relacionados ao acompanhamento em toda a REE/MS. As páginas oficiais do governo do Estado de Mato Grosso do Sul, dos censos escolares nacionais nos bancos de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), disponibilizadas por meio eletrônico, também foram consultadas a fim de compor as informações referentes a oferta educativa aos estudantes da Educação Especial de MS.

Diante do exposto, a dissertação está organizada em três capítulos, além da Introdução. No primeiro capítulo, denominado **Educação Especial e Inclusão Escolar**, foram apresentados os principais fundamentos e aspectos legais da Educação Especial, tomando como referência a Constituição Federal de 1988, assim como discute-se a política de Educação Especial, no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

O capítulo II, sob o título **Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva: Condições de Oferta Educativa**, buscou apresentar a criação, a organização e o funcionamento do CEESPI e as condições de oferta educativa, considerando-se os serviços apresentados no período.

No capítulo III, **Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista: Condições de Oferta Educativa** apresentam-se também a criação, a organização e o funcionamento do CEAME/TEA, assim como as ações desenvolvidas tendo em vista a oferta educativa.

Nas considerações finais, apresenta-se a síntese da pesquisa relacionada às condições de oferta aos estudantes da Educação Especial matriculados na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, por meio do CEESPI e do CEAME.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Este capítulo visa a discutir os principais fundamentos e aspectos legais da Educação Especial e inclusiva, tomando-se como referência a Constituição Federal de 1988, que declara o direito à educação como direito social, para, em seguida, discutir a Educação Especial no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

1.1. O Direito à Educação na Legislação Educacional Brasileira

A Constituição Federal (CF) de 1988 define, no art. 5º, que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988).

O direito à educação está garantido como direito social, conforme o art. 6º da Constituição, ou seja,

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 (Brasil, 1988).

Na análise de Cury (2014, p. 1055), a Constituição Federal dispõe para todos a titularidade do direito à educação, o que significa “que ela foi positivada dentro de uma Constituição e, portanto, passa a fazer parte do estatuto de um Estado Nacional. São elementos constituintes da cidadania”.

Ao reconhecer o direito à educação em sentido amplo, sob a base dos direitos humanos fundamentais reconhecidos nas normativas internacionais, Ximenes (2014) destaca que esse direito:

extrapola as dimensões imediatas relativas à disponibilidade de vagas e à acessibilidade à escolaridade obrigatória, exigindo o adensamento de conteúdos normativos relativos às características *aceitabilidade* e *adaptabilidade*. Por conseguinte, envolve normas que protegem o direito à educação (direito a acessar escolas de boa qualidade e sem discriminação), mas também normas que veiculam direitos humanos na educação (ou seja, o respeito aos direitos humanos no processo educacional) e através da educação (nesse caso, identificando a educação como um meio prioritário de difusão dos direitos humanos fundamentais (Ximenes, 2014, p. 1040, grifos do autor).

Assim, o direito à educação implica a igualdade de base em termos de sucesso escolar, com respeito à diversidade, levando em conta o ambiente escolar, os conteúdos e processos educacionais “como partes inalienáveis do direito à qualidade e devem, assim, ser protegidos e realizados” (Ximenes, 2014, p. 1048).

Mantoan (2003, p. 21) acentua que o direito à educação reconhecido para as pessoas da Educação Especial, representado pela Constituição Federal, “[...] não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)³, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (art. 1º), assegurando que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, **deficiência, condição pessoal de desenvolvimento** e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990, grifo nosso).

De acordo com o art. 53 do ECA, a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, de modo a assegurar:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;

³ Conforme o art. 2º, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990).

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei n.º 13.845, de 2019);
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990).

É importante mencionar que a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, ampliou o lapso temporal da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e, portanto, o dever do Estado para a efetivação deste direito. Nos termos do documento:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 2009b).

Conforme analisam Cury e Ferreira (2010, p. 135), decorrem desta obrigatoriedade deveres impostos ao Poder Público para que se efetive o direito à educação, uma vez que as normas reguladoras deixaram de ter um caráter programático para ganhar efetividade como direito público subjetivo, quer dizer, “Deixaram de ser meros enunciados contemplativos para se transformarem em diretrizes a serem seguidas pelo Poder Público, sob pena de responsabilização”.

Se “as medidas originárias de direitos sociais e de políticas sociais significam ônus do Estado”, como afirma Vieira (2001),

As políticas sociais, apoiadas em direitos sociais, tornam obrigatórias e imediatas as medidas estatais para elevar a condição humana dos titulares desses direitos. Tais medidas vêm em resposta às necessidades sociais e transformam em realidade os direitos sociais, sobressaindo nas medidas os pobres e os miseráveis (Vieira, 2001, p. 19).

O art. 5º da LDBEN estabelece que o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, ou seja, qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, podem acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece também, no art. 54, § 1º, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e no § 2º, que

“o não oferecimento ou a sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente” (Brasil, 1990).

A educação, como direito de todos, tem caráter de universalidade e, portanto, é garantida às pessoas da Educação Especial. O direito público subjetivo deve ser discutido em âmbito nacional, à medida que afeta os educadores e os juristas, não se limitando a um campo específico (Cury; Ferreira, 2010).

Considerando-se que é dever do Poder Público, essas ações podem ser direcionadas tanto pela falta do oferecimento da educação obrigatória (dos 4 aos 17 anos) como pela sua oferta irregular, por exemplo: escolas em número insuficientes, falta de professores, material escolar, educação de baixa qualidade, entre outras hipóteses, como indicam Cury e Ferreira (2010).

No entanto, como fator determinante, enfatizam que:

[...] não basta buscar o aumento quantitativo do contingente educacional, se não se prender à qualidade do ensino que se ministra. Pois, a evasão escolar, repetência, falta de vagas, ausência de inclusão do aluno com deficiência (afinal a educação é para todos), defasagem na correlação idade/série frequentada são fatores que contribuem para que a universalização e obrigatoriedade da educação básica não se efetivem (Cury; Ferreira, 2010, p. 142).

Ao discutirem os direitos das pessoas da Educação Especial, Glat e Blanco (2007) acentuam que as pessoas com deficiência têm o direito de se beneficiarem e usufruírem das condições de vida mais comuns, podendo participar das diversas atividades sociais, educacionais e de lazer, assim como os demais.

Outro ponto a ser destacado é que a Constituição Federal de 1988, no art. 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988), assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) assegura, no art. 58, § 2º, que o “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996).

Ainda, o ECA dispõe, no inciso III do art. 54, que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

A oferta da Educação Especial, conforme preconizado na LDBEN (art. 58, § 3º), tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, devendo atingir, portanto, todos os níveis e etapas do ensino (Brasil, 1996).

Na análise de Kassir (2011, p. 71) a LDBEN, de 1996, foi promulgada para propor uma adequação das escolas brasileiras para “atender satisfatoriamente todas as crianças”. Meneses (2017) complementa que a instituição dessa legislação apresenta relevância em relação à inclusão como um direito educacional.

A afirmação remete à questão da inclusão escolar a ser tratada na próxima seção, situando-a no contexto da História da Educação Especial no Brasil.

1.2. A Educação Especial no Brasil

Não é demais lembrar que a história da Educação Especial no Brasil, de acordo com os estudos de Mendes (2006), começou no século XVI e vem avançando à medida que se ampliam as oportunidades educacionais à população geral, sendo que esse processo é marcado por exclusão e segregação.

A autora destaca que a Educação Especial é marcada com a iniciativa de salas e classes especiais no século XIX. No século XX, essa educação constituiu-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, entretanto, a partir da luta de movimentos sociais para a conscientização das adversidades da segregação e da marginalização começou a integração escolar (Mendes, 2006).

A partir do ano de 1957, são lançadas diversas campanhas pelo Governo Federal a fim de atender a pessoa com deficiência. A primeira delas, conhecida como a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB), criada pelo Decreto n.º 42.728 de 3 de dezembro de 1957, teve o objetivo de “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional” (Brasil, 1957).

Ela foi seguida pela criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV) no ano de 1957, por meio do Decreto n.º 44.236 de 1º de agosto de 1958, a qual propunha “no seu mais amplo sentido a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional” (Brasil, 1958).

De acordo com Januzzi (2006), as duas campanhas (para os surdos e os cegos) foram criadas, provavelmente, porque essas pessoas já vinham recebendo atendimento desde o século XIX, desse modo por conta desses atendimentos e, de certa forma, maior visibilidade, essa parcela da população com deficiência recebeu maior atenção, “o que

não ocorreu em relação aos outros deficientes⁴ com direito constitucional à educação” (Januzzi, 2006, p. 77).

No ano de 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) a partir do Decreto n.º 48.961, de 22 de setembro de 1960, que instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), com a finalidade de “promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (Brasil, 1960). Para Januzzi (2006), as campanhas de educação e reabilitação receberam forte influência da área médica e dos profissionais de saúde, em que eram comuns “serviços abertos em clínicas médico-pedagógicas, centros de reabilitação, classes e escolas junto a hospitais” (Januzzi, 2006, p. 98).

Os anos de 1970 são marcados pela criação do primeiro órgão direcionado à “educação do deficiente”, indicando “uma ação política mais efetiva”, para organizar os atendimentos e serviços que já vinham sendo realizados, trazendo maior responsabilidade em nível governamental, assim foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (Januzzi, 2006, p. 117). O princípio da normalização influenciou a Educação Especial que, de acordo com a autora, permeou até o início dos anos 1980. Trata-se de uma vertente pedagógica, ou seja, que considerava proporcionar as mesmas condições para que com a educação, os deficientes conseguissem viver em sociedade em condições ditas “normais” (Januzzi, 2006). Desse modo, esse princípio tinha como pressuposto básico:

a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (Mendes, 2006, p. 389).

A autora afirma ainda que esse princípio favoreceu a inserção de pessoas com deficiência, que até então eram mantidas em instituições, na comunidade, haja vista que o direito inalienável de participação possibilitou maiores chances para aqueles que, à época, eram marginalizados e considerados incapazes de receber educação (Mendes, 2006).

Na década de 1980, a integração escolar nas classes comuns dos estudantes da Educação Especial passou a ser um meio considerado adequado de atendimento

⁴ Terminologia utilizada na época para se referir às pessoas com deficiência.

educacional (Mendes, 2006). Até o início das discussões sobre a inclusão escolar, a integração poderia ser entendida como uma justaposição entre o ensino regular e o ensino especial, uma vez que o estudante “[...] tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai de inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino de escolas especiais” (Mantoan, 2015, p. 26).

A autora assinala que a inclusão escolar não é direcionada somente às pessoas com deficiência, quer dizer, “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2015, p. 28). Nesse sentido, entende-se que abrange os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Educação Inclusiva vem sendo discutida, de forma mais sistemática, desde a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), com a participação dos nove países com a maior taxa de analfabetismo do mundo, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Os 155 governos, entre eles o Brasil, “que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade*, a crianças, jovens e adultos” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 57, grifos das autoras).

Na sequência, a Declaração de Salamanca (1994), resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca na Espanha, no ano de 1994, divulga que todas as crianças e jovens com “necessidades educativas especiais” devem ter acesso a escolas regulares, com uma pedagogia que atenda às necessidades, tendo em vista a diversidade (UNESCO, 1994). Essa Declaração marcou a escolarização para pessoas com deficiência e popularizou o termo “educação inclusiva” assumindo o conceito de “educação para todos”, e faz referência aos estudantes com deficiência (Mendes, 2017, p. 62).

De acordo com Laplane (2014), a quantidade de leis e documentos criados na década de 1990 e na década seguinte mostra as dificuldades da sociedade e das instituições educacionais para reconhecer os direitos do público, especificamente com deficiência, e as tensões geradas pela desigualdade no acesso aos bens relacionados à educação.

Exemplifica que, no Brasil, o “Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE)” recomendou ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação, por meio da sua Resolução n.º 8 de 20 de junho de 2001, medidas referentes à inclusão da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino. Esclarece que a Resolução

[...] descreve escolas com classes superlotadas, ausência de metodologia apropriada e de apoios necessários para o atendimento de pessoas com deficiência, marginalização e exclusão de alunos que não se adaptam às práticas da escola regular, recusa de matrículas, problemas de acessibilidade ao espaço físico escolar, corpo docente com formação insuficiente para propiciar um desempenho acadêmico bem-sucedido e, ainda, encaminhamento a instituições especializadas, mesmo sem a anuência das famílias. A própria existência dessa Resolução indica que a política de inclusão não era, ainda, fato consumado nas redes de ensino (Laplane, 2014, p.193).

As leis e documentos posteriores, segundo a autora, enunciam direitos; incorporam termos e conceitos; assim como definem os estudantes da Educação Especial e da política de inclusão; dispõem sobre o financiamento da Educação Especial; referem-se ao transporte, a acessibilidade física e as adaptações arquitetônicas, de mobília, equipamentos e material pedagógico que forem necessários. Além disso, “asseguram a integração e depois a inclusão”. Acrescenta que também dispõem “sobre a formação de professores e sobre os apoios específicos que devem acompanhar a escolarização do aluno com deficiência para garantir seu acesso, permanência e progressão no sistema educacional” (Laplane, 2014, p. 193). No entanto, ela enfatiza que a materialização do acesso e da permanência da pessoa com deficiência na escola depende de diversos fatores que vêm sendo traduzidos em documentos legais (Laplane, 2014).

Meletti e Ribeiro (2014, p. 177) complementam que “os documentos legais e normativos da Educação Especial brasileira passam a enfatizar o modo como a escolarização desta população deveria ser implementada”.

De acordo com Rebelo e Kassar (2017, p. 59), o termo inclusão passou a se destacar como eixo da política nacional, à medida que integrou os Planos Plurianuais (PPA) do Brasil, a partir do segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (2000-2003), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que teve como uma diretriz estratégica “combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social”. Assinalam que, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), o termo está presente em seus dois mandatos: no primeiro (2003-2006), o PPA 2004-2007 com o título “Orientação estratégica do governo Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social”. Afirmam que “No documento é possível observar

afirmações de inclusão social associadas à desconcentração e redistribuição de renda, redução de desigualdades e operação do consumo de massas” (Rebelo; Kassar 2017, p. 59).

No segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) (2007-2010), as autoras identificam que, no PPA 2008-2011, intitulado “Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade”,

Um *serviço*, tal como a educação é tratada no documento, é alçado à posição de estratégia principal para promover a inclusão social relacionada à redução das desigualdades, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável, focalizando em especial os jovens e as populações pobres [...] (Rebelo; Kassar, 2017, p. 59).

Nesse contexto, a Educação Especial passou por mudanças conceituais e estruturais, que podem ser compreendidas como fenômenos “não dissociados do campo educacional geral e definidas no conjunto de relações complexas e contraditórias das determinações sociais” (Garcia, 2016, p. 13).

As mudanças estruturais se expressam nas formas de organização dos “serviços” de Educação Especial (Garcia, 2016). Segundo a autora, com base nos delineamentos da LDBEN (Brasil, 1996), foram formuladas no âmbito do Conselho Nacional de Educação, sob a Resolução da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), n.º 2, de 11 de setembro de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b).

O art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 define o que segue:

Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001b, grifo do documento).

O documento, segundo Garcia (2016), apresenta uma distinção entre “serviços educacionais comuns”, que se articulam às definições gerais no país acerca da educação, e “serviços educacionais especiais”. Entre estes, conforme o art. 8º da Resolução de 2001, encontram-se “os serviços de apoio pedagógico especializado em classes comuns” e os “serviços de apoio pedagógico em salas de recursos” (Brasil, 2001b).

Conforme o art. 8º da mencionada Resolução, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: (IV) serviços de apoio

pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial: atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; atuação de professores e outros profissionais itinerantes infra e interinstitucionalmente; disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; (V) serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (Brasil, 2001b).

Kassar (2002, p.16), esclarece sobre essa distinção ao indicar a percepção de que os serviços de Educação Especial são diferentes dos serviços de educação comum, por exemplo, “a matrícula de ‘alunos com deficiências’ (ou necessidades especiais) na rede comum solicita mudanças na escola em relação a todos os serviços oferecidos”.

O serviço de apoio pedagógico especializado em classes comuns é definido no documento “Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica” como:

Serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da Educação Especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo (Brasil, 2001c, p. 50).

Segundo Garcia (2016), o art. 9º do documento prevê que, extraordinariamente, as escolas podem criar “classes especiais” (Brasil, 2001b). E, ainda, conforme o art. 10, está considerada a possibilidade de funcionamento de escolas especiais para aqueles alunos que apresentem “[...] necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover [...] (Brasil, 2001b)”.

O serviço de apoio pedagógico em salas de recursos de acordo com as “Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica” é aquele:

[...] de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento, pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para os alunos que apresentem necessidades especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequenta a classe comum (Brasil, 2001c, p. 50).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os serviços em salas de recursos reforçam a importância de suplementação e complementação, seguindo as necessidades individuais e a diversidade que podem ser desenvolvidas em um espaço organizado de forma adequada a essas necessidades. No entanto, reforça que esse atendimento deve ser em contraturno ao período de matrícula na classe comum.

Garcia (2016) conclui que a proposta de 2001,

continha uma diversificação de possibilidades de atendimento correlacionadas a um público-alvo também diverso, o que justificou com aparência técnica a necessidade política de ser mais representativo e coesivo, embora perdendo em precisão conceitual (Garcia, 2016, p. 14).

A partir de 2003, no âmbito das políticas educacionais propostas no governo Lula da Silva (PT) (2003-2006), segundo Garcia (2016), inicia um processo de mudança na organização dos “serviços” de Educação Especial mediante o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais⁵. Porém, acentua que essas mudanças, em termos documentais, consolidam-se no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

O mencionado documento foi elaborado por um grupo de trabalho e entregue ao Ministro da Educação, no governo Lula da Silva (PT) (2003-2006), em 7 de janeiro de 2008. Segundo o documento,

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. 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 (Brasil, 2008b, p. 3).

Na análise de Laplane (2014, p. 193-194), o documento “[...] define a população-alvo da Educação Especial e aborda as condições que devem ser criadas nos sistemas educacionais para promover a inclusão”.

⁵ “A proposição do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, consideradas aqui como estruturas de Educação Especial nas escolas públicas que passaram a constituir os lócus privilegiados do atendimento educacional especializado. Para acessar ao atendimento é necessário, desde então, estar matriculado e frequentar as classes comuns do ensino regular” (Garcia, 2016, p.12).

Rebello e Kassar (2017) expõem que, a partir de 2008, as políticas educacionais fortaleceram o movimento de matrículas nas escolas, inclusive na modalidade da Educação Especial, apesar de indicarem que, inicialmente, elas deveriam ocorrer tanto em escolas comuns, como nas escolas especiais, que detinham um número grande de matrículas. Nas palavras das autoras,

Uma forma de materialização dessa política pode ser identificada na ampliação constante do número de crianças da Educação Especial em salas e aulas comuns e da diminuição de matrículas em classes ou escolas especiais, de modo que entre 2007 e 2008, o número de matrículas desses alunos em classes comuns passou a ser maior que nas outras duas formas do atendimento a essa população (Rebello; Kassar, 2017, p. 59).

As autoras ressaltam, ainda, que a identificação da frequência escolar como elemento crucial para minimização da pobreza, assim como a consequente meta de universalização da educação básica faz parte da agenda dos organismos multilaterais, “ao menos desde os finais anos de 1950, de modo a orientar documentos, conferências e declarações mundiais (ONU, 1959; UNESCO, 1960; UNESCO, 1963/1982; UNESCO, 1990)” (Rebello; Kassar, 2017, p. 59).

Em 2008, o Decreto Federal n.º 6.571, de 17 de setembro do mesmo ano, dispôs sobre o atendimento educacional especializado, trazendo em seu corpo normativo as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) “para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado”, como mostra Kassar (2011, p. 72).

Para a indução dessa política,

[...] o governo federal passou a considerar a dupla matrícula do aluno da Educação Especial que estivesse em sala comum e no atendimento educacional especializado, para direcionamento de recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) às escolas. Nos últimos dez anos, além de contabilizar a dupla matrícula, as escolas que venham a se enquadrar nessa proposta podem contar com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Rebello; Kassar, 2017, p. 58).

A diminuição de matrículas nas escolas especiais e o aumento nas salas comuns podem também ser explicados pela implementação das Salas de Recursos Multifuncionais⁶, um meio e locus para a realização do atendimento educacional

⁶ As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2008a).

especializado. Essa foi a opção encontrada pela política educacional brasileira, à época, para possibilitar o alcance de ações aos estudantes da Educação Especial, “[...] doravante identificados como alunos incluídos em sua rede pública de ensino, de modo a caracterizá-la como rede educacional inclusiva” (Rebelo; Kassir, 2017, p. 59).

Gomes e Oliveira (2021) afirmam que, apesar do aumento de matrículas nas escolas públicas, a partir de 2008, em decorrência da Política Nacional de Educação Especial, com foco na perspectiva Inclusiva, as instituições de caráter privado-assistencial continuam a receber o financiamento público para a oferta de atendimento a esses estudantes. E complementam que “A legislação permite que esse atendimento aconteça, tanto para o educacional quanto para o educacional especializado, refletindo os embates e a disputa de recursos públicos econômicos no âmbito da correlação de forças sociais” (Gomes; Oliveira, 2021, p. 105).

Em relação à proporção das matrículas de estudantes da Educação Especial no Brasil, Rebelo e Kassir (2017, p. 61) destacam, conforme o Observatório do Plano Nacional de Educação, em Classe ou Escola Especial (CEE) e em Classe comum (CC), no ano de 2014 o alcance de matrículas chegou a 79% e em 2016 essa porcentagem chegou a 82% em CEE, e a porcentagem em CC foi de 21% no ano de 2014 e de 18% em 2016.

Como pontuam as autoras, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, da Lei do FUNDEB, em 2007, que regulamenta a dupla matrícula para o estudante com deficiência que frequenta classe comum e o atendimento educacional especializado, assim como a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, são mecanismos que, “[...] em conjunto contribuíram para que as matrículas dos alunos da Educação Especial em classes comuns se sobrepusessem às demais” (Rebelo; Kassir, 2017, p. 60).

Ressalta-se que o Brasil adota a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Em decorrência, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a referida Convenção, cujo propósito é “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Brasil, 2009a).

No mesmo ano, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e indica no seu art. 1º que:

Para a implementação do Decreto n.º 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009c).

Posteriormente, ocorreu a revogação do mencionado Decreto, entrando em vigor o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual dispôs sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado, dando também outras providências (Brasil, 2011). Ainda, o mesmo artigo do Decreto reforça o dever do Estado para com os estudantes da Educação Especial, valendo-se das seguintes diretrizes:

- I - **garantia de um sistema educacional inclusivo** em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - **oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;**
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial (Brasil, 2011, grifo nosso).

É importante mencionar, conforme o art. 1º do Decreto (7.611/2011), em seu inciso V, a responsabilidade do Estado, por meio do sistema educacional. Se é dever do Estado, considerando-se a educação como um direito social, este deve, conforme o art. 2º, garantir os serviços de apoio especializado de forma “[...] a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011).

Segundo o § 1º do *caput* do art. 2º, o atendimento educacional especializado é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, assim definido:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Seguindo o documento, o AEE passa a ser um atendimento importante para os estudantes, assumindo características mais específicas. É importante chamar a atenção para a análise de Garcia (2016, p. 17), de que

[...] as noções de complementar e suplementar estão relacionadas às características específicas dos estudantes e não claramente colocadas como complementação/suplementação ao trabalho escolar na classe comum ou à apropriação do conhecimento escolar tal como organizado para cada etapa educacional. O trabalho do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais relaciona-se à complementar/suplementar com “recursos de acessibilidade e pedagógicos”.

Esse atendimento é considerado um direito social, como descrito por Cunha (2020, p. 5-6), por ser “um meio de assegurar que as especificidades de cada educando com deficiência sejam atendidas”.

Em síntese, o atendimento aos estudantes da Educação Especial deve seguir uma organização na qual:

- 1) Todas as crianças devem estar matriculadas em uma escola comum;
- 2) A Educação especial é contemplada por um atendimento educacional especializado;
- 3) O atendimento educacional especializado é apenas complementar ou Suplementar à educação comum obrigatória (Kassar, 2012, p. 101).

Cabe reforçar que, de acordo com Kassar (2011, p. 76), ao estabelecer “a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade”, a política educacional brasileira favoreceu o acesso dos estudantes com deficiência à educação básica. Assim,

O crescimento das matrículas de crianças com deficiência na escola, assim como o das demais crianças em cumprimento à escolarização obrigatória, colabora para o aumento de uma importante medida de desenvolvimento humano no país: **a taxa de escolarização** (Kassar, 2016, p. 1229, grifo nosso).

Compreende-se o atendimento educacional especializado como importante à frequência do estudante e a sua permanência no decorrer do processo de escolarização, e, portanto, à inclusão escolar, e à garantia do direito à educação, direito de todos, sendo

fundamental as condições adequadas de oferta. Como afirmam Agrelos, Ribeiro e Nozu (2021, p. 127), esse tipo de atendimento é previsto como um “suporte à inclusão escolar”.

Outro documento referência desta pesquisa a ser destacado é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), que vigora sob o número 13.146/2015 (Brasil, 2015).

A responsabilidade do Estado com a educação da pessoa com deficiência pode ser identificada no art. 27, a seguir transcrito:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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 (Brasil, 2015).

Pelo art. 28 da Lei, já mencionado na Introdução, “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar assertivas importantes para o desenvolvimento da perspectiva inclusiva”, destacando-se alguns elementos:

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;

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...]

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XVII - **Oferta de profissionais de apoio escolar**; [...] (Brasil, 2015, grifo nosso).

Há de se atentar que a presença de estudantes com deficiência, nas salas de aula comuns,

[...] pode ser considerada um progresso, quando nos lembramos de que há poucas décadas havia uma distinção clara, legalmente estabelecida,

entre os alunos que poderiam ser escolarizados e, portanto, deveriam ser matriculados em escolas, e aqueles que não teriam condições necessárias para a escolarização e deveriam ser atendidos apenas por serviços especializados (Kassar, 2016, p. 1228-1229).

Em termos de legislação, a inclusão escolar da pessoa com deficiência amplia com a LBI, e, portanto, sua materialização pode conduzir à garantia do direito à educação aos estudantes com deficiência.

Como afirma Rebelo e Kassar (2017), as matrículas evidenciam uma tendência à materialização da educação inclusiva, assim como os documentos legais, entretanto, há alguns limites que refletem em dificuldades e em diversos problemas relacionados à inclusão, que vão desde a formação de professores até o tipo e o alcance do atendimento educacional especializado ofertado.

Pode-se considerar que avanços constatados na legislação educacional e nas normativas apresentadas, no que se refere à Educação Especial, são resultado de luta de educadores e da sociedade civil contra a exclusão, porém, a ação do Estado é importante, no que se refere à melhoria dos indicadores educacionais, sobretudo as matrículas.

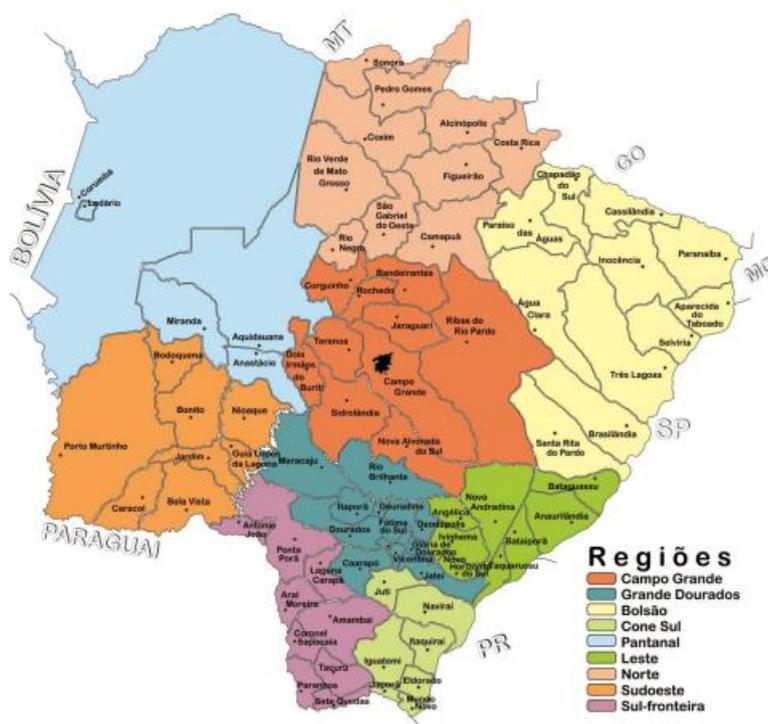
A próxima seção irá contextualizar a Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, destacando os principais documentos norteadores. Apresenta-se, inicialmente, a caracterização do Estado de MS, de modo a situar aspectos históricos, geográficos e educacionais.

1.3. A Educação Especial em Mato Grosso do Sul

O Estado de Mato Grosso do Sul (MS) foi criado em 1977 por meio da Lei Complementar n.º 31, de 11 de outubro de 1977, a partir do desmembramento do estado de Mato Grosso. O primeiro tem como capital o município de Campo Grande, sendo o maior centro econômico e urbano, o 6º entre os 27 entes federados do Brasil em extensão territorial, com 357.145,534 km², correspondendo a 4,19% do território nacional e de 22,23% da área total da região Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul, 2019e).

De acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2022b), a população do Estado de Mato Grosso do Sul é de 2.757.013 de pessoas no ano de 2022.

Figura 1: Regiões de planejamento do Estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico (SEMADESC) (Mato Grosso do Sul, 2015b).

O Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul foi criado no ano de 1979 pelo Decreto-Lei n.º 117, de 30 de julho de 1979, junto com os Sistemas Estaduais de Saúde, Ensino e Desenvolvimento Social, extinguindo o então Sistema Executivo para Desenvolvimento de Recursos Humanos (Mato Grosso do Sul, 1979), sendo regulamentado posteriormente pela Lei n.º 2.787, de 24 de dezembro de 2003 que, conforme Parágrafo único do art. 1º, “O Sistema Estadual de Ensino, considerado estratégico para oferecimento de serviços educacionais, será coordenado pela Secretaria de Estado de Educação, priorizado e mantido sob a responsabilidade do Estado” (Mato Grosso do Sul, 2003).

Constituem o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, conforme o art. 17:

- I - as instituições de educação, de todos os níveis e modalidades, criadas e mantidas pelo Poder Público estadual;
- II - as instituições de educação superior, criadas e mantidas pelo Poder público municipal;
- III - as instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV - a Secretaria de Estado de Educação, órgão executivo do Sistema e demais órgãos e entidades de educação integrantes da estrutura organizacional do Poder Executivo;
- V - o Conselho Estadual de Educação, órgão normativo do sistema;
- VI - o Fórum Estadual de Educação.

§ 1º O Conselho Estadual de Educação tem sua organização, atribuições e composição previstas em lei própria.

§ 2º Os Municípios que compõem o Estado de Mato Grosso do Sul poderão optar por se integrar ao Sistema Estadual de Ensino (Mato Grosso do Sul, 2003).

A organização da Educação Especial na REE/MS ocorreu, porém, após a oficialização do Estado, com a criação da Diretoria de Educação Especial em 1981, por meio do Decreto n.º 1.231, de 23 de setembro de 1981, que “aprova a Estrutura básica da Secretaria de Educação”. Como parte integrante dessa estrutura a Diretoria de Educação Especial, veio para subsidiar a criação e ampliação dos “serviços de Educação Especial no sistema estadual de ensino” (Neres; Belato; Corrêa, 2023, p.8).

Com a criação da Diretoria de Educação Especial na SED/MS, foram necessárias algumas mudanças, que correspondem a:

[...] mudanças administrativas relacionadas à equipe e ao pessoal para realizar o atendimento aos alunos, pois não havia, naquela época, pessoas que tivessem, realmente, a devida formação para tal intento. Assim, foram desenvolvidas várias ações em parceria com outros estados para formação continuada. Vale lembrar que, para atender parte desse público, já existia, em Mato Grosso (uno), instituições especializadas para o atendimento aos alunos que necessitavam dos serviços da Educação Especial, em sua maioria de caráter privado [...] (Neres; Belato; Corrêa, 2023, p. 8).

Observa-se que a Educação Especial, até esse período, era ofertada por instituições especializadas, destacando-se o Instituto Florivaldo Vargas (Instituto dos Cegos), sendo a primeira instituição registrada no estado. No ano de criação da Diretoria, o estado já contava com cinco unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), localizadas nos municípios de Campo Grande, Corumbá, Dourados, Três Lagoas e Naviraí (Neres; Belato; Corrêa, 2023).

Em síntese, a oferta de serviços da Educação Especial no estado, à época, se deu por meio de:

[...] instituições especializadas, em consonância com a história da Educação Especial no Brasil, algumas delas criadas antes da divisão do estado de Mato Grosso (MT). Os serviços foram constituídos com forte influência da medicina e da psicologia como, também, por educadores que defendiam as pautas das pessoas com deficiências, seja por questões pessoais ou por engajamento profissional. A caracterização da oferta dos serviços da Educação Especial, no MS, demarca o caráter multidisciplinar e intersetorial da área, condição primordial para o desenvolvimento e aprendizagem, principalmente, de pessoas com deficiência. Considera-se que as políticas de Educação Especial, que foram criadas e implementadas na Rede Estadual de Ensino de MS, nos anos de 1980 a 1987, foram tecidas, em boa parte, por iniciativas pioneiras, individuais e de alguns grupos de pessoas comprometidas

com a educação das pessoas com deficiência e que foram adotadas pelos governos daquela época, o que permitiu a destinação de recursos e o início de uma rede de atendimento em todo o estado [...] (Neres; Belato; Corrêa, 2023, p.16).

A Educação Especial no estado de MS tem, atualmente, sua organização vinculada à Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP), Superintendência de Políticas de Educação (SUPED), da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), com o propósito de “coordenar a política de Educação Especial na rede pública de ensino, pautando suas ações no fortalecimento do Sistema Educacional Inclusivo” (Buytendorp; Meneses; Braga, 2019, p. 199).

Nesse sentido, a COPESP:

[...] é responsável pela implantação, implementação e acompanhamento dos serviços como: sala de recursos multifuncionais, convênios e parcerias para oferecer serviços específicos, elaboração e execução de projetos para capacitação e/ou aquisição de mobiliário adaptado e recursos de tecnologia assistiva, ações intersetoriais com a assistência social, saúde e trabalho, acompanhamento e orientações referente ao Programa Escolas Acessíveis, campanhas de divulgação dos direitos das pessoas com deficiência, formação de professores do ensino comum e de professores que atuam nos serviços da Educação Especial (Buytendorp; Meneses; Braga, 2019, p. 199).

As autoras acrescentam que, para a implantação, implementação e acompanhamento dos serviços da Educação Especial, a COPESP conta com Centros e Núcleos específicos, “que operacionalizam ações de intervenção pedagógica especializada, atendendo as especificidades educativas dos estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação” (Buytendorp; Santos, 2017, p. 35).

No ano de 2016, foi publicado, em 1º de novembro, o Decreto n.º 14.572, que dá nova redação ao art. 2º e aos Anexos I e II do Decreto n.º 10.652, de 7 de fevereiro de 2002, dispondo sobre as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), unidades integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, assim como dá outras providências (Mato Grosso do Sul, 2016b).

Conforme o Decreto:

Art. 1º O art. 2º do Decreto n.º 10.652, de 07 de fevereiro de 2002, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 2º Compete às 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.” (NR) (Mato Grosso do Sul, 2016b, grifo do documento).

De acordo com Mello (2022), a nova redação teve como objetivo seguir a reorganização da estrutura básica da SED/MS, estabelecendo então o funcionamento dessas CRE, que se localizam em municípios sede, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 - Coordenadorias Regionais de Educação e respectivos municípios sede

Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)	Município Sede	Municípios Jurisdicionados
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 e Corumbá.
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 Brilhante e Vicentina.
CRE 06	Campo Grande	Campo Grande
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: Decreto n.º 14.572, de 30 de setembro de 2016. Organizado pela autora.

Com a organização das coordenadorias, é possível notar que a “SED/MS abrange as diferentes regiões do estado, o que possibilita um atendimento mais efetivo em relação a cobertura no âmbito estadual” (Barbosa, 2022, p. 75).

A Resolução/SED n.º 3.330, de 21 de novembro de 2017 dispõe sobre o funcionamento dos Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial, os quais são operacionalizados pela COPESP. Os Centros têm o seguinte objetivo:

- a) desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino;
- b) promover, junto às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, a articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas dos estudantes, relacionadas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Mato Grosso do Sul, 2017a, p. 4).

Para sua implementação, esses Centros têm as seguintes competências,

- I – desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em articulação com a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial/SUPED/SED;
- II - coordenar os atendimentos prestados aos estudantes, público da Educação Especial, por seus núcleos específicos;
- III - acompanhar a formação continuada em Educação Especial dos profissionais da educação;
- IV - promover estudos, debates e palestras sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a sociedade;
- V - emitir parecer sobre a necessidade dos serviços de apoio e recursos de acessibilidade nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino;
- VI - orientar as famílias e/ou responsáveis quanto:
 - a) ao conhecimento sobre as necessidades específicas dos estudantes;
 - b) à responsabilidade em cumprir os encaminhamentos aos atendimentos educacionais especializados;
 - c) à necessidade da frequência nas aulas e nos atendimentos.
- VII - cumprir e fazer cumprir as Diretrizes Educacionais da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, emanadas da Secretaria de Estado de Educação;
- VIII – oferecer atendimento educacional especializado. Art. 7º Cada Centro contará com organização de núcleos específicos por área de conhecimento e atuação, com objetivo de avaliação, assessoramento e acompanhamento do processo de inclusão do estudante público da Educação Especial (Mato Grosso do Sul, 2017a, p. 4).

Na análise de Braga (2020, p. 112), os Centros buscam:

[...] o processo de inclusão, coordenando atendimentos aos estudantes e equipes pedagógicas das escolas, formações continuadas, estudos, debates, palestras, orientações as famílias, atendimento educacional especializado, e avaliações pedagógicas, focando a compreensão das especificidades educacionais de cada aluno.

A estrutura básica da SED/MS foi reorganizada mediante Decreto n.º 15.279, de 28 de agosto de 2019. Nesse Decreto, as coordenadorias são mencionadas como uma unidade de gerência e execução operacional que subordinadas à SED, via SUPED, têm a competência de “II - coordenar, acompanhar e monitorar as atividades do processo ensino-aprendizagem, nas diversas modalidades desenvolvidas nas escolas da Rede Estadual de Ensino” (Mato Grosso do Sul, 2019b).

A afirmação da autora indica a importância dos centros especializados para o acompanhamento dos estudantes da Educação Especial, considerando-se as especificidades que são heterogêneas e o processo de inclusão escolar.

Registra-se que a Lei nº. 9394/1996, art. 59, inciso II, indica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (Brasil, 1996), define terminalidade específica. Essa determinação foi ratificada em 2001 pela Resolução n.º 2 de 11 de setembro, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001c).

Segundo Lima e Mendes (2011, p.196):

Nem a LDB, nem a Resolução n.º 2/2001 prescrevem como será essa certificação. Desta forma, os critérios para a construção do instrumento ficam sob responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão descrever de forma clara os avanços individuais alcançados pelos alunos, apontando suas habilidades e competências.

O direito à terminalidade é garantido aos estudantes com maior comprometimento e que se difere da “conclusão”, por permitir novas alternativas educacionais, a partir da identificação do nível de conhecimento (Lima; Mendes, 2001, p.196).

Em âmbito estadual, a Deliberação CEE/MS nº. 11.883, de 5 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, apresenta que será assegurada a terminalidade específica⁷, por meio de um documento próprio, conforme consta no art. 18:

A escola, comum ou especial, certificará a terminalidade específica, em documento próprio, registrando de forma descritiva as habilidades e competências adquiridas pelos alunos, com a indicação de alternativas educativas que o beneficiem, após processo de avaliação, que terá como base o plano educacional individualizado.

§ 1º Os critérios para a concessão da certificação de terminalidade específica serão estabelecidos na proposta pedagógica e no regimento escolar, considerando as especificidades de seu alunado e as normas vigentes.

§ 2º O encaminhamento decorrente da terminalidade específica para outros serviços educativos serão definidos pelo docente e equipe pedagógica da escola, com assessoramento de professor especializado em Educação Especial e ouvida a família (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 4).

⁷ Conforme a COPESP, até o momento, sobre a questão da terminalidade específica, nenhuma ação foi registrada (Informação em 20/3/2024).

O documento define que a Educação Especial, como modalidade de ensino, deve ser, conforme o art. 2º,

[...] preferencialmente na rede regular de ensino, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, um processo educacional definido pelas instituições, em suas propostas pedagógicas e ou projetos de curso e em seus regimentos, que assegure recursos e serviços educacionais com vistas a apoiar a educação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo acesso, permanência, progressão escolar e terminalidade (Mato Grosso do Sul, 2019a).

Segundo o art. 3º da mencionada Deliberação, “A educação escolar na modalidade Educação Especial deve ser ofertada a todas as pessoas de que trata o art. 1º, que acessam a instituição educacional, desde a educação infantil até a educação superior, estendendo-se à aprendizagem ao longo da vida”. E, segundo o art. 4º, deverá ser efetivada com a previsão e a provisão de recursos e serviços educacionais (Mato Grosso do Sul, 2019a).

Esses artigos corroboram o previsto no inciso II do art. 28 da LBI, que visa a garantir o “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” (Brasil, 2015).

Quanto às condições da oferta de ensino, o art. 8º da Deliberação do CEE/MS n.º 11.883/2019 prevê que o Sistema de Ensino deverá cumprir os princípios e as diretrizes da Educação Especial, cabendo destacar o inciso II, que visa a:

assegurar acesso, permanência, participação, aprendizagem, progressão e terminalidade, por meio da **oferta de serviços, apoios e condições de acessibilidade que promovam a inclusão**, primando por organização curricular flexível, recursos humanos, recursos didáticos e estrutura física, de acordo com as necessidades educacionais dos alunos (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 2, grifo nosso).

Esse inciso esclarece a responsabilidade do Sistema de Ensino em relação a oferta de serviços. Essa oferta está relacionada às dimensões intraescolares (Dourado; Oliveira, 2009), destacando-se a importância do plano do sistema para a garantia serviços dos serviços oferecidos, como os serviços de apoio pedagógico especializado, que poderá ser em:

[...] classes comuns, salas de recursos, Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), ambiente hospitalar e ambiente domiciliar, dentre outros, definidos de acordo com a necessidade educacional do aluno e com anuência do setor competente da respectiva mantenedora (Mato Grosso do Sul, 2019ª, p.6).

Entende-se, portanto, como afirmam Glat e Pletsch (2013), que

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 (Glat; Pletsch, 2013, p. 19, grifo nosso).

Nesse sentido, busca-se discutir as condições de oferta aos estudantes da Educação Especial, por meio do CEESPI, centro integrado à COPESP/MS, no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONDIÇÕES DE OFERTA EDUCATIVA

Busca-se, neste capítulo, discutir as ações desenvolvidas pelo Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), no âmbito das políticas de Educação Especial para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS).

Considerando-se o objeto e o recorte temporal da pesquisa, apresenta-se, inicialmente, o movimento de matrículas dos estudantes da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de MS, no período de 2015 a 2022, em classes comuns e em classe especial do ensino regular.

Tabela 1– Número de matrículas dos estudantes da Educação Especial em classes comuns e classe especial da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino de MS (2015-2022)

ANO	Classe Comum (Ensino Regular)	Classe Especial (Ensino Regular)
2015	6.286	53
2016	6.643	44
2017	5.942	51
2018	6.012	17
2019	6.057	17
2020	5.803	16
2021	5.896	14
2022	5.884	16

Fonte: Elaboração da autora com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (Brasil, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022a).

Observa-se que as matrículas nas classes comuns relacionadas ao período demonstrado a partir de 2015 apresentaram um acréscimo, em 2016, de 357 matrículas. Chama-se atenção para o ano de 2017, em que há um decréscimo de 701 matrículas na

classe comum do ensino regular, correspondente a uma diferença de 10.55% em relação ao ano de 2016. O Censo Escolar de 2017 indica redução da população na faixa etária de 0 a 4 anos, 5 a 9 e 10 a 14 anos (Silva; Firmino, 2018), o que pode justificar a queda acentuada nas matrículas no ano de 2017, assim como em outros anos.

Nota-se um crescimento nos anos de 2018 e 2019, compreendendo 70 novas matrículas no ano de 2018 e 45 no ano de 2019. Após esse período de crescimento, evidenciou-se diminuição nas matrículas entre os anos de 2019 e 2020, uma queda de 12.64%, correspondente à diferença de 254 estudantes. Entre 2020 e 2021, verifica-se que 93 estudantes foram matriculados na Rede Estadual, um aumento de 1,60%. E, entre os anos de 2021 e 2022, nota-se a diminuição de 12 discentes nas classes comuns da REE/MS, uma diferença de 0.20%. No total, entre 2015 e 2022 a diferença é de 6,39%, com queda de 402 matrículas na REE/MS.

Um fator que pode ter contribuído para a diminuição no número de estudantes da Educação Especial na REE/MS no ano de 2020 foi a pandemia do coronavírus (Covid-19), causada pelo vírus infeccioso SARS-CoV-2. De acordo com Senhoras (2020, p. 131) a pandemia afetou a educação de forma distinta:

[...] professores e estudantes de diferentes níveis e faixas etárias, e por conseguinte muitas das assimetrias educacionais pré-existentes tenderam a se acentuar conforme as especificidades em função, tanto, da falta de trilhas de aprendizagem alternativas à distância, quanto, das lacunas de acessibilidade de professores e alunos a Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para promoção do Ensino a Distância (EAD) (Senhoras, 2020, p.131).

Os estudos de Nozu e Kassir (2020) mostraram diversidades que se materializam em diversos desafios, na manutenção do contexto escolar, durante o período da pandemia. Embora o contexto dos autores seja o de comunidades ribeirinhas, as adversidades e dificuldades apresentadas podem ser observadas, também, na Educação Especial, a exemplo disso os desafios que envolvem a escolarização, a identificação dos estudantes e as necessidades, a organização e disponibilização das atividades e o desenvolvimento dessas atividades. Os autores ainda apresentaram uma maior preocupação em relação aos estudantes da Educação Especial, que, na visão de um dos entrevistados, inclui aqueles que “não têm laudo, mas têm um pouco de dificuldade de aprendizagem”. Os autores ainda continuam apresentando que “inúmeras indagações têm sido construídas sobre o atendimento às necessidades educativas dos alunos definidos como público-alvo da Educação Especial e daqueles com transtornos específicos de aprendizagem nesse cenário de pandemia”. Diante disso, o contexto de pandemia evidencia uma exclusão desses

estudantes camponeses com deficiência, podendo “potencializar ainda mais as desigualdades para o acesso ao conhecimento curricular” (Nozu; Kassar, 2020, p. 13).

Vale ressaltar que, durante esse período aos estudantes da REE/MS, foi ofertada a Atividade Pedagógica Complementar (APC), uma das medidas temporárias utilizadas pela Administração Pública de MS para cumprimento da carga horária anual e dias letivos, a serem realizadas no período em que as aulas se encontravam suspensas presencialmente, atendendo à Resolução/SED n.º 3.745, de 19 de março de 2020, regulamentando o Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020, que revoga dispositivos do Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020, e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros, desenvolvidas por meio de vídeos, atividades *online* e reuniões virtuais via *Whatsapp*, *Messenger*, *Facebook*, *Zoom*, *Meet* e outros aplicativos que favorecem o contato virtual (Mato Grosso do Sul, 2020)⁸.

As APCs foram uma proposta emergencial para os estudantes, sendo mais uma competência do professor especializado em Educação Especial, ou seja os “professores de apoio em ambiente escolar, professores do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional, tradutor intérprete de Libras, instrutor mediador da modalidade sinalizada ou oral e guia intérprete”, que ficaram responsáveis pelo planejamento e adequação das atividades, do estabelecimento da comunicação com os estudantes e com as famílias e o arquivamento das atividades para avaliação futura (Mato Grosso do Sul, 2020).

Nesse período, a Educação Especial da REE/MS aconteceu, de certa forma, conforme proposto pelo documento em que, de acordo com Santos (2024, p. 46) os “professores, por meio de ambiente virtual, tecnologias digitais da comunicação e informação, realizaram o ensino remoto de todos os alunos” e os atendimentos foram realizados de modo remoto, “*on-line*, via *google meet*, *videochamada*, *google forms*”, segundo Benites (2023, p. 92).

A pesquisa de Santos (2024) que discutiu sobre o AEE ofertado aos estudantes da REE/MS com deficiência visual no contexto de pandemia, destacou que diante da nova organização escolar, em que a escola foi para a casa, o uso das tecnologias se fez

⁸ O Decreto n.º 15.770, de 21 de setembro de 2021, revoga dispositivos do Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença Covid-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense.

necessárias, e o *WhatsApp* foi o recurso mais utilizado pelos professores como meio de comunicação, somando 95% das respostas.

O uso de TICs, segundo Senhoras (2020, p. 133), depende das “condições infraestruturais e individuais de acessibilidade, [...] idade dos discentes”, bem como a “capacitação digital dos professores”, levando em consideração as necessidades individuais dos estudantes da Educação Especial. Essas condições refletem em limites que impedem a inclusão escolar e, conseqüentemente, ferem o direito à educação, pois não houve garantia de uma educação de qualidade nesse período, ou seja, a Educação Especial não recebeu a atenção devida por parte da SED/MS, haja visto que a APC foi a única proposta de aprendizagem no período de pandemia.

Em relação às classes especiais, verifica-se o primeiro decréscimo de matrículas no ano de 2016, entretanto no ano de 2017 houve um aumento de sete matrículas em relação ao ano de 2016, posteriormente, inicia um declínio crescente, que se mantém em todo o período observado, sendo que de 2017 para 2018, a queda foi de 66.67%, ou seja, 34 estudantes deixaram a classe especial, o que pode ser considerado uma diminuição expressiva, haja vista que na REE/MS há apenas uma classe especial.

De acordo com Gomes (2022, p.161), “Essa classe especial é oriunda do Centro de Convivência e Talentos (CCDT), localizada na Escola Lúcia Martins Coelho em Campo Grande, que foi transformada em classe especial para regularização das matrículas dos estudantes que frequentavam o espaço”. O CCDT, segundo a autora, foi criado em 1980 como um atendimento substitutivo ao ensino comum, com o objetivo de “Desenvolver potencialidades na música, teatro, dança, pintura e demais formas de expressão artística nos estudantes com deficiência”, permanecendo em funcionamento até o ano de 2013, quando se tornou a classe especial, uma vez que a forma de atendimento não correspondia com a inclusão escolar (Gomes, 2022, p. 121).

Outros dados encontrados em relação ao período, sob a dependência administrativa do estado de Mato Grosso do Sul, referem-se ao número de estabelecimentos da Educação Básica. Conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica, em 2022, a REE/MS contava com 293 estabelecimentos na zona urbana e 57 estabelecimentos na zona rural, estando matriculados na Educação Especial 5.900 estudantes, na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), na Educação de Jovens e Adultos, na modalidade presencial do Ensino Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional), da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino, em estabelecimentos da zona urbana e rural na oferta do ensino em tempo parcial e integral (Brasil, 2022a).

Após a apresentação dos dados de matrículas da Educação Especial, no período da pesquisa, a próxima seção destina-se à discussão do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI).

2.1. Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva: criação, organização e funcionamento

Antes da criação dos centros especializados, os estudantes da Educação Especial no estado eram acompanhados pelos Núcleos de Educação Especial (NUESP) em todos os municípios do estado, seguindo as orientações do Decreto n.º 12.170, de 24 de outubro de 2006 (Mato Grosso do Sul, 2006). Conforme a Resolução/SED n.º 2.506, de 28 de dezembro de 2011, esses núcleos eram subordinados à COPESP e à SUPED, órgãos vinculados à SED/MS na capital, e, nos demais municípios, o vínculo ocorria por meio de uma unidade escolar própria (Belato, 2019).

Ressalta-se que, no município de Campo Grande, o NUESP funcionou, inicialmente, nas dependências da Escola Estadual Hércules Maymone, contando com coordenador pedagógico, equipe de estudos, funcionários administrativos e 42 técnicos que faziam o acompanhamento dos estudantes com deficiência nas escolas da REE/MS (Belato, 2019).

De acordo com a autora, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) foi criado com a finalidade de

prestar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da Educação Especial e inclusiva por meio do Decreto Estadual n.º 12.737, de 3 de abril de 2009 o seu funcionamento regulamentado pela Resolução n.º 2.505, de 28 de dezembro de 2011” (Belato, 2019, p. 18).

Quando foi criado, o CEESPI tinha por objetivos “desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino” e,

[...] promover, junto às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas dos alunos com necessidades educacionais específicas, relacionadas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Mato Grosso do Sul, 2011b, p. 16).

Trata-se do Centro com maior quantidade de estudantes com deficiência em ambiente escolar, ou seja, é um Centro amplo, considerando-se a diversidade de estudantes da Educação Especial e suas particularidades, ressaltando-se que acompanha os estudantes com Síndrome de Down, paralisia cerebral ou má-formação congênita, deficiência intelectual, deficiência física e outras síndromes, conforme a COPESP (Mato Grosso do Sul, 2023).

Para o atendimento dos estudantes da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino, o CEESPI contou com uma estrutura básica inicial seguindo normativas estaduais, contando com diretoria; secretaria; Núcleo de Apoio Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e Núcleo de Educação Especial de Campo Grande (NUESP) (Mato Grosso do Sul, 2011a). Conforme o art. 4º da Resolução n.º 2.505/2011, o CEESPI passaria a oferecer os seguintes atendimentos educacionais:

- a) Brinquedoteca;
- b) Psicopedagogia;
- c) Psicologia Educacional;
- d) Fonoaudiologia Educacional;
- e) Sala de Recursos Multifuncionais;
- f) Assistência Social;
- g) Educação Profissional;
- h) Classe Hospitalar (Mato Grosso do Sul, 2011b, p. 16).

A partir do ano de 2016, seguindo as orientações do Decreto n.º 14.572/2016, as ações do CEESPI são desenvolvidas por meio de 12 Coordenadorias, conforme o capítulo primeiro, localizadas em municípios sede.

Com a criação das coordenadorias, segundo documento, “foi possível chegar a um aprimoramento nos fluxos de trabalho, na coleta de dados dos estudantes e serviços prestados, nas formações e informações partilhadas, trazendo objetividade, dinamismo e assertividade da gestão pública”, conforme dados recebidos da COPESP, em 2023 (Mato Grosso do Sul, 2023).

Belato (2019) assinala que, com a ampliação das demandas da Educação Especial, o CEESPI, em 2017, passou por uma reorganização para o desenvolvimento do trabalho e acompanhamento dos estudantes da Educação Especial.

Observa-se que os estudantes com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TEA), por exemplo, foram acompanhados pelo CEESPI até o ano de 2016, quando foi criado o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) (Benites, 2023). Além disso, o NAAH/S deixou de ser um núcleo do CEESPI e passou a ser o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas

Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), o que se deu por meio do Decreto n.º 14.786, de 24 de julho de 2017 (Meneses, 2017).

O Decreto Estadual n.º 14.787, de 24 de julho de 2017, reorganizou a estrutura e o funcionamento do CEESPI, que passou a ter outras competências:

- I - implantar e implementar programas e projetos voltados ao desenvolvimento da Educação Especial e inclusiva;
- II - desenvolver ações voltadas à formação continuada dos profissionais da educação na área da Educação Especial e inclusiva, em articulação com a Coordenadoria de Formação (CFOR) da Superintendência de Políticas Educacionais da SED;
- III - oferecer suporte técnico-pedagógico às unidades escolares;
- IV - propiciar serviços de apoio da Educação Especial aos estudantes, público da Educação Especial, da Rede Estadual de Ensino (Mato Grosso do Sul, 2017b, p. 1).

Nota-se que se manteve a proposta de Educação Especial e inclusiva, por meio de programas e projetos e os serviços de apoio técnico-pedagógicos nas escolas da REE/MS, foram atribuídos ao CESSPI. Os atendimentos educacionais também se reorganizaram e, conforme o art. 4º do referido Decreto, o Centro passará a oferecer: “I - atendimento educacional especializado para público da Educação Especial; II - sala de apoio pedagógico para transtornos funcionais específicos”⁹ (Mato Grosso do Sul, 2017b, p.1).

Até a implantação da Sala de Apoio Pedagógico (SAP), o atendimento aos estudantes da REE/MS ocorria nas brinquedotecas, ou seja, entre 2013 e 2016, vinculadas à COPESP, “com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual e deficiência auditiva, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento, síndromes e transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade” (Gil, 2019, p. 67).

Segundo a autora, a brinquedoteca era um espaço para atendimento de estudantes com ou sem deficiência, haja vista que muitos deles que participavam não tinham nenhuma comprovação de deficiência, apresentando apenas dificuldades funcionais, nesse sentido não eram considerados públicos da Educação Especial (Gil, 2019).

A iniciativa em propor a implantação da Sala de Apoio Pedagógico (SAP) deve-se à:

[...] constatação de um número expressivo de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que apresentam diagnósticos de transtornos funcionais de aprendizagem ou fracasso na aquisição da escrita alfabética e que ao longo dos anos de escolarização, por muitas

⁹ Cabe esclarecer que os transtornos funcionais específicos se referem ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), discalculia, disgrafia e dislexia (Brasil, 2022c).

vezes e/ou por apresentarem múltiplas repetências, são considerados erroneamente deficientes (Gil, 2019, p. 69).

A implantação da SAP ocorreu por meio da Resolução n.º 3.282, de 23 de maio de 2017, que destinava o atendimento aos estudantes matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com “transtornos funcionais específicos da aprendizagem”, com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA), dislexia, discalculia, disortografia ou com múltiplas repetências, considerados pelo menos dois anos de reprovação” (Mato Grosso do Sul, 2017d).

Na REE/MS, portanto, a criação das SAP substituiu as brinquedotecas, com o argumento de superar as dificuldades desses estudantes, garantindo o atendimento individualizado por meio dessas salas (Mato Grosso do Sul, 2017d). No primeiro semestre de 2017, inicialmente nas brinquedotecas da REE/MS, que já se encontravam em funcionamento no ano de 2016 sendo elas nos municípios de Anastácio; Aquidauana; Camapuã; Campo Grande; Cassilândia; Coronel Sapucaia; Chapadão do Sul; Corguinho; Coxim; Douradina; Dourados; Jardim; Naviraí; Ponta Porã; Rio Negro; Rochedo; Taquarussu e Três Lagoas. Com exceção de Campo Grande que recebeu duas salas, os demais municípios mantiveram uma única sala, como afirma Gil (2019, p. 74).

No ano de 2017, 411 estudantes foram atendidos e acompanhados por meio das SAP, todos eles com “diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, múltiplas reprovações e/ou transtornos funcionais de aprendizagem” (Gil, 2019, p. 75). No ano de 2021, foram constituídas 22 salas na REE/MS sendo elas: três no município de Campo Grande e 19 no interior do estado nos municípios de Anastácio, Aquidauana, Camapuã, Caarapó, Corumbá, Chapadão do Sul, Cassilândia, Coronel Sapucaia, Corguinho, Coxim, Dourados, Douradina, Jardim, Naviraí, Ponta Porã, Rio Negro, Rochedo, Taquarussu e Três Lagoas, em que 211 estudantes puderam ser acompanhados (Mato Grosso do Sul, 2021b)¹⁰.

Posteriormente, a Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021, dispôs sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem e define no art. 3º que:

Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados (Brasil, 2021).

¹⁰ A COPESP não dispõe de dados que possam identificar os motivos da escolha da implantação das salas somente nesses municípios (Informação verbal).

A Lei indica a necessidade de um acompanhamento, dadas as necessidades dos estudantes, e visa a

[...] confirmar o compromisso e a importância de um atendimento especializado para esses estudantes, pois os transtornos funcionais de aprendizagem causam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, da matemática, instabilidade emocional e/ou comportamental, prejudicando a aprendizagem e o sucesso escolar dos estudantes (Mato Grosso do Sul, 2021b).

Informa-se que, a partir de 2024, as SAP deixaram de ser responsabilidade da COPESP e foram atribuídas à Coordenadoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEF), de acordo com o documento de Comunicação Interna Circular n.º 28/2024/SED/CEIEF (Mato Grosso do Sul, 2024a). Tal tratativa reforça que para frequentar a SAP os estudantes devem ser diagnosticados com transtornos de aprendizagem, assim a COPESP passa a coordenar somente as ações voltadas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No contexto de reestruturação, em 2017, criam-se os seguintes núcleos para compor o CEESPI: Núcleo de Avaliação e Acompanhamento Especializado; Núcleo da Classe Hospitalar; Núcleo de Apoio à Família; Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico. O NUESP não passou por reestruturação, e tem a função de “orientar, acompanhar o trabalho dos Professores de Apoio em Ambiente Escolar” (Belato, 2019, p. 89).

O Núcleo de Avaliação e Acompanhamento Especializado (NAE) trabalha juntamente com o NUESP que conta com a equipe multiprofissional formada por profissionais das áreas de fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia e psicologia, com formação em educação, que atuam em todas as escolas da REE/MS. O acompanhamento dessa equipe tem por objetivo:

[...] realizar avaliações e orientações específicas, por área de atuação, nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e quando necessário, atender solicitação dos demais centros da Educação Especial que compõem os serviços de apoio da Educação Especial no Estado (Belato, 2019, p. 22).

A autora relata que o Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, “tem como objetivo inserir, acompanhar e dar suporte à pessoa com deficiência, a partir de 16 anos de idade, matriculada na Rede estadual de ensino, no mercado de trabalho”. Nesse sentido,

[...] acompanha desde a entrevista, contratação e os três primeiros meses de experiência para efetivação do trabalho, sempre que a empresa ou empregado sentirem necessidade da intermediação deste Núcleo para

esclarecimentos ou auxiliar a dirimir situações diversas, referentes à relação de trabalho (Belato, 2019, p. 22).

Nota-se que a questão do trabalho está presente em um capítulo da LBI, prevendo o direito ao trabalho, sua livre escolha e aceitação. É responsabilidade do poder público, entre outros, de acordo com o inciso IX, do art. 28 da Lei:

adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência (Brasil, 2015).

O Núcleo da Classe Hospitalar, como o próprio nome traduz, funciona em hospitais conveniados com a SED/MS, seguindo as normativas legais, e tem por objetivo promover a aprendizagem dos estudantes da REE/MS impossibilitados de frequentar as salas de aula em ambiente escolar. O atendimento é realizado por meio de brinquedoteca, sala pedagógica, nos leitos, no isolamento, em terapia intensiva e em centros de terapia intensiva, visando à garantia do acesso às atividades escolares desses estudantes, promovendo a flexibilização curricular individual, assim como assegura o apoio pedagógico necessário no processo de ensino-aprendizagem desse público, como afirma Belato (2019).

Para propiciar o contato entre a família e a escola, o CEESPI conta com um Núcleo de Apoio a Família que:

[...] busca favorecer a relação de pais e filhos, colaborando preventivamente para relações conflituosas, esclarecer junto à família e escola o papel de cada personagem no contexto de inclusão escolar e social (trabalho), especialmente no que tange às responsabilidades e atribuições de todos os envolvidos e favorecer a convivência e relação entre família e escola, buscando constituir um espaço acolhedor e parceiro que os levem à reflexão e conscientização, melhorando a participação dos pais na comunidade escolar (Mato Grosso do Sul, 2017c).

Pode-se exemplificar o trabalho do Núcleo com o desenvolvimento do projeto denominado “Construindo Ações: Escola e Família”, em 2016, com o objetivo de “propiciar um espaço e momento para que as famílias exponham suas angústias, anseios, medos e expectativas, entrelaçando pais e comunidade escolar com um olhar para seus filhos como sujeito integral” (Mato Grosso do Sul, 2017c). O projeto abrange ainda diversas temáticas no desenvolvimento dos estudantes com deficiência matriculados na REE/MS como “o papel da família, afetividade na família, limites necessários, atribuições dos envolvidos no processo de escolarização do estudante com deficiência, inserção no contexto social geral e tolerância, aceitação, rejeição e autoestima no desenvolvimento” (Mato Grosso do Sul, 2017c).

Cabe especificar que a classe hospitalar não tem uma normativa própria de organização e funcionamento, o que pode ser devido à complexidade do atendimento, bem como as demandas, cujas necessidades não se relacionam, necessariamente, com algum tipo de deficiência acompanhada pelo CEESPI, uma vez que as classes hospitalares acompanham estudantes, por exemplo, em tratamento oncológico e doenças crônicas. O acesso à educação “[...] é um direito de todas as crianças e adolescentes que ingressam em salas pediátricas em todos os hospitais em regime de internação, seja esta breve, ou mais demorada” (Oliveira; Paniago, 2018, p. 6).

O Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico, segundo Belato (2019, p 23), emergiu da necessidade de atender estudantes com “dificuldades na aquisição do sistema de escrita alfabética ou diagnóstico de transtornos funcionais específicos, e mesmo sem nenhuma comprovação da deficiência”, que não se identificavam como estudantes da Educação Especial e, portanto, garantir um atendimento a esses estudantes e melhor organizar as SRM para os estudantes com deficiência.

Salienta-se que, o atendimento do CEESPI na REE/MS, nos diversos municípios do interior, é realizado pela equipe do Núcleo de Educação Especial (NUESP), vinculado ao CEESPI e a COPESP, pois, não tem sede dos demais centros especializados. O CEESPI, por intermédio dos técnicos no NUESP, desenvolve o trabalho mediante ações compartilhadas com os demais centros (Belato, 2019), uma vez que esse núcleo tem a competência de encaminhar e acompanhar estudantes com necessidades educacionais específicas, relacionadas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acordo com a Resolução/SED n.º 2.506, de 28 de dezembro de 2011 que dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos (Mato Grosso do Sul, 2011a).

2.1.1. Condições de oferta educativa e Atendimento Educacional Especializado

Uma das condições de oferta educativa considerada na pesquisa é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), instrumento importante no processo de inclusão escolar, no âmbito do direito à educação ao estudante da Educação Especial, sobretudo com deficiência e dever do Estado.

A Indicação do CEE/MS n.º 70/2010 dispõe que o AEE é

[...] parte integrante da Educação Especial, tem caráter complementar e suplementar e objetiva oferecer apoio pedagógico especializado, por meio de metodologias diferenciadas, que atendam às necessidades específicas dos educandos, seja complementando o currículo dos educandos com defasagens, em função de sua condição, seja

suplementando o currículo aos educandos com altas habilidades/superdotação (Mato Grosso do Sul, 2010).

Em 2019, a Resolução/SED nº 3.630, dispõe sobre o AEE na educação básica, na modalidade Educação Especial, e descreve em seu art. 2º que “O Atendimento Educacional Especializado será ofertado nos Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul” (Mato Grosso do Sul, 2019d).

A SED/MS tem instituições vinculadas que oferecem o AEE por meio do CAEE como: Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) e Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar de Altas Habilidades Superdotação (CEAM/AHS), todos com sede no município de Campo Grande/MS e convênios com instituições de caráter privado como o Instituto Sul-Mato-grossense para Cegos "Florivaldo Vargas" (ISMAG), a Associação Pestalozzi de Campo Grande e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), entre outras (Gomes, 2022).

NA REE/MS, portanto, a oferta do AEE fora do ambiente escolar, ocorre por meio do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e, nas unidades escolares, é realizada por meio das SRM e, segundo Belato (2019) é:

[...] parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação do educando por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Belato, 2019, p. 28).

Além de ser considerado parte integrante da Educação Especial, como afirma Nascimento (2018), o AEE é uma estratégia para a efetivação das políticas públicas de educação inclusiva, tendo um:

[...] papel fundamental de garantia do pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência, no sentido de adequar-se estruturalmente, e criando condições necessárias não só para o atendimento de qualidade, que permita acesso ao ensino comum, como também, a permanência dos alunos na rede regular de ensino (Nascimento, 2018, p. 79).

A tabela, a seguir, mostra o quantitativo¹¹ de estudantes acompanhados pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), ou seja, a CRE 2, que corresponde ao município sede de Campo Grande/metropolitana, em que se encontram os municípios jurisdicionados (Bandeirantes, Camapuã, Corguinho, Jaraguari, Nova Alvorada do Sul, Rochedo, Sidrolândia, Terenos e Ribas do Rio Pardo) e a CR6, Campo Grande, no período de 2018 a 2022¹². Nesse período, elas acompanhavam os estudantes com transtornos de Aprendizagem, o que justifica os dados apresentados na mesma tabela.

Tabela 2: Estudantes com deficiência e transtorno de aprendizagem acompanhados pelo CEESPI – CRE 2 e CRE 6 – 2018 a 2022

Ano	2018	2019	2020	2021	2022
Estudantes com Deficiência	1114	818	711	797	732
Estudantes com Transtorno de Aprendizagem	63	40	36	33	43

Fonte: Dados fornecidos pela CEESPI/COPESP/SED-MS/ no dia 28 de julho de 2023 e organizados pela autora.

Os dados mostram que na CR2 e na CR6, há um decréscimo de matrículas, de estudantes com deficiência, sobretudo em 2020. A diferença entre os anos de 2018 e 2019 é de 296 estudantes e de 107 entre os anos de 2019 a 2020. Essa diminuição pode estar relacionada à pandemia, como já aqui mencionado, com prejuízo às condições de oferta educativa nesse período. Como assinala Pestana (2022, p. 82), “a falta de coordenação por parte das instituições públicas dificultou a continuidade da oferta dos atendimentos em meio a pandemia”.

A ausência de condições efetivas fere o proposto no inciso V do art. 28 da LBI, dispositivo que afirma a imposição de o poder público:

[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Brasil, 2015,).

No ano de 2021, com o retorno às aulas, após o período de isolamento social, houve um crescimento de 12,09%, ou seja, 86 novos estudantes com deficiência passaram a ser acompanhados pelo CEESPI em relação ao ano anterior. Uma justificativa para esse aumento pode ser a volta às aulas presenciais.

¹¹ Conforme consta na tabela, a CEESPI disponibilizou a soma dos dados da CRE 2 e da CR6, ambas coordenadorias localizadas em Campo Grande, não sendo possível identificá-los separadamente, isto é, por coordenadoria.

¹² Não foram disponibilizados os dados dos anos de 2016 e 2017, pois, até então, eram apresentados de forma geral, sem especificações dos atendimentos da Educação Especial. O quantitativo representa o total de estudantes, sem caracterizá-los de acordo com a deficiência e/ou comprometimento.

A SED/MS seguiu o protocolo de “Volta às Aulas” lançado em novembro de 2020 e elaborado pelo “Comitê de Articulação para Efetividade da Política Educacional no Estado de Mato Grosso do Sul (CAEPE-MS)” (Mato Grosso do Sul, 2022b), sendo ele o seu principal documento norteador. No entanto, em 2022, observa-se, novamente, queda nas matrículas, chegando a uma diferença de 8,15%, ou seja, uma diminuição de 65 matrículas de estudantes com deficiência acompanhados pelo CEESPI na REE/MS, o que pode ser decorrente, ainda, da pandemia.

Outros dados apresentados na tabela anterior (tabela 2) referem-se ao número de estudantes com transtorno de aprendizagem. Observa-se diminuição, no número: em 2018, havia 63 estudantes e, em 2019, 40 estudantes acompanhados pela SAP, uma diminuição de 36,50%. Posteriormente, nos anos de 2020 e 2021, o número manteve-se em queda, com diferença de 8,33%. No ano de 2022 ocorreu um crescimento de 30,30%, um aumento de dez estudantes. É preciso esclarecer que o “O atendimento ao estudante terá caráter temporário e provisório, sendo o prazo para permanência e frequência na Sala de Apoio Pedagógico estabelecido no Plano Educacional Individualizado” (Mato Grosso do Sul, 2017d, p. 2).

Os estudantes serão acompanhados e “ao ser constatado o avanço na aprendizagem o estudante é dispensado do atendimento” (Gil, 2019, p. 71), o que pode justificar as diferenças nos dados apresentados, em que estudantes com transtorno de aprendizagem possam ter alcançados os objetivos traçados, sendo então liberados.

Os dados apresentados na tabela a seguir correspondem ao acompanhamento pelas CRE no interior do estado dos estudantes com Síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiência física e outras síndromes, acompanhados pelo NUESP. Observa-se que a próxima tabela não menciona a CRE 2 e a CRE 6. Os dados dessas coordenadorias são de competência das CRE, localizadas em Campo Grande, MS, e já foram apresentados anteriormente.

Tabela 3 – Estudantes com deficiência nas escolas da REE/MS, nos municípios do interior do estado – 2018 a 2022

Ano	2018	2019	2020	2021	2022
CRE 1	88	91	94	94	94
CRE 3	12	18	39	36	39
CRE 4	104	107	100	116	114
CRE 5	226	226	342	347	132
CRE 7	94	96	64	90	94
CRE 8	158	181	147	155	161
CRE 9	126	131	156	145	142
CRE 10	100	99	79	72	85
CRE 11	169	182	109	126	154
CRE 12	33	31	30	32	82

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEESPI e organizados pela autora (2023).

Verifica-se que a CRE 5, referente ao município sede de Dourados-MS da qual fazem parte os municípios de Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Laguna Carapã, Rio Brillhante e Vicentina, é a que apresenta o maior quantitativo de estudantes, provavelmente, pelo fato do Município de Dourados-MS, ser o segundo do estado com maior número de habitantes, de acordo com o Censo Populacional de MS do IBGE (Brasil, 2022b). Nos anos de 2018 e 2019 não houve alteração no quantitativo de matrículas. Entretanto, em 2020 houve um acréscimo de 116 e de cinco matrículas em 2021, em relação ao ano anterior. Já no ano de 2020 houve um decréscimo de 215 matrículas, correspondendo a 61,95% no quantitativo de estudantes matriculados na REE/MS, acompanhados pelo CEESPI, durante o período observado.

Outro decréscimo observado foi entre os anos de 2019 e 2020, na CRE 11, referente ao município sede de Ponta Porã-MS, compreendendo os municípios de Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Coronel Sapucaia e Ponta Porã, em que a diferença foi de 73 matrículas entre os anos, o que corresponde a 40,10% de decréscimo. Porém, nota-se um crescimento de 28 matrículas em 2022.

A CRE que representou menor número de matrículas na REE/MS, até o ano de 2021, foi a CRE 12, cuja sede se encontra em Três Lagoas, integrada também pelos municípios de Água Clara, Brasilândia, Santa Rita do Pardo e Selvíria. Observam-se pequenas oscilações entre os anos, uma média aproximada de 32 matrículas no período. Porém, no ano de 2022 houve um acréscimo de 50 matrículas, correspondendo a 56,25%, em relação aos anos observados. No mesmo ano, 2022, a CRE 12 apresentou o maior crescimento de matrículas em relação às demais CRE nos anos observados, dos municípios do interior.

A CRE 1, compreendendo o município sede de Aquidauana e os jurisdicionados (Anastácio, Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti e Miranda) manteve o mesmo número entre os anos de 2020 e 2022, isto é, 94 matrículas na REE/MS de estudantes acompanhados pelo CEESPI.

Nozu e Bruno (2016, p. 227) consideram que:

O AEE é uma garantia constitucional aos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação desses alunos, considerando suas necessidades específicas.

Assim, o AEE pode ser entendido como uma condição prioritária no processo de inclusão escolar. No entanto, considera-se que os estudantes com deficiência “estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado” a ser realizado nas SRM, como descreve Baptista (2011, p. 70).

Para a organização das SRM, foram definidas normativas relacionadas ao “Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais”, implantado em 2007 pelo governo federal, com o objetivo de “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (Brasil, 2007, p.1).

Os gestores estaduais aderiram ao Programa federal para a implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular. Conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais define o Público do AEE:

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 ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

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 síndromes do espectro do autismo psicose infantil;

Alunos com altas habilidades ou 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 (Brasil, 2010, p. 7).

O Manual descreve alguns critérios que os gestores dos sistemas de ensino deveriam seguir: ter matrícula de aluno(s) público-alvo da Educação Especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I; ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II; ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (Brasil, 2010, p.10).

O documento informa que cabe aos gestores organizar a implementação das SRM para a oferta e atendimento do AEE, e apresenta as especificações dos itens de cada de sala. Na sala de tipo I, equipamentos como microcomputadores, *laptop* e outros necessários para instalação; os mobiliários (mesa redonda, cadeiras, armários) e os materiais didático-pedagógicos disponibilizados pelo Programa, com destaque aos jogos

didáticos (material dourado, esquema corporal, bandinha rítmica, memória de numerais 1, entre outros). Na sala de tipo II, além dos recursos da sala de tipo I, foram adicionados os recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual, como: impressora Braille-pequeno porte, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, kit de desenho geométrico, máquina Perkins, computadores, impressora Braille, kit de desenho e calculadora sonora (Brasil, 2010).

Para Nozu e Bruno (2016, p. 228-229), o referido Programa [...] em expansão, consolida-se numa das principais estratégias governamentais de apoio à inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial”. “Tal modelo pode ser simplificado na seguinte expressão: Matrículas em salas comuns + Apoio de atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais = Atendimento educacional adequado para alunos foco da Educação Especial” (Kassar, 2014, p. 210).

Os estudantes atendidos e as formas de atendimento na REE/MS seguem uma organização por faixa etária e a natureza da condição, em que eles se agrupam por idade aproximada que apresentam a mesma natureza de deficiência (intelectual, visual, auditiva), sexo e necessidades educacionais semelhantes (Nozu; Bruno, 2016).

De acordo com Baptista (2011, p. 70), há uma vantagem no trabalho em pequenos grupos:

[...] permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica. No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum.

Cabe reforçar que os estudantes que frequentam a SRM não deixam de frequentar a classe comum, tendo então dupla matrícula, seguindo o Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, o qual descreve que:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito de distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (Brasil, 2008a).

A tabela a seguir mostra o quantitativo de SRM das unidades escolares da REE/MS de Campo Grande, no período de 2018 a 2022.

Tabela 4: Quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de Campo Grande, MS – 2018 a 2022

Ano	2018	2019	2020	2021	2022
Quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)	39	39	29	40	46

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPEP/CEESPI e organizados pela autora.

Nos anos de 2018 e 2019 não houve alterações quanto ao quantitativo de salas, entretanto, no ano de 2020 houve uma queda de 25,64%, sendo que dez salas deixaram de funcionar.

Cabe retomar a discussão referente ao período pandêmico em que toda a sociedade precisou se reorganizar para evitar a contaminação com o vírus da Covid-19. Uma justificativa é o fato de as aulas serem a distância, não havendo estudantes nas escolas da REE/MS nesse ano, o que também pode explicar o aumento de 37,93% no ano de 2021, uma vez que as aulas presenciais foram retomadas, seguindo os critérios da SED/MS. Como já mencionado, no período de pandemia, os estudantes não frequentavam presencialmente as SRM, entretanto os professores dessas salas tinham a responsabilidade pelas Atividades Pedagógicas Complementares (APCs), desse modo, o trabalho desenvolvido pela SRM ocorreu por meio do ensino remoto, utilizando o *WhatsApp* como recursos para comunicação, o *Meet* e o *Google Classroom*, como ambientes educacionais (Santos, 2024).

O número de matrículas voltou a crescer no ano de 2022, em que mais seis salas foram abertas, ou seja, teve-se a representação de um incremento de 15%, o que pode ser justificado pelo retorno às aulas presenciais, após o período de isolamento social devido à pandemia, em que as salas puderam retomar seus atendimentos.

Nascimento (2018, p. 81) afirma que “As SRM colaboram com a inclusão dos alunos na rede regular de ensino”. Para Baptista (2011, p. 66), os serviços ofertados nesses espaços apresentam um “destaque quanto à potencialidade do atendimento em sala de recursos como um suporte que tende a contribuir para a permanência do aluno no ensino comum”. O autor reforça que:

Esse apoio deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto-observar-se (Baptista, 2011, p. 70).

Nesse sentido, as SRM são importantes para a materialização de políticas públicas de Educação Especial, principalmente pela adesão ao Programa de Implementação dessas

salas, ampliando as possibilidades de acesso e permanência, como acentua Nascimento (2018).

2.1.2. Condições de oferta educativa e o serviço de apoio especializado

No contexto da escola comum, conforme o art. 77 da Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 2019, a oferta do serviço de profissional de apoio será definida por “professor especializado em Educação Especial, por meio de avaliação educacional, com vistas a identificar as necessidades educacionais apresentadas pelo aluno, a sua condição de funcionalidade, o currículo a ser desenvolvido e os recursos” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p.15).

Segundo o art. 78, o serviço de profissional de apoio tem atribuições de natureza:

I – pedagógica: metodologias diferenciadas, adequação de recursos e ou outras estratégias que oportunizem o acesso ao currículo;

II - técnica: alimentação, higiene e locomoção, dentre outras atividades da mesma natureza.

§ 1º O profissional de apoio, nas atribuições de natureza pedagógica, atuará de forma colaborativa com o professor regente de classe comum;

§ 2º O profissional de apoio, nas atribuições de natureza técnica, poderá atuar com alunos matriculados em classe especial e ou em outros serviços, quando indicado por processo de avaliação pedagógica (Mato Grosso do Sul, 2019a, p.15).

Como se verifica, há dois tipos de profissionais que realizam funções relacionadas à sua formação. Chama-se a atenção para o art. 79 da mesma Deliberação, ao definir que o serviço de apoio será exercido por:

I – professor com a devida formação, conforme legislação vigente, e formação continuada para exercício de função de natureza pedagógica;

II – profissional com formação em nível médio, com capacitação para o exercício da função de natureza técnica (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 15).

É importante mencionar que os profissionais lotados no CEE/MS e que atendem nas escolas da REE/MS, são constituídos por Professor de Apoio Especializado (APE) ou por Profissional de Apoio nas Atividades de Locomoção, Higiene e Alimentação (PAALHA)¹³. Além disso, há os professores que atuam nas SAP, os que trabalham nas SRM e os professores da classe hospitalar.

A LBI, no art. 3º, XIII, também define o profissional de apoio, descrevendo:

[...] profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos

¹³ Informação verbal de Técnica do CEE/MS no dia 28 de julho de 2023.

os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

A identificação do estudante da Educação Especial acompanhado pelo CEESPI ocorre por intermédio dos técnicos da equipe do NUESP:

De acordo com as características individuais do estudante público da Educação Especial, o técnico do NUESP fará o encaminhamento para um ou mais serviços de apoio da Educação Especial, sendo estes: Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional; SRM e Professor de apoio especializado em ambiente escolar/domiciliar (Silva; Belato; Reis; Carneiro, 2019, p. 46).

Esse encaminhamento deve ser realizado após uma avaliação pedagógica que leva em consideração os caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem como “uso da linguagem e da comunicação, interação social recíproca, comportamentos específicos, utilização da Língua Portuguesa e da Matemática, foco de interesse na escola e na sociedade e outros aspectos que sejam relevantes”, assim como pela observação do estudante que deve “ocorrer em sala de aula, quadra da escola, intervalo, momento do lanche e em vários outros espaços e contexto escolar” (Silva; Belato; Reis; Carneiro, 2019, p. 40).

Após a avaliação e a observação feitas pela equipe do NUESP, esta “elege e encaminha, se necessário for, professor de apoio especializado para atuar em ambiente escolar e/ou domiciliar” (Silva; Belato, Reis; Carneiro, 2019, p. 47), seguindo a Resolução/SED n. 2.505, de 28 de dezembro de 2011, sobre o funcionamento do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) (Mato Grosso do Sul, 2011b).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), não restringe outros tipos de acompanhamentos aos estudantes com deficiência, além do AEE, que “poderiam ser incorporados ao contexto da sala de aula comum e a outros espaços escolares que se fizessem necessários, induzindo, para desempenho dessas funções de outros tipos de profissionais” (Bezerra, 2020, p. 197).

A tabela da a seguir mostra o quantitativo dos profissionais lotados no CEESPI, nas CRE 2 (Campo Grande/ Metropolitana) e CRE 6 (Campo Grande) entre os anos de 2018 e 2022.

Tabela 5: Professores e Profissionais lotados no CEESPI por atendimento na Rede Estadual de Ensino – em Campo Grande, MS – 2018 a 2022

Anos		2018	2019	2020	2021	2022
Tipo de professor	Professor de Apoio Especializado (APE)	333	366	286	260	244
	Profissional de Apoio nas Atividades de Locomoção, Higiene e Alimentação (PAALHA)	17	18	19	12	24
	Professor de Atendimento Especializado da Sala de Apoio Pedagógico (SAP)	4	4	4	4	6
	Professor de Atendimento Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	40	40	30	41	47
	Professor da Classe Hospitalar	25	16	13	13	12

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEESPI e organizados pela autora, em 2023.

Em relação ao APE, observa-se um crescimento de 33 professores, correspondendo a 9,9%, entre os anos de 2018 e 2019. Porém, a partir do ano de 2020 há diminuição nesse quantitativo, de 80 professores em 2020, ou seja, uma diferença de 21,85%. Entre os anos de 2020 e 2021, a diferença chegou a 9,09%, com 26 professores a menos. Entre os anos de 2021 e 2022, houve queda de 6,15%, em que 16 professores nessa categoria não estiveram mais lotados no CEESPI.

O Profissional de Apoio nas Atividades de Locomoção, Higiene e Alimentação (PAALHA) teve pequeno aumento nos anos 2018, 2019 e 2020, apresentando um crescimento de 100% de 2021 a 2022, com mais 12 professores.

Esse crescimento pode ser justificado devido ao aumento das matrículas gerais nas escolas da REE/MS, com os avanços do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”¹⁴, com a implementação de mais 132 escolas no ano de 2022 com a oferta em Tempo Integral na REE/MS (Mato Grosso do Sul, 2021a).

Vale destacar que, conforme a Resolução/SED n.º 4.114, de 13 de dezembro de 2022, que dispõe sobre a organização curricular, a estrutura administrativa e o funcionamento das unidades escolares da REE/MS que ofertam o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, na etapa do ensino fundamental, o profissional de apoio prestará auxílio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados nas escolas que ofertam o programa e, de

14 Lei n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016 cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado "Escola da Autoria" com o objetivo de ampliar a jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante” (Mato Grosso do Sul, 2016e).

acordo com o art. 16 do documento, “as unidades devem oportunizar a inclusão, promovendo condições de acesso, permanência, participação, aprendizagem e serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (Mato Grosso do Sul, 2022a). Reitera-se que a Resolução/SED n.º 4.114/2022, foi revogada pela Resolução/SED n. 4.267, de 22 de janeiro de 2024 (Mato Grosso do Sul, 2024b). Entretanto nos aspectos referentes à Educação Especial, não houve alterações na redação do texto, mantendo as mesmas normativas.

Tabela 6- Professor de Apoio Pedagógico Especializado nas CRE dos municípios do interior da REE/MS – 2018 a 2022

Ano	2018	2019	2020	2021	2022
CRE 1	22	18	21	23	28
CRE 3	12	10	7	9	7
CRE 4	45	45	30	27	28
CRE 5	160	96	88	96	73
CRE 7	34	34	32	25	26
CRE 8	61	60	41	47	41
CRE 9	39	31	30	27	32
CRE 10	25	22	22	28	27
CRE 11	46	39	38	36	33
CRE 12	15	9	7	10	7

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEESPI (2023) e organizados pela autora.

É possível observar que a CRE 5, em Dourados (sede) e nos municípios jurisdicionados, apresentou o maior quantitativo de professores nas CRE dos municípios do interior da REE/MS em todo o período. Como já destacado, é a Coordenadoria que tem o maior número de estudantes e, portanto, de profissionais de apoio, em relação às demais Coordenadorias, sendo 160 em 2018. Entretanto, nos de 2019 e 2020 houve um decréscimo nesse quantitativo. Apesar de crescer em 2021, volta a diminuir em 2022. Nos anos de 2020 e 2021, essa diminuição, conforme já assinalado aqui, pode estar relacionada à pandemia de Covid-19 e o consequente isolamento social que resultou em alterações no quantitativo de matrículas e na lotação de professores de apoio.

Verificou-se que o decréscimo mais evidente se deu na CRE 8 (Naviraí como sede) e municípios jurisdicionados (Eldorado, Iguatemi, Itaquirai, Japoa, Juti, Mundo Novo, Naviraí, Paranhos, Sete Quedas e Tacuru). Entre os anos de 2019 e 2020, constatou-se a diminuição de 19 profissionais, dos diversos serviços de apoio pedagógico especializado.

As CRE 11, sediada no município Ponta Porã, apresentou queda no quantitativo de professores de apoio em todos os anos observados. Entre 2018 e 2019, houve um aumento de 7,69% no quantitativo de estudantes e uma queda de 15,21% na lotação de professores, representando uma média de 107 estudantes matriculados e 35 professores

de apoio. Em 2020, observou-se queda de 40,10% em relação ao ano anterior, no que se refere às matrículas, porém nota-se que 73 estudantes deixaram a REE/MS nessa coordenadoria nesse ano e a diminuição do professor de apoio foi de apenas um.

Uma observação importante refere-se à relação entre o número de estudantes (tabela 03) e de professor de apoio (tabela 06) foi que as coordenadorias 8 (sede Naviraí) e 11 (sede Ponta Porã), no ano de 2019, havia em ambas um número próximo de estudantes nas escolas da REE/MS, porém, na CRE 8 havia 60 professores, já na CRE 11 o número era de 39 professores lotados, tendo uma diferença de 35% no quantitativo de professores. As coordenadorias 10 (sediada em Paranaíba) e 12 (Três Lagoas) também apresentaram uma diferença, entretanto no ano de 2022, a diferença chegou a 74,07%, na CRE 10 havia 85 estudantes e 27 professores, já na CRE 12, 82 estudantes para apenas 7 professores, sendo que um professor poderia ser responsável por 11 estudantes.

A CRE 3 (Corumbá e Ladário) e a CRE 12 (Três Lagoas e municípios jurisdicionados – Água Clara, Brasilândia, Santa Rita do Pardo e Selvíria) apresentaram o menor quantitativo de professores em relação às demais Coordenadorias, durante o período observado. Nota-se que, somente em 2018, havia um professor para cada estudante, o que não se observou em outras coordenadorias. No entanto, nos anos de 2020, 2021 e 2022, havia apenas sete professores para atendimento de em média 38 estudantes no período.

No ano de 2019, somente a CRE 7 (com sede em Jardim) e municípios jurisdicionados (Bela Vista, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Jardim, Maracaju, Nioaque e Porto Murtinho) e a CRE 4 (Coxim) apresentaram o mesmo número de profissionais de apoio.

Salienta-se, também, que a CRE 12, com sede em Três Lagoas, registra no ano de 2022, aumento no quantitativo de matrículas e o menor número de profissionais de apoio especializado, um crescimento de 156,25% e o decréscimo de 30% no número de profissionais, em relação ano de 2021.

A CRE 4 apresentou, também, uma diferença significativa, uma vez que no ano de 2019 havia 45 profissionais de apoio especializado acompanhando 107 estudantes e no ano de 2020, houve uma queda de 6,54% de matrículas na REE/MS e 100 estudantes estavam sendo acompanhados por 30 profissionais de apoio.

A CRE 1 de Aquidauana foi a única coordenadoria que não apresentou diminuição no quantitativo de estudantes, observando um crescimento até o ano de 2020, mantendo o mesmo quantitativo até o ano de 2022. Nota-se ainda que o número de professores de

apoio aumentou a partir do ano de 2019, e, 2022, foi o ano de maior aumento, em que um professor passou a acompanhar até três estudantes.

Em relação às condições de oferta educativa observa-se, de modo geral, discrepância quanto ao número de estudantes matriculados nas escolas, conforme a tabela 3 e de professores de apoio lotados nas CRE, de acordo com a tabela 6, da REE/MS.

Essa constatação remete à afirmação de Martins (2011, p. 145-146), de que:

As normativas mais recentes voltadas à Educação Especial demandam uma forte imposição de que o AEE nas redes de ensino aconteça nas salas de recursos multifuncionais. Tal ênfase enfraquece o trabalho da Educação Especial na classe regular, o qual perdeu a possibilidade de apoio pedagógico especializado e passou a assumir o formato de monitoria e cuidado.

Vale recordar que a Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019, especifica o seguinte:

Art. 22. Na organização da classe comum que tenha matriculados alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ser observados os quantitativos máximos de:

I – 15 (quinze) crianças na educação infantil;

II – 20 (vinte) alunos nos anos iniciais do ensino fundamental;

III – 25 (vinte e cinco) alunos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

§ 1º Recomenda-se a inclusão de, no máximo, três alunos, preferencialmente com a mesma deficiência, considerando-se parecer de professor especializado em Educação Especial;

§ 2º Aplica-se também o previsto no parágrafo anterior, aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, quando for o caso;

§ 3º O quantitativo de alunos previsto neste artigo poderá ser flexibilizado, após estudo de caso (Mato Grosso do Sul, 2019a, p.5).

Barbosa (2022), ao analisar as decisões do Poder Judiciário MS referentes às demandas relacionadas aos estudantes da Educação Especial da REE/MS e as respostas às decisões judiciais emitidas pelo governo do estado de Mato Grosso do Sul, mostra que, entre os anos de 2015 a 2022, houve 14 demandas, destacando que a maioria dos pedidos foi de professor de apoio (11 demandas ajuizadas), sobretudo para estudantes portadores de Síndrome de Down e Deficiência Intelectual, que são acompanhados pelo CEESPI.

A garantia de um professor especializado em ambiente escolar, por meio da judicialização, como discutido nos estudos de Barbosa (2022), pode ser vista como expressão da fragilidade das condições de oferta educativa, pois a SED/MS é responsável pela implantação e materialização de propostas para a Educação Especial.

A diminuição do quantitativo de Professores de apoio especializado em ambiente escolar e domiciliar, Tradutores Intérpretes de Libras, guias-intérpretes e Instrutores Mediadores, de modo geral, pode descaracterizar a importância do trabalho pedagógico do professor em ambiente escolar, mais precisamente nas classes comuns, assim como fragilizar as condições de oferta educativa, tendo em vista a necessidade de permanência do estudante com deficiência na escola.

2.1.3. Condições de oferta educativa e Formação Continuada

Para atuar no CEESPI, o professor deve apresentar formação especializada para atendimento ao estudante com deficiência em suas diversas necessidades. Seguindo as normativas, de acordo com Belato (2019, p.29), o local “tem proporcionado um intenso calendário de formações para toda equipe técnica do Centro e para os professores especializados que atuam nos serviços de apoio da Educação Especial e que são pedagogicamente vinculados ao CEESPI”. A formação de professores para atuar nos núcleos e nos centros é um fator que o Centro busca atender, sendo considerado de grande importância, na análise de Gomes (2022).

A tabela a seguir, apresenta o quantitativo de ações de formação continuada ofertada pelo Centro entre os anos de 2015 e 2022 (Anexo 1).

Tabela 7: Quantitativo de ações de formação continuada ofertadas pelo CEESPI – 2015 a 2022

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Quantitativo de Formação Continuada do CEESPI	15	2	2	3	6	2	14	26

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEESPI e organizados pela autora (2023).

O CEESPI ofereceu formação continuada aos seus professores tanto por meio de ações presenciais, como à distância, por meio do *Google Meet* e da Plataforma *Moodle*.

No ano de 2015, das quinze formações denominadas “SED vai às escolas”, 644 professores de apoio especializado e professores das SRM participaram, desenvolvendo-se as ações nas escolas da REE/MS. No ano de 2016, duas formações foram realizadas na sede do CEESPI, no município de Campo Grande/MS, uma delas destinada à “Formação em Tecnologia Assistiva”, na qual 100 profissionais participaram, e a outra à “Formação para Professores de Apoio e Salas de Recursos Multifuncionais”, da qual participaram 291 profissionais, somando mais de 20 horas de formação (Mato Grosso do Sul, 2023).

Em 2017, aconteceram diversas palestras sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para toda equipe escolar, realizadas em 80 escolas das REE/MS de Campo Grande. Delas participaram 1.195 membros da equipe escolar: direção, coordenação pedagógica e professores regentes, bem como a Formação Continuada “Perspectivas Educacionais sobre Plano Educacional Individualizado (PEI)”, que ocorreu no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF), destinada aos profissionais lotados no CEESPI, totalizando 289 formações, somando mais de 40 horas para o ano de 2017 (Mato Grosso do Sul, 2023).

Já em 2018, aconteceram três formações, abrangendo palestras sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, realizadas em 80 escolas das REE/MS de Campo Grande, em que 1.200 profissionais da equipe escolar participaram (envolvendo direção e coordenação pedagógica). Além disso, ocorreram duas Formações Continuadas denominadas “Perspectivas e Possibilidades da Inclusão Escolar na Rede Estadual de Ensino”, realizadas na universidade Unigran Capital, no município de Campo Grande, destinadas a professores de apoio especializados; professores da Sala de Recursos Multifuncionais; professores da Classe Hospitalar e técnicos especialistas do CEESPI, com um total de 504 participantes, e cerca de 96 horas de formação (Mato Grosso do Sul, 2023).

Em 2019, das seis ações para formação, quatro se concentraram em Aprimoramento, Qualificação e Capacitação para os Professores de Apoio Educacional Especializado em Ambiente Escolar e Domiciliar”, com a presença de 1.170 Professores de Apoio Especializados em Ambiente Escolar e Domiciliar no Centro Estadual de Educação Profissional Hércules Maymone (CEEP). Ocorreu também palestra para 750 profissionais da Equipe escolar: direção, coordenação pedagógica e professores regentes participaram sobre “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” para toda equipe escolar em 50 escolas, e ainda uma Formação Continuada com o tema “Aprimoramento, Qualificação e Capacitação para Professores de Sala de Recursos Multifuncional e Técnicos em Educação Especial”, realizada no Centro de Educação Profissional Hércules Maymone (CEEP) para 70 professores de Sala de Recursos Multifuncionais e Técnicos em Educação Especial, totalizando 76 horas de formação continuada (Mato Grosso do Sul, 2023).

Já em 2020, em que parte do período letivo as atividades presenciais se encontravam suspensas, uma das formações para professores de Apoio Especializado e técnicos especialistas do CEESPI ocorreu via Plataforma *Moodle*, abrangendo 301 participações, sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para

profissionais da Equipe escolar, sendo que 900 profissionais participaram, com carga horária de 64 horas de formação (Mato Grosso do Sul, 2023).

No ano de 2021, ainda no período da pandemia, todas as atividades de formação continuada ocorreram via *Google Meet*, em que 11 Grupos de Estudos receberam orientações sobre o trabalho desenvolvido pelo CEESPI em seus diversos serviços, trabalhos e atendimentos, desenvolvidos para a equipe escolar: direção, coordenação pedagógica e professores regentes, Técnicos, Professores do CEESPI, Professores da Sala de Recursos Multifuncionais e do CAEE, bem como pais de estudantes do CAEE. Esses grupos reuniram cerca de 448 participantes (Mato Grosso do Sul, 2023).

Ocorreram ainda palestras sobre o AEE e sobre Habilidades Socioemocionais, reunindo 97 participantes e uma Reunião Pedagógica com Orientações sobre o trabalho e público da Educação Especial, reunindo 1.038 participantes da Equipe escolar: direção, coordenação pedagógica, professores regentes e professores dos serviços da Educação Especial, somando 336 horas (Mato Grosso do Sul, 2023).

No ano de 2022, aconteceram 24 ações abrangendo 21 Grupos de Estudos, na modalidade presencial, para todos os profissionais atuantes no CEESPI, e Pais de Estudantes do CAEE, palestras sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para toda equipe escolar de 71 escolas das REE/MS da cidade de Campo Grande, somando 2.254 participações e duas Formações Continuadas para 46 Professores do CAEE, Professores da Sala de Apoio Pedagógico e Técnicos Especialistas, totalizando 188 horas de formação continuada (Mato Grosso do Sul, 2023).

Observa-se que o ano que mais atendeu a Equipe Escolar e professores regentes foi 2017. Aquele em que houve maior participação foi o ano de 2022, que também teve o maior número de ações de formação. Os anos de 2016, 2017 e 2020 foram os que tiveram menor número de ações. O de 2020 foi o primeiro com ações desenvolvidas de modo virtual para formações e, em 2021, as formações se ampliaram com uso da plataforma virtual. Destaca-se que, nos anos de 2021 e 2022, os pais de alunos puderam participar das ações de formação, de palestras e grupos de estudos. O ano de 2021 somou o maior quantitativo de horas de ações de formação oferecida pelo CEESPI e marcou o início das formações no modo virtual (Mato Grosso do Sul, 2023).

Observa-se que, durante o período de cinco anos, o Centro não proporcionou muitas formações, sendo que os anos com maior número de formações foram 2015, 2021 e 2022. As formações nos dois últimos anos apresentaram temáticas mais abrangentes. Assim, foram proporcionados diversos grupos de estudos com as temáticas abrangendo o Plano Educacional Individualizado (PEI), Transtornos Específicos de Aprendizagem,

Deficiência Intelectual, Transtornos de Linguagem, Síndrome de Down, Deficiência Física, Múltipla, AEE, Habilidades Socioemocionais Brinquedoteca, adaptações curriculares, materiais didáticos pedagógicos acessíveis, avaliação pedagógica, Tecnologia Assistiva (TA), Transtornos Específicos de Aprendizagem o atendimento nas classes hospitalares, a inserção da pessoa com deficiência no Mundo do Trabalho, sobre as SAP, atribuições do trabalho quanto aos cuidados com a alimentação, a higiene e locomoção; bem como grupos de estudos voltados para as políticas educacionais inclusivas e os documentos norteadores da Educação Especial e a legislação educacional estadual (Mato Grosso do Sul, 2023).

As formações do CEESPI entre os anos de 2021 e 2022 buscaram discutir estratégias para melhor desenvolver as ações de oferta educativa voltadas aos estudantes acompanhados pelo Centro, seguindo as deficiências e transtornos de forma específica, somados aos demais recursos relacionados à proposta inclusiva como o PEI e os materiais didáticos adaptados.

Os temas desenvolvidos decorreram das necessidades pedagógicas e de oferta educativa do CEESPI aos estudantes da Educação Especial. Assim, as formações não se restringiram a um tema específico de atuação, mas têm características generalistas, conforme termo utilizado por Kassir (2014). Para compor o processo de construção de ensino e aprendizagem desses estudantes, a formação dos atuantes diretos é fundamental para a garantia do acesso e a permanência, como afirma Braga (2020).

As formações do CEESPI ocorreram, em sua maioria, em escolas e na sede do Centro, no município de Campo Grande/MS, com exceção de 2021, ano em que foi utilizado o meio virtual. Observa-se que as formações virtuais podem ser uma estratégia para maior alcance em todos os municípios, uma vez que as demais realizadas em Campo Grande/MS não contaram com a presença de um quantitativo expressivo de participantes, em relação ao que pode ser alcançado pelo *Google Meet*.

De acordo com Carvalho (2018, p. 107), o CEESPI, por meio de suas ações de formação, focou principalmente os temas:

infraestrutura, acessibilidade, formação docente e de equipes técnicas. Apesar de essas ações serem relevantes para a modalidade da Educação Especial, essas políticas são para suprir a demanda, pois a Educação Especial não é paralela à educação básica e nem substitutiva, e por isso necessita de ações específicas do governo.

Observa-se que, em relação às condições de oferta educativa que formações do CEESPI que alcançaram além da comunidade escolar, chegando às famílias, podem propiciar melhorias no diálogo e articulação entre esta e a escola. Outra melhoria pode

ser identificada na participação na participação da equipe escolar, com os professores, coordenadores, diretores da escola. No entanto, ficou evidente o número restrito de formações em alguns anos. Utilizando os termos de Mantoan (2003, p. 44), a oferta de formação continuada é condição chave para o “exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores”, propiciando reflexões sobre os avanços e as dificuldades do dia a dia.

Em síntese, como assinala Bueno (1999, p. 14), a formação de professores para a construção efetiva da educação inclusiva deve levar em consideração, entre outros elementos, a formação continuada para os professores especializados nas diferentes deficiências.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as normatizações e as condições de oferta educativa do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), no período de 2015-2022.

CAPÍTULO 3 - CENTRO ESTADUAL DE APOIO MULTIDISCIPLINAR EDUCACIONAL AO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONDIÇÕES DE OFERTA EDUCATIVA

Este capítulo visa a discutir as ações desenvolvidas pelo Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEMAE/TEA) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REEMS). Apresenta, inicialmente, algumas considerações sobre as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) para, em seguida, tratar das condições de oferta educativa por meio do CEAME.

3.1. Características do Transtorno do Espectro Autista

Até sua atual nomenclatura, o TEA passou por diversas conceituações, caracterizações e considerações, considerando-se que o transtorno apresenta diversas especificidades que podem ser identificadas em pessoas em suas diversas formas e intensidades.

A expressão “autismo” ainda é usual para se referir ao transtorno e foi utilizada, pela primeira vez, por Eugene Bleuler no ano de 1911, para a designação de alterações referentes à perda de contato com a realidade, além da dificuldade ou impossibilidade de comunicação, o que foi observado inicialmente em pacientes com esquizofrenia (Ajuriaguerra, 1977).

As primeiras observações organizadas sobre a condição foram feitas no ano de 1943 pelo médico psiquiatra Leo Kanner, ao publicar um artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, em que estudou o comportamento de onze crianças com características

comuns de isolamento extremo, possessividade, estereotípias e ecolalia, o que veio a ser definindo como o TEA conhecido na atualidade (Assumpção Júnior; Kuczynski, 2015).

A partir da descrição de Kanner em 1943, nas décadas seguintes, de acordo com o documento “Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo”, “realizaram-se inúmeras pesquisas e estudos clínicos e publicaram-se centenas de artigos, livros e capítulos de livros. Iniciou-se também um forte movimento dos pais de indivíduos com autismo” (Brasil, 2013, p.13). Esses elementos propiciaram outras discussões, à medida que mais sinais e características eram observadas e estudadas, delineando um conceito mais atualizado.

O TEA pode ser considerado transtorno global o desenvolvimento diante das suas áreas de comprometimento e/ou alterações que podem aparecer até o terceiro ano de vida, porém em casos mais graves podem ser observados características, sinais e sintomas por volta do primeiro ano de vida. A proporção entre os gêneros é quatro vezes maior no masculino, entretanto, as apresentações no feminino podem vir acompanhadas com associações, como a deficiência intelectual (APA, 2014).

O Transtorno apresenta dificuldades que podem refletir diariamente na vida da pessoa de diferentes formas, representadas em consequências funcionais, como na aprendizagem que se relaciona à interação social ou aquelas em contextos que abrangem os colegas (APA, 2014).

Segundo o Glossário da Educação Especial, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), refere-se ao:

Quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim sendo, são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos (Brasil, 2022c, p. 5).

Pode-se complementar com as informações mais detalhadas de Mello (2022, p. 30), ao explicar que estudantes 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.

Conclui-se que, diante dos fatores mencionados, a esses estudantes será necessário Atendimento Especializado no espaço escolar, assim como aos professores formação continuada específica (Mello, 2022).

A diversidade de estudantes, mencionada pelo autor, indica a necessidade de condições de oferta educativa, com o intuito de propiciar a inclusão escolar, observando suas particularidades e necessidades, o que exige um espaço que comporte essa diversidade, assim como professores que articulem o processo pedagógico para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Diante do exposto, a próxima seção apresentará o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEMAE/TEA), integrante da SED/MS.

3.2. Criação, organização e funcionamento do CEAME/TEA

O CEMAE/TEA foi criado diante das pautas da Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e da Nota Técnica n.º 24/2013/MEC/ SECADI/DPEE, de 21 de março de 2013, que orienta os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n.º 12.764/2012 (Meneses; Braga, 2019).

O então Deputado Estadual professor Rinaldo Modesto de Oliveira, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi o autor do projeto de Lei nº 169/2015, que originou a Lei nº 4.770, de 2 de dezembro de 2015, que autoriza o Poder Executivo a criar e a implantar Centros Avançados de Estudos para Capacitação de Educadores das Redes Pública e Privada de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (Mello, 2022). Conforme o objetivo do art. 1º, de “inserção escolar de alunos portadores (*sic!*) de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista” (Mato Grosso do Sul, 2015a).

Com fundamento no art. 89, inciso VII, da Constituição Estadual de MS, e no disposto na Lei n. 4.470/2015, foi criado, no ano seguinte, o CEAME/TEA, com sede no Município de Campo Grande, mediante o Decreto n.º 14.480, de 24 de maio de 2016. O Centro tem vínculo pedagógico e administrativo com a SED/MS, que tem a competência de prover os recursos necessários para o seu funcionamento, assim como de promover os critérios para lotação de funcionários (Mato Grosso do Sul, 2016a).

Cabe destacar que, até a data de criação e, conseqüentemente, da implementação do CEAME/TEA no ano de 2016, “Os estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento eram atendidos pelo NUESP, sendo acompanhados pela equipe de técnicos que estavam subdivididos, no município de Campo Grande, por escolas em regiões” (Benites, 2023, p.79-80).

De acordo com Benites (2023, p. 84), a criação do CEAME/TEA emergiu,

Devido à grande demanda de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, que eram acompanhados pelo CEESPI, no ano de 2015 houve a necessidade de se projetar um Centro de acompanhamento específico de estudantes com TEA.

A Resolução n.º 3.120, de 31 de outubro de 2016, estabelece os procedimentos para o funcionamento do CEAME/TEA, de caráter educacional e técnico-pedagógico. Conforme o art. 5º, Inciso IV, entre os objetivos, o Centro deve buscar “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” (Mato Grosso do Sul, 2016d). Tal dispositivo corresponde ao Inciso II do art. 28 da LBI, que propõe o aprimoramento dos Sistemas de Ensino com relação às condições de oferta, por meio de serviços que promovam a inclusão plena (Brasil, 2015).

Com a criação do CEAME/TEA, os estudantes com TEA matriculados na REE/MS passaram a ter atendimento mais específico diante de suas características e necessidades. Nesse sentido, considerando as disposições do Decreto n.º 14.480/2016, e, com base na Resolução n.º 3.120/2016, a SED/MS deve oferecer suporte para estudantes da Educação Especial com TEA, apoiando e subsidiando a formação, priorizando processos de ensino-aprendizagem de qualidade, e esse acompanhamento deve ser realizado nas escolas da Rede Estadual de Ensino (Mato Grosso do Sul, 2016d).

O CEAME/TEA, com sede no Município de Campo Grande, foi organizado mediante o Decreto n. 14.480, de 24 de maio de 2016. O Centro tem vínculo pedagógico e administrativo com a SED/MS, que tem a competência de prover os recursos

necessários para o seu funcionamento, assim como de promover os critérios para lotação de funcionários (Mato Grosso do Sul, 2016d).

Ao sintetizar o funcionamento do CEAME/TEA, com base na mencionada Resolução, menciona que a função do Núcleo de Apoio Educacional é de acompanhar os processos de escolarização e ensino-aprendizagem de estudantes com TEA, por meio de observação e identificação das especificidades individuais, prestando orientações à escola e a toda equipe pedagógica (Mato Grosso do Sul, 2016d). Assim, o respectivo Núcleo faz o mapeamento dos estudantes com TEA na REE/MS, localizando em quais unidades escolares eles estão matriculados, tendo em vista “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” (Mello, 2022, p.56).

O Núcleo de Assessoramento Educacional tem o objetivo de atuar na formação e capacitação da equipe pedagógica que acompanha os estudantes em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, na elaboração de programas para disponibilização de materiais e recursos próprios (Mato Grosso do Sul, 2016d). Esse Núcleo atua de forma conjunta com o Núcleo de Apoio Educacional, propiciando ao estudante com TEA o atendimento às necessidades e especificidades individuais, a fim de melhorar tanto o desenvolvimento educacional, como o social (Mello, 2022).

Benites (2023, p. 88) complementa que o Núcleo dever ter alguns recursos, como:

[...] a adequação e adaptação dos materiais escolares, incluindo-se o mobiliário escolar, lápis adequado para a escrita, plano inclinado (suporte) para colocar livro ou caderno, tesoura adequada para o manuseio do estudante, enfim, os recursos da tecnologia assistiva. Desse modo, proporciona-se, ao estudante, desenvolvimento acadêmico e social, priorizando as suas características e necessidades.

Salienta-se que os materiais de tecnologia assistiva, definida como produtos, equipamentos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços (Brasil, 2015), são utilizados para compor o trabalho individualizado priorizado.

O Núcleo de Pesquisa educacional, por sua vez, deve organizar os trabalhos desenvolvidos pelo Centro por meio de pesquisas para o desenvolvimento metodológico, de materiais didáticos, publicações, equipamentos e recursos pedagógicos (Mato Grosso do Sul, 2016d).

O trabalho realizado pelo CEAME/TEA, em síntese, é o de acompanhar os estudantes com TEA na REE/MS, por meio de atendimentos realizados pelos Técnicos dos Núcleos.

A Tabela, a seguir, registra o quantitativo de profissionais dos Núcleos do CEAME/TEA, entre os anos de 2017 e 2022, no Município de Campo Grande/MS.

Tabela 8 - Técnicos Responsáveis nos Núcleos do CEAME/TEA – 2017 a 2022

Anos	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Núcleo de Apoio Educacional	3	3	3	4	5	11
Núcleo de Assessoramento Educacional	1	1	1	1	2	0
Núcleo de Pesquisa	1	1	1	1	1	1
Total	5	5	5	6	8	12

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA, coletados em 4 de agosto de 2023 e organizados pela autora.

De acordo com a Resolução do CEAME/TEA nº 3.120/2016, a função dos Técnicos do Núcleo de Apoio Educacional, é acompanhar o estudante e o trabalho do professor de apoio em ambiente escolar por meio de supervisão, orientação, sugestões de propostas e métodos, assim como seguir o desenvolvimento pedagógico realizado pela equipe do Núcleo de Apoio Educacional (Mato Grosso do Sul, 2016d).

Desse modo, esses Técnicos devem atuar nas ações do cotidiano escolar tanto do estudante com TEA, quanto do Professor de Apoio Especializado. Compete ainda a esse profissional traçar um plano de ação, por meio do Planejamento Educacional Especializado (PEI) (Mello, 2022). Apesar dessas responsabilidades, observa-se que o número de técnicos responsáveis se manteve sem alterações até o ano de 2019, com aumento de um técnico em 2020 e mais um profissional em 2021. No ano de 2022 houve crescimento de 6 (seis) profissionais totalizando 11 (onze) Técnicos no Núcleo de Apoio Educacional, que passaram a integrar o quadro do CEAME/TEA, o que pode indicar melhoria do ponto de vista das condições de oferta educativa.

Os Técnicos do Núcleo de Assessoramento Educacional devem atuar juntamente com o Coordenador na supervisão e na execução dos trabalhos realizados pela equipe, no acompanhamento e assessoramento, organização e supervisão do trabalho realizado por toda a equipe, juntamente com os demais Núcleos, assim como na formação continuada e aperfeiçoamento da equipe, que abrange o corpo técnico-administrativos e os docentes das escolas da REE/MS (Mato Grosso do Sul, 2016d).

Além disso, o Núcleo é responsável por adequar, elaborar e disponibilizar material didático e recursos pedagógicos próprios, características que o diferenciam em relação aos demais. “Essas adequações dos materiais são frequentemente orientadas pelas técnicas do Núcleo de Assessoramento, que utilizam os recursos da Tecnologia Assistiva para sanar as dificuldades apresentadas pelos discentes”, descreve Benites (2023, p. 94).

Lacerda (2020) enfatiza que o uso de recursos adequados, como materiais didáticos que sejam adaptados, e o uso de tecnologias assistivas (TAs), possibilita a viabilização do progresso dos estudantes com TEA, enfatizando a necessidade e importância dos recursos para oportunizar melhoras nas condições de oferta aos estudantes com TEA.

Nota-se que, no período, o Núcleo contou com um profissional entre os anos de 2016 até 2020, dois profissionais no ano de 2021 e, em 2022, nenhum profissional integrou, o que implica dizer que se comprometeu o objetivo de subsidiar o trabalho de apoio e formação aos professores da REE e demais componentes da equipe escolar (Mato Grosso do Sul, 2016d).

Reis (2023, p. 97) mostra a realidade de Santa Catarina – SC, com base em entrevistas e questionários analisados, e destaca elementos semelhantes aos encontrados nesta pesquisa, ou seja, carência de recursos específicos, como “materiais didáticos ajustados”. O que mostra a necessidade de políticas mais efetivas em relação aos recursos para esses estudantes da Educação Especial.

O Técnico Responsável pelo Núcleo de Pesquisa do CEAME/TEA, como o próprio nome define, tem a competência relativa à pesquisa e à produção de materiais necessários às discussões e estudos sobre o TEA.

Benites (2023, p. 95) afirma que:

Oferecer capacitação dos profissionais que atuam no CEAME é um dos objetivos do Centro; as especificidades do estudante com TEA são abordadas através de artigos, livros, vídeos, palestras e formações, tudo supervisionado e orientado pelas [...] técnicas dos núcleos especializados, com a finalidade de fornecer atendimento de qualidade e eficiência para esse discente.

Apesar de o Núcleo de Pesquisa ter a incumbência de desenvolver ações voltadas à ampliação e desenvolvimento de estudos, pesquisas, publicações e formações que possam contribuir com o avanço do conhecimento sobre o tema, assim como formar os profissionais que atuam no CEAME/TEA, não houve alteração no quantitativo de técnicos desde o ano de criação do Centro e, portanto, fica evidente a carência de profissionais indispensáveis para o diálogo e aprofundamento dos estudos, sobretudo para aprofundamento de aspectos da inclusão escolar.

A próxima seção destina-se a apresentar os dados referentes ao número de estudantes matriculados e de professores de apoio para o AEE, no período de 2016 a 2022.

3.2.1. Condições de oferta educativa: Atendimento Educacional Especializado e Professor de Apoio

Vale mencionar que, conforme Meneses e Braga (2019), o atendimento no CEAME tem início após a análise do laudo médico, uma vez que o Centro é uma unidade especializada em TEA, quando a equipe do Núcleo de Apoio Educacional verifica a Classificação Internacional de Doenças (CID).

Conforme Benites (2023), a CID foi atualizada, alterando-se a nomenclatura no que diz respeito à condição descrita (universalizando-se o termo TEA), reformulando as definições dos conceitos e dos diagnósticos dos transtornos.

O primeiro contato com o estudante, portanto, é feito pelo NUESP, núcleo que acompanha a Educação Especial da REE/MS, não apresentando uma especialidade específica, acompanhando os estudantes com deficiência que não são atendidos em centros especializados como o CEAME/TEA. Prossegue com a intersecção entre o NUESP e o CEAME/TEA, em que há a troca de informações para coleta de dados e laudos, em que os técnicos se deslocam às unidades escolares para a realização de avaliação pedagógica e constatação das necessidades (Meneses e Braga, 2019).

Essa intersecção entre o NUESP e o CEAME/TEA está prevista na Resolução do Centro, de forma interdisciplinar entre os demais Centros Educacionais e seus Núcleos (Meneses e Braga, 2019).

Após a intersecção entre o NUESP e CEAME/TEA, inicia-se a avaliação que ocorre em duas etapas. De acordo com Meneses e Braga (2019), o processo para os estudantes matriculados começa com uma entrevista, juntamente com os responsáveis, para coleta de informações sobre eles, seguida de uma análise educacional, por meio de aplicação de atividades para percepção de necessidades individuais, realizadas em ambiente escolar em um período de, no mínimo, dois dias. Mello (2022) frisa que esse processo é traçado pelos Técnicos do Núcleo de Assessoramento Educacional do CEAME/TEA.

Outra parte do processo, segundo as autoras, relaciona-se com uma verificação pedagógica para levantamento de informações específicas do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar seguindo o roteiro abaixo:

[...] histórico da vida escolar, ano que iniciou, se houveram (sic!) reprovações, escola que já frequentou, se o estudante já foi acompanhado por um professor de apoio; aspectos sensoriais – restrições e habilidades que se referem à visão, audição, gustação, tato, olfato; aspectos psicomotores – coordenação motora fina, grossa, averigua-se a marcha, equilíbrio, esquema corporal e orientação

espacial; funções cognitivas e de execução; memória de curta e longa duração; linguagem oral, constatação de verbalização, identificação do alfabeto, escrita e reconhecimento do próprio nome, bem como de fonemas, sílabas, identificação de grafema inicial, características da escrita (pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética), relação da leitura oral com a escrita das palavras, compreensão global do texto e relação interpessoal; raciocínio lógico-matemático, cor, forma, tamanho e localização, relação de numeral, quantidade, compreensão do sistema de numeração decimal, domínio das operações matemáticas; abstração com observação de atividades relacionadas com números como estímulo principal e único (sem auxílio de instrumentos facilitadores); capacidade de distinguir detalhes essenciais de não essenciais; funções executivas (Meneses; Braga, 2019, p.148).

Nota-se que a verificação pedagógica segue uma linha geral para levantamento de detalhes sobre a vida escolar, características do estudante e questões sobre os conhecimentos escolares para desenvolvimento das propostas em ambiente escolar. Essas informações serão de grande valia para organização e sistematização do atendimento a ser oferecido, uma vez que os estudantes com TEA apresentam necessidades e particularidades individuais, sendo uma das propostas de uma escola inclusiva, em que é assumido o compromisso de ensino-aprendizagem de todos (Glat; Pletsch; Fontes, 2007; Glat; Blanco, 2007).

Ressalta-se que, nos municípios do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, o processo de acompanhamento dos estudantes com TEA se dá por meio da interlocução de técnicos do CEAME/TEA de Campo Grande com os técnicos do NUESP. Nesses municípios,

[...] 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 (Meneses; Braga, 2019, p. 149).

Conforme Benites (2023), o CEAME/TEA presta o acompanhamento especializado não somente aos estudantes com TEA, mas também dá suporte à escola e a sua equipe, sendo que a gestão, a coordenação, os professores e a família se beneficiam desse suporte, sempre que necessário.

A tabela seguinte apresenta o número de estudantes identificados com TEA nas unidades escolares da REE/MS, no período de 2016 a 2022.

Tabela 9 - Estudantes com TEA matriculados nas unidades escolares da REE/MS – 2016 a 2022

Ano	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Quantitativo de Estudantes com TEA	174	251	374	481	561	674	798

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA, em 2023, e organizados pela autora.

Levando em consideração que o CEAME/TEA entrou em funcionamento em 31 de outubro de 2016, sendo que, nesse período, as escolas da REE/MS estavam no quarto bimestre, o Centro contou com 32 dias para desenvolvimento do trabalho. Desse modo, não foram realizados atendimentos a todos os estudantes com TEA na REE/MS, levando-se em consideração o Calendário Escolar vigente (Mato Grosso do Sul, 2016c).

Nota-se o crescimento no número de estudantes na REE/MS de 70,74% desde sua implantação em 2016. Entre os anos de 2017 e 2018, foi de 49%, em que mais 123 estudantes foram matriculados nas escolas da REE/MS; de 2018 a 2019 o acréscimo foi de 107 matrículas e entre 2019 e 2020 mais 80 novos estudantes com TEA passaram a ser acompanhados pelo CEAME/TEA. No ano de 2021 o crescimento foi de 113 matrículas e, em 2022, foram mais 124 novas matrículas.

O crescente aumento de matrículas de estudantes com TEA ao longo do período é também identificado por Benites (2023, p. 91) que assinala, “Do ano de 2016 a 2022 o quantitativo de matrículas de estudantes com TEA na REE foi crescente e a procura pela matrícula na escola regular fortaleceu a participação no processo de inclusão escolar desses educandos”.

Em pesquisa de caracterização de matrículas por região brasileira, Santos e Elias (2018) apontaram que as matrículas de estudantes com TEA tiveram um crescimento maior em relação às deficiências e a região Centro-Oeste, da qual Mato Grosso do Sul faz parte, e teve a quarta maior concentração de matrículas no período observado. O crescimento também foi observado nas demais regiões brasileiras, com exceção da região Sudeste, que apresentou uma queda, voltando a crescer posteriormente. Os dados mostraram a prevalência de matrículas em todas as regiões brasileiras do sexo masculino, com 60% do total, enquanto o sexo feminino correspondeu a 40% das matrículas. A pesquisa considerou que a Lei nº 12.764/2012, impactou o acesso desses estudantes ao ensino comum, porém esse acesso não foi suficiente para garantir número suficiente de professor de apoio especializado em ambiente escolar.

Outro objetivo do CEAME/TEA, conforme o art. 5º, Inciso V, da Resolução 3.120/2016, é “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, 2016d). O apoio pedagógico aos estudantes deverá ser viabilizado por um profissional especializado, professor de apoio, vinculado ao Centro, que pode, conforme o art. 20, permanecer com o mesmo estudante por, no máximo, dois anos.

Meneses e Braga (2018, p. 5) afirmam que:

[...] os professores de apoio são acompanhados pelos técnicos do CEAME/TEA, que os orientam no ambiente escolar, garantindo que o trabalho esteja sendo efetivado de maneira produtora, também oferecendo formações, para salvaguardar a constante atualização de tais educadores.

No entanto, quando o tempo de dois anos chega ao seu fim, afirmam as autoras Meneses e Braga (2019, p. 147), “[...] há um rodízio entre professores de apoio que apresentaram trabalhos de grande relevância, tal revezamento leva em conta os perfis dos estudantes, para que haja a continuidade de um trabalho educacional que se estabelece de forma eficaz”.

Para atuar como professor de apoio de estudantes com transtorno do espectro autista, segundo o art. 19 da mencionada Resolução SED/MS, deve-se atender a alguns critérios, ou seja,

[...] 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 (Mato Grosso do Sul, 2016d).

A garantia desse professor dar-se-á mediante a verificação da necessidade individual do estudante, após o levantamento do perfil educacional, com o intuito de garantir a efetivação do processo pedagógico e maior estímulo da autonomia (Mato Grosso do Sul, 2016d).

Mello (2022, p. 60) esclarece que, até o ano de 2019, a seleção de professores de apoio era realizada por meio de análise de currículos, averiguando “perfil e nível de conhecimento do professor candidato à vaga”, sendo umas das competências dos Técnicos do Núcleo de Apoio Educacional, a seleção da equipe de trabalho, bem como a capacitação desses profissionais diante das necessidades pertinentes aos Núcleo, conforme o art. 10, inciso III, da Resolução 3.120/2016 (Mato Grosso do Sul, 2016d).

O Governo do Estado de MS, por meio do Decreto n.º 15.298, de 23 de outubro de 2019, regulamenta a constituição do Banco Reserva de Profissionais para a Função Docente Temporária, a ser utilizado na convocação de docentes na REE/MS, sendo publicado pela primeira vez em Diário Oficial n.º 10.060, de 30 de dezembro de 2019-

Edição Extra, o edital nº 1/2019. O Processo Seletivo conta com duas etapas: a) Etapa I: Prova Escrita Objetiva, de caráter eliminatório e classificatório; b) Etapa II: Curricular (Prova de Títulos), de caráter exclusivamente classificatório (Mato Grosso do Sul, 2019c).

No âmbito da Educação Especial, o Decreto prevê que:

Art. 17. Os profissionais interessados em atuar na Educação Especial deverão indicar, no ato da inscrição, que possuem Pós-Graduação lato sensu nesta área específica.

§ 1º Será realizada uma classificação geral, por município, para todos os profissionais interessados em atuar nesta modalidade, e, após essa classificação, a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial, vinculada à Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado de Educação (COPEP/SUPED/SED), fará, de acordo com a especificidade e necessidade de atendimento aos estudantes, a análise da formação do profissional para designação e posterior convocação, respeitada a ordem de classificação no certame (Mato Grosso do Sul, 2019c, p. 5).

Como se verifica, para atuar no Centro é necessário estar aprovado no processo seletivo e, de acordo com a classificação, o profissional poderá ser lotado para acompanhar estudantes com TEA, após a verificação das necessidades dos estudantes e a análise da formação do profissional. Assim, o processo seletivo não garante a convocação para o CEAME/TEA, uma vez que, dependendo da classificação e formação, o professor poderá atuar nos demais Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Portanto, a seleção dos professores não é mais efetuada pelos Técnicos do Núcleo de Apoio Educacional do CEAME/TEA.

A Resolução SED/MS nº 3.745/2020, art. 17, parágrafo 2º, expõe que:

Nas turmas que dispõem de professor de apoio, tradutor intérprete de libras, instrutor mediador da modalidade sinalizada ou oral e guia-intérprete, esses profissionais serão responsáveis pela adequação das atividades organizadas pelos professores regentes **para todos os estudantes público da Educação Especial matriculados nesta turma** (Mato Grosso do Sul, 2020, p.4, grifo nosso).

Conforme o excerto, um professor de apoio especializado deve se responsabilizar pelas atividades dos estudantes de uma mesma turma. Chama-se a atenção para o fato de que uma única turma pode apresentar diversidades, ou seja, estudantes com diversas deficiências e com TEA.

O documento propõe uma organização a ser seguida pela Educação Especial, igualmente proposta nas classes comuns. O art. 20, descreve que:

Os técnicos da Educação Especial dos Centro Estaduais de Atendimento ao Público da Educação Especial e dos Núcleos de Educação Especial – NUESPs, nas Coordenadorias Regionais de Educação – CREs,

deverão criar mecanismos de contato para acompanhamento, assessoramento e orientações aos docentes e equipe técnico-pedagógica na organização das atividades pedagógicas complementares para ambiente domiciliar (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 4).

O art. 16 da citada Resolução, indica que a Atividade Pedagógica Complementar (APC), referida no capítulo anterior, “deve ser construída de maneira que o professor desenvolva o papel de orientador e facilitador da aprendizagem, para que cada estudante construa, de modo relativamente independente e criador, o conhecimento proposto e sua autonomia” (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 3). A Resolução acrescenta:

Os conteúdos previstos na APC poderão ser desenvolvidos por meio de atividades diversas, tais como projetos, relatórios, pesquisas, preparação de seminários, estudos dirigidos, estudos de caso, observações, videoaulas, podcasts, webquest, formulários, lista de exercícios, aplicativos e plataformas, na forma off-line e/ou on-line (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 3).

Com base no documento, tais medidas têm como proposta diversas possibilidades para desenvolvimento das aprendizagens no período de suspensão das aulas, devido à Covid-19.

A tabela, a seguir apresenta o número de professores entre os anos de 2016, ano de criação do Centro, até o ano de 2022.

Tabela 10 - Professores de Apoio do CEAME/TEA na Rede Estadual de Ensino – 2016 a 2022

Ano	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Quantitativo de Professores de Apoio	159	243	341	405	353	318	568

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA, coletados em 31 de julho e 4 de agosto de 2023, e organizados pela autora.

O número de professores de apoio aumentou entre os anos de 2016 até 2019, registrando uma variação em percentagem de crescimento de 154.71%, entretanto, no ano de 2020, a diminuição pode ser observada, um percentual de 12,83% de professores em relação ao ano de 2019. Entre os anos de 2020 e 2021, a queda foi de 9,91% de professores de apoio na REE/MS. O número volta a crescer em 2022, com acréscimo de 258 professores em relação a 2021, o maior número no período para acompanhamento de estudantes com TEA.

Os dados mostram que, mesmo com o crescimento gradativo do número de matrículas de estudantes no período, nota-se decréscimo no número de professores e, apesar do aumento em 2022, não há garantia de professor especializado na proporção de um estudante para cada docente no acompanhamento ofertado pelo CEAME/TEA.

Na tabela a seguir, encontra-se o número de estudantes com TEA e o de professores de apoio nos anos de 2020, 2021 e 2022, nos municípios do interior do Estado de MS¹⁵.

Tabela 11 – Estudantes com TEA matriculados na REE/MS e professores de apoio por CRE – 2020 a 2022

Ano	2020		2021		2022	
Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)	Estudantes com TEA	Professores de Apoio	Estudantes com TEA	Professores de Apoio	Estudantes com TEA	Professores de Apoio
CRE 1	22	13	27	15	35	28
CRE 2	14	7	14	7	28	23
CRE 3	8	3	8	2	8	4
CRE 4	24	11	22	8	28	12
CRE 5	94	87	111	94	156	100
CRE 7	42	23	35	23	41	31
CRE 8	55	47	55	43	66	55
CRE 9	11	11	22	9	32	23
CRE 10	40	22	36	21	39	28
CRE 11	27	26	62	30	62	30
CRE 12	36	9	37	12	94	79

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA e organizados pela autora.

Diante dos dados apresentados, é possível notar que a CRE 5, Dourados (sede) apresenta o maior quantitativo de estudantes e de professores de apoio. Uma justificativa, já exposta, pode ser o fato de a CRE 5 estar sediada no segundo maior município do estado em número de habitantes. O percentual de crescimento entre os anos de 2021 e 2022 chega a 40,5%, ou seja, quarenta e cinco novos estudantes foram matriculados na REE/MS. Em relação aos professores de apoio, o crescimento foi de 6,3% entre os anos apresentados, de modo que seis novos professores foram lotados em escolas da REE/MS para acompanhamento dos estudantes com TEA. Observa-se que o crescimento do quantitativo dos professores não segue o dos estudantes, mostrando que um mesmo professor acompanha mais de um estudante.

A CRE 11 (Ponta Porã), com 27 estudantes matriculados em escolas da REE/MS, em 2020 apresentou crescimento. Em 2022, manteve o mesmo número de 2021, isto é, 62 estudantes. Em relação ao quantitativo de professores, houve um crescimento de 100% (oito).

¹⁵ Até o ano de criação das coordenadorias, os dados eram organizados de forma geral. De todo modo, foram disponibilizados pela COPESP, em 2013, somente os dados correspondentes a esses anos.

A CRE 9 (Nova Andradina) apresentou diminuição no número de professores de apoio em 2021, em que nove professores acompanhavam 22 estudantes. Observa-se, também, na CRE 4 (Coxim), que vinte e dois estudantes eram acompanhados por oito professores. No ano de 2022 houve um crescimento de 155% em relação ao ano anterior no quantitativo de professores na CRE 9 (Nova Andradina), e na CRE 4 (Coxim), o percentual de aumento foi de 50%.

A CRE 12 (Três Lagoas), apresentou o maior percentual de aumento no quantitativo de estudantes e professores, chegando a aproximadamente 154% no crescimento de matrículas nas escolas da REE/MS e 17% em relação ao quantitativo de professores de apoio. Nota-se, porém, que o expressivo aumento foi entre os anos de 2021 e 2022 quanto aos professores de apoio, o que indica melhoria significativa para a qualidade da oferta educativa.

A CRE 2 (responsável pela região metropolitana de Campo Grande), é a coordenadoria que apresenta o maior número de professores por estudante, embora na CRE 3 (Corumbá), apesar de não apresentar crescimento ou queda no quantitativo de oito estudantes nos anos apresentados, em 2021, dois professores acompanham oito estudantes e um professor acompanha dois estudantes, em 2022.

Os dados apresentados evidenciam, de modo geral, insuficiência no quantitativo de professores para acompanhar os estudantes com TEA matriculados na REE/MS.

Como afirma Cunha (2015, p. 101), “Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor”, pois, a “inclusão inicia-se pelo professor”. Portanto, o professor de apoio especializado é indispensável no processo de ensino e aprendizagem do estudante com TEA e o Planejamento Educacional Especializado (PEI) é fundamental na oferta do AEE para o estudante com TEA.

3.2.2. Planejamento Educacional Especializado (PEI) e o estudante com TEA

O Planejamento Educacional Especializado (PEI) faz parte do atendimento educacional especializado do CEAME/TEA, e é um instrumento organizado e construído para o estudante matriculado na REE/MS.

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 10 -11), o PEI é:

- um documento redigido, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base avaliações aprofundadas dos pontos fortes do aluno e de suas necessidades e que afetam a habilidade ou comportamento do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem;

- um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas;
- um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário;
- um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante;
- um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos.

Como é possível verificar, trata-se de um documento característico do estudante, com informações do processo de escolarização, que auxilia o professor a desenvolver seu trabalho.

A utilização do PEI também está prevista na LBI de 2015, para estudantes com deficiência, especificamente no art. 3º do parágrafo VI, que explicita que são necessárias:

[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades, com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015, p. ?).

Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84), definem o PEI como:

planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito.

A adoção do PEI como ferramenta é entendida como fundamental na prática do professor de apoio especializado, que consiste em um documento construído bimestralmente para todos os estudantes matriculados na REE/MS e acompanhados pelo CEAME/TEA, arquivado ao fim de cada ano, afirmam Meneses e Braga (2019). As autoras afirmam, ainda, que a conservação do plano é primordial, possibilitando a continuidade de um ensino estruturado (Meneses; Braga, 2019).

Após a seleção do professor especializado, os técnicos do CEAME/TEA se organizam para elaboração de um plano de ação que, de acordo com Mello (2022, p. 63) é,

[...] 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).

Como o instrumento permite o trabalho em conjunto deve ser repleto de informações que mostrem as necessidades, especificidades e potencialidades para o alcance dos objetivos traçados, indicando os caminhos para o desenvolvimento do trabalho a ser desenvolvido pelo professor de apoio.

O documento do PEI visa a melhores condições de oferta aos estudantes da REE/MS e que “o PEI surgiu exatamente como intervenção estruturada nos reveses e nas potencialidades desse público”, ou seja, os estudantes da Educação Especial (Meneses; Braga, 2019, p. 150).

O uso desse documento pode ser entendido como uma condição de oferta da Educação Especial, por servir de orientação para o trabalho do professor. O PEI deixa de ser apenas um instrumento para compor a escolarização e integra o processo pedagógico, com a participação do professor de apoio, que deve ter autonomia de construir o documento considerando a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

O documento do PEI, utilizado no Centro passou por adequações realizadas pelos profissionais do CEAME/TEA e aprovado pela COPESP, sendo estruturado da seguinte forma:

Nível I - identificação das necessidades educativas do estudante, com o preenchimento de um roteiro pré estabelecido que possa ser atualizado quando necessário;

Nível II - tem sua realização bimestral que consiste na avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do estudante com a elaboração do roteiro de trabalho entrelaçado com as adequações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender o estudante.

Nesse nível há três subdivisões de habilidades que deverão ser trabalhadas, estipulando-se competências pautadas no estudo do primeiro nível do PEI, estabelecendo estratégias metodológicas bem como elencando recursos a serem utilizados, por fim, deve-se mensurar tempo e critérios de reavaliação. [...] o Nível III, não menos importante que os demais, porém conclusivo, apresenta intervenção a partir dos objetivos propostos no roteiro de trabalho e a reavaliação do desempenho do estudante e da proposta metodológica, estruturado ao fim de cada ano (Meneses; Braga, 2019, p. 150-151).

Cada estudante matriculado na REE/MS e acompanhado pelo CEAME/TEA, tem um PEI, assim, pode-se considerar que mesmo que o estudante não seja acompanhado por um professor de apoio em ambiente escolar, ele terá um PEI. Entretanto, este não é o

único instrumento que garante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e as condições de oferta educativa.

A seção seguinte mostra as ações desenvolvidas pelo CEAME/TEA voltadas à formação continuada de professores de estudantes com TEA da REE/MS.

3.2.3. Condições de Oferta Educativa e Formação Continuada

A formação continuada para professores lotados no Centro é um dos serviços ofertados pelo CEAME/TEA, que vem “promovendo também, formações abertas a todo público, fornecendo informações que possam contribuir para evoluções cognitivas e comportamentais dos discentes” (Meneses; Braga, 2019, p. 144).

De fato, uma das competências dos centros especializados é de acompanhar a formação continuada em Educação Especial dos profissionais da educação, promover estudos, debates e palestras sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a sociedade (Mato Grosso do Sul, 2017a).

A tabela a seguir mostra o número de Ações e Projetos desenvolvidos pela equipe do CEAME/TEA que abrangem a oferta de serviços de formação continuada:

Tabela 12- Ações e Projetos desenvolvidos pelo CEAMETE/TEA – 2016 a 2022

Ano	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Quantitativo de Ações de Formação Continuada do CEAME/TEA	8	10	5	2	2	-	1

Fonte: Dados fornecidos pela SED-MS/COPESP/CEAME/TEA e organizados pela autora.

Nota-se que em 2016 foram realizadas oito ações organizadas em Grupo de Estudos com encontros quinzenais, sob a responsabilidade do Núcleo de Assessoramento Educacional do CEAME/TEA, assim como seminário aberto para a população, web conferência e palestra (Meneses; Braga, 2019). O ano em que mais ações e projetos desenvolvidos pelo Centro, foi 2017. Salienta-se entre as ações, por meio do Núcleo de Pesquisa Educacional e da COPESP, a elaboração de livros/e-books, formações continuadas, cine clube e debate, seminário e ciclo de palestras (Meneses; Braga, 2019). Em 2018 manteve-se a ação conjunta com a COPESP para a elaboração de livros/e-books, ações envolvendo formações continuadas e palestras. Nos anos de 2019 e 2020 também ocorreram ações de formação continuada por meio de eventos e palestras.

Constata-se o número reduzido e decrescente de ações, sendo 5 (cinco) em 2018, duas (2) em 2019, duas (2) em 2020, e nenhuma em 2021. Apesar do isolamento social

havido por conta da pandemia, não há registro de ações e projetos relativos à formação de professores oferecidos pelo CEAME/TEA, mesmo que de modo virtual, o que contraria a Resolução/SED nº. 3.745/2020, a qual traz em seu art. 21 que “Durante o período de suspensão das aulas presenciais, serão disponibilizados estudos complementares para os profissionais que atuam nos serviços de apoio da Educação Especial, no formato não presencial, sob organização e monitoria da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial – COPESP/ SUPED/SED” (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 4).

Assinala-se que em 2022, mesmo com a volta às aulas presenciais, o registro é de somente uma atividade no ano, mostrando que não houve avanços nesse aspecto, considerando-se, inclusive, que ações de formação continuada pelo CEAME/TEA são importantes para o desenvolvimento de uma proposta de inclusão escolar e, utilizando os termos que constam na LBI, a formação continuada é caracterizada uma prática pedagógica inclusiva (Brasil, 2015).

Salienta-se que, como no interior do estado os estudantes com TEA são acompanhados pelos técnicos das suas respectivas coordenadorias, o NUESP por meio de sua equipe regional, organiza a formação desses professores por município (Gomes, 2022). Porém, como esse Centro tem a responsabilidade de acompanhar os estudantes com TEA matriculados na REE/MS, entende-se a necessidade de sua autonomia também na formação continuada dos professores. A formação continuada para o professor de apoio é fundamental e indispensável para melhoria das condições de oferta educativa.

Como enfatiza Miranda (2023, p. 88), “Estados e Municípios deveriam investir em formação de professor dentro das escolas, pois os professores estariam mais próximos de suas realidades e poderiam melhor se avaliar diante de suas vivências”.

Nos termos de Mello, Benites e Silva (2019, p. 11):

Enfim, a atuação do professor que acompanha estudante com TEA, tem-se demonstrado essencial para que as competências se desenvolvam e possam ser utilizadas por toda a sua vida. Cada passo realizado no ambiente escolar, traz novas possibilidades, como também novas dúvidas que são próprias do processo de ensino e aprendizagem, do cuidar e do educar, mas os desafios nas práticas da educação garantem o crescimento para a operacionalização das mudanças no cotidiano escolar.

Diante do exposto, é evidente a importância da formação continuada do professor de apoio para a atuação e desenvolvimento do trabalho pedagógico com os estudantes com TEA. “Destarte, os professores precisam estar cientes sobre as várias estratégias e

recursos que estão à sua disposição para ajudar os alunos com autismo em salas de aula inclusivas”, como afirma Miranda (2023, p. 68).

Os dados referentes às ações desenvolvidas pelo CEAME/TEA, mostram as dificuldades enfrentadas pelo CEAME/TEA, em relação às condições de oferta educativa, no que se refere, sobretudo, à deficiência de integrantes na equipe para desenvolver pesquisas e materiais didáticos pedagógicos, ao número reduzido de professores de apoio, considerando-se o número de estudantes, em diversas coordenadorias, o número restrito e a descontinuidade da formação continuada, tendo em vista “apoiar e subsidiar a formação do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) priorizando o processo de ensino de aprendizagem com qualidade” (Mato Grosso do Sul, 2016d), um dos seus princípios.

Como afirma Gomes (2022, p. 44), a inclusão escolar como objetivo político deve ser ofertada a todos os estudantes da Educação Especial “[...] em uma escola que respeite as diferenças, com igualdade de oportunidades, desconstruindo a organização escolar atual, substituindo os mecanismos de seleção e discriminação”, e com suporte de serviços, recursos, e acessibilidade, assim como de “professores com formação adequada (das classes comuns do ensino regular e do atendimento educacional especializado), entre outros, para atender às necessidades de cada um”, condições essenciais para o alcance do objetivo da educação inclusiva, e garantia do direito à educação, declarado pela Constituição Federal de 1988, a todos os cidadãos brasileiros, e portanto, aos estudantes da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo principal analisar as condições de oferta educativa aos estudantes da Educação Especial, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), por meio do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) e do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), integrantes da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), no recorte temporal de 2015 a 2022.

Os objetivos específicos foram assim constituídos: discutir os principais fundamentos, aspectos legais e normativas da inclusão escolar, tomando-se como referência a Constituição Federal de 1988; examinar as condições de oferta educativa aos estudantes da Educação Especial, por meio do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI); e examinar as condições de oferta educativa aos estudantes da Educação Especial, por meio do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) da REE/MS.

Entende-se condições de oferta educativa como as condições objetivas para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, que abrangem dimensões intra e extraescolares (Dourado; Oliveira, 2009). Para tal, buscou-se examinar as condições de oferta por meio de alguns elementos como: a organização, estrutura e funcionamento dos Centros selecionados; oferta de Atendimento Educacional Especializado e salas de recursos multifuncionais; disponibilização de professor e profissional de apoio; formação continuada de professores da Educação Especial; Planejamento Educacional Especializado; número de matrículas e número de estudantes nas salas comuns do ensino regular.

A discussão das condições de oferta educativa para os estudantes da Educação Especial, tomou como referência a Constituição Federal de 1988, que declara a educação

como direito social, portanto dever do Estado (Brasil, 1988), reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 (Brasil, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

Conforme apresentado no capítulo 1, a proposta de Educação Inclusiva vem sendo discutida, de forma mais sistemática, sobretudo por pesquisadores, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), decorrente da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) e, na sequência, da Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, em 1994.

A pesquisa documental mostrou que no Brasil, no âmbito das políticas educacionais propostas no governo Lula da Silva (2003-2010), iniciou-se um processo de mudanças na organização do atendimento de Educação Especial, mediante a implantação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em 2007.

Destacou, nesse período, o Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2007, que dispôs sobre o atendimento educacional especializado, trazendo em seu corpo normativo, as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sendo que para direcionamento dos recursos financeiros, passou a considerar a dupla matrícula do estudante da Educação Especial que estivesse em sala comum e no atendimento educacional especializado que levou à ampliação crescente do número de matrículas na modalidade de Educação Especial.

Mostrou, também, que essas mudanças, se expressaram na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Outro documento destacado, nesse contexto, foi o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, referindo-se à responsabilidade do Estado, para a garantia de um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2011), entendendo-se que o atendimento educacional especializado é condição fundamental à permanência do estudante no decorrer do processo de escolarização, e, portanto, à inclusão escolar

Ao longo da trajetória da Educação Especial no país no período, duas leis se constituíram referência para as medidas educacionais e foram objeto de discussão, ou seja, a Lei nº 12.764 e 2012, que institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), que vigora sob o número 13.146/2015 (Brasil, 2015), na medida em que incubem o poder público e reforçam a

Educação Especial como direito de todos, estabelecendo diretrizes e critérios para sua efetivação.

O capítulo II mostrou que no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), a Educação Especial teve início com a criação da Diretoria de Educação Especial, por meio do Decreto n.º 1.231, de 23 de setembro de 1981, no âmbito da organização da Educação Básica, após a oficialização da criação do Estado em 1977 e que se encontra, atualmente, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP), integrada à Superintendência de Políticas de Educação (SUPED), da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), cujo objetivo é coordenar a política de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino.

Observou-se que estão vinculadas à COPESP, 12 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), unidades integrantes da estrutura da SED/MS, estruturadas nos municípios sede (Aquidauana, Campo Grande/Metropolitana, Campo Grande, Corumbá, Coxim Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas), que reúnem municípios jurisdicionados e que devem desenvolver as políticas propostas pela COPESP, por meio dos técnicos dos diversos centros especializados que atuam nos municípios sede (Mato Grosso do Sul, 2016b).

Os dados disponibilizados mostraram que as CRE apresentam números diferentes em relação ao quantitativo de professores e, principalmente, uma diferença em relação ao quantitativo de professor-aluno.

Os dados de matrícula da Educação Especial na REE/MS, coletados na Sinopse Estatística da Educação Básica, no período de 2015 a 2022, mostraram o aumento de estudantes em classes comuns, desse modo identificou-se que um fator que pode ter levado a essa diminuição, sobretudo no ano de 2020, foi a pandemia do Coronavírus (Covid-19), causada pelo vírus infeccioso SARS-CoV-2. Outra diminuição que foi observada, é referente à classe especial, em que no ano de 2022 restou apenas uma em funcionamento na REE/MS.

A pandemia assolou o cenário mundial, trazendo consequências não somente para o campo da educação, entretanto tratando-se da Educação Espacial na REE/MS, por mais que a SED/MS tenha proposto Atividade Pedagógica Complementar (APC), como medida emergencial para manutenção das atividades escolares, procedimento que ficou a cargo da família, pode-se inferir que esses estudantes ficaram à margem de um acompanhamento efetivo, o que indica a ausência do Estado na manutenção da escolarização dos estudantes, que tiveram seu direito à educação comprometido.

A análise das condições de oferta educativa, conforme os elementos selecionados, levou em conta os dados disponibilizados pela COPESP e pelos Centros (CEESPI e CEAME/TEA) no período estudado, o que justifica a ausência de dados em alguns anos.

A pesquisa bibliográfica e documental mostrou que o CEESPI, objeto deste estudo, apresentado no capítulo 2, foi criado por meio do Decreto Estadual n.º 12.737, de 3 de abril de 2009 (Mato Grosso do Sul, 2009) e o seu funcionamento regulamentado pela Resolução n.º 2.505, de 28 de dezembro de 2011 (Mato Grosso do Sul, 2011), com a finalidade de ofertar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência (Síndrome de Down, paralisia cerebral ou má formação congênita, deficiência intelectual, deficiência física e outras síndromes) e de oferecer formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da Educação Especial e inclusiva.

O Centro acompanhou até o ano de 2024, os estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, não considerados como deficiência, quando as Salas de Apoio Pedagógico (SAP), responsáveis pelo acompanhamento e monitoramento desses estudantes, passaram a ser de responsabilidade da Coordenadoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEF). Os estudantes que participavam da então brinquedoteca e que posteriormente foram matriculados nas SAP, embora não sejam considerados estudantes da Educação Especial, puderam ser acompanhados com atividades específicas às suas necessidades.

Um dos serviços ofertados pelo CEESPI é o apoio pedagógico, realizado em ambiente escolar, dentro das classes comuns ou nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essa oferta é indispensável para o acesso e a permanência do estudante na escola, quando se discute inclusão escolar.

Identificou-se como aspecto positivo a adesão dos gestores estaduais ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, implantado pelo governo federal em 2007, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino para a organização da oferta do AEE, considerado uma das principais estratégias governamentais de apoio à inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial. Entende-se que as SRM são um espaço que favorecem o aprendizado dos estudantes com deficiência, principalmente como complementação ao ensino comum, sendo condição prioritária à permanência do estudante e, portanto, à inclusão escolar.

As SRM ofertadas aos estudantes da REE/MS ao seguirem o Programa governamental de 2007, apresentando características que permitem acompanhar estudantes com diversas especificidades, o que possibilita ampliar o alcance aos estudantes com necessidades que demandam um suporte mais adequado, por exemplo,

com deficiência visual que têm acesso a recursos apropriados para desenvolvimento das diversas propostas pedagógicas.

Em relação às condições de oferta educativa, os dados disponibilizados pelo CEESPI permitiram observar que o Centro dispõe de uma organização adequada, de certa forma, para o desenvolvimento ações, considerando sua estrutura e repartição distribuídas em diversos Núcleos, que atendem estudantes nas unidades escolares, em salas de apoio pedagógico, em classes hospitalares e, ainda, no mercado de trabalho.

Outro aspecto a destacar é quanto ao Atendimento Educacional Especializado. Notou-se a diminuição do quantitativo de Professores de Apoio Especializado (APE) em ambiente escolar e domiciliar, em diversos municípios, e número insuficiente em relação ao número de estudantes, conforme dados apresentados no capítulo II, o que indica fragilidade nas condições de oferta educativa, tendo em vista a importância desses docentes no apoio pedagógico e sua contribuição para a permanência do estudante com deficiência na escola.

Salienta-se a inserção dos Profissionais de Apoio nas Atividades de Locomoção, Higiene e Alimentação (PAALHA), que atuam nas escolas da REE/MS, nas ações inclusivas propostas pela COPESP, destacando-se que os estudantes da Educação Especial que estão matriculados nas escolas do Programa “Escola da Autoria” podem ser acompanhados durante todo o período em que estão na escola, que não fazem parte desse programa. Os dados disponibilizados mostram o crescimento no número desses profissionais nas escolas localizadas no município de Campo Grande. Levando-se em consideração que o CEESPI deve acompanhar os estudantes de todos os municípios da REE/MS, entende-se que a oferta desses profissionais deveria ser estendida a toda a Rede Estadual.

No que se refere à formação continuada oferecida pelo CEESPI, pode-se destacar como relevante as ações que alcançaram além da comunidade escolar, a família, no sentido de ampliar o diálogo e articulação entre escola e família.

Outra melhoria pode ser identificada na participação da equipe escolar, com os professores, coordenadores, diretores da escola, assim como a diversidade de ações, como reuniões, palestras, grupos de estudo.

Por mais que o CEESPI tenha apresentado um quantitativo razoável de ações de formação no período ficou evidente o número restrito de ações em alguns anos, o que indica ausência de regularidade em seu oferecimento e pode ser considerado um limite nas condições de oferta educativa.

Outro Centro, objeto de estudo, foi o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEMAE/TEA), integrante da SED/MS, que iniciou as suas atividades em 2016 para atendimento ao estudante com TEA, antes acompanhados pelas equipes do NUESP, conforme discutido no capítulo 3. Observou-se que nos municípios do interior do estado, o trabalho acontece por meio de ação conjunta com o Núcleo de Educação Especial (NUESP), em cada uma das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) da REE/MS,

Notou-se que a organização do Centro em Núcleos (Núcleo de Apoio Educacional, Núcleo de Assessoramento Educacional e Núcleo de Pesquisa Educacional, pode ser considerada adequada para a oferta da educação escolar aos estudantes identificados com transtorno do espectro autista.

No entanto, os dados mostraram que CEAME/TEA iniciou as suas atividades, em 2016, com equipe reduzida, ou seja, de cinco técnicos, que têm a responsabilidade de acompanhar as ações pedagógicas aos estudantes com TEA, quanto acompanhar o Professor de Apoio Especializado, sendo que não havia técnico no Núcleo de pesquisa nesse ano.

Destacou-se que o número de técnicos aumentou no Núcleo de Apoio Educacional, especialmente em 2022, o que indica um aspecto importante para a melhoria das condições de oferta educativa. Porém, reduziu-se a zero o quantitativo no Núcleo de Assessoramento Educacional no mesmo ano, e não houve alteração no número de técnicos no Núcleo de Pesquisa, desde o ano de criação do Centro, mantendo um técnico, apesar da importância desse Núcleo para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, publicações e formações. Portanto, ficou evidente a insuficiência no número de profissionais para o desenvolvimento o alcance dos objetivos do CEAME/TEA, entre outros, fomentar pesquisas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos pedagógicos e disponibilizar material didático próprio e recursos pedagógicos para subsidiar o trabalho de apoio e de formação aos professores da REE/MS e demais integrantes da equipe escolar. Trata-se de um limite identificado, o que é preocupante do ponto de vista da proposta de inclusão escolar.

Os dados mostraram que, mesmo com o crescimento gradativo do número de matrículas de estudantes com TEA, no período, o número de professores não acompanhou a demanda. Apesar de pequeno aumento, de modo geral, em 2022, não houve garantia de professor especializado na proporção de um estudante para cada professor, no acompanhamento ofertado pelo CEAME/TEA. O professor de apoio especializado é indispensável no processo de ensino e aprendizagem e a sua mediação é indispensável.

Verifica-se, portanto, mais um limite no âmbito das condições de oferta educativa, e que não condiz com a proposta de inclusão escolar.

Outro elemento considerado importante em relação às condições de oferta educativa, é o Planejamento Educacional Especializado (PEI), identificado nas ações do CEAME/TEA. Notou-se que a estrutura inicial do documento do PEI foi alterada, de modo a torná-lo mais adequado às particularidades apresentadas pelos estudantes com TEA, que pode ser considerada uma mudança significativa nesse aspecto.

No que se refere à formação continuada, uma das ações que deve ser ofertada pelo CEAME/TEA aos professores integrantes do Centro, constatou-se um número escasso e decrescente de ações, levando-se em consideração, inclusive, o período de isolamento social, por conta da pandemia de COVID 19, em que não há registro de ações e projetos relativos à formação de professores mesmo de modo virtual, em 2021.

A formação continuada, como o próprio nome traduz, remete a um processo que não é estático e tem caráter de continuidade, ou seja, que transcende o período de pandemia. Chamou a atenção a discrepância na regularidade de ações oferecidas pelos dois Centros, considerando-se que integram uma mesma Coordenadoria, entende-se que essas ações não deveriam ser pontuais e isoladas, mas devem configurar uma política de caráter permanente.

A análise dos documentos e dos dados indicam melhoria de algumas condições de oferta educativa por meio do CEESPI e do CEAME/TEA, no processo de inclusão escolar dos estudantes, no que se refere a uma “proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola”, porém, as dificuldades apresentadas no atendimento efetivo dessas condições, indicam que a educação inclusiva ainda é um “um objetivo político a ser alcançado”, conforme conceito de Bueno (2008, p. 49).

Sugerem-se, para futuras pesquisas, temas relacionados ao acompanhamento dos estudantes da Educação Especial durante o período da pandemia de Covid-19, às condições de oferta educativa nesse período, ao processo de identificação de novos estudantes matriculados, ao Planejamento Educacional Especializado (PEI) implementado, à atuação do Professor de apoio especializado em ambiente escolar e domiciliar (Tradutores Intérpretes de Libras, Guia-intérpretes, Instrutor Mediador, entre outros) e à formação continuada de professores da educação básica, que possam propiciar o avanço do conhecimento científico sobre a Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n. Especial, p. 263-282, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24613>. Acesso em: 10 maio 2022.

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Whashington César Shoiti. Educação Especial nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados – MS. *In*: NOZU, Whashington César Shoiti; SILVA, Aline Maria da; AGRELOS, Camila da Silva Teixeira (Orgs.). **Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 127-142, 2021. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pesquisas-em-educacao-especial-em-mato-grosso-do-sul/> Acesso em: 10 maio 2024.

AJURIAGUERRA, Julian. **Manual de Psiquiatria Infantil**. 4. ed. Barcelona: Taroy-Massau. 1977.

APA. American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM – V. 5**. 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. 2023.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. Autismo: Conceito e Diagnóstico. *In*: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista. **Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, p. 3-26, 2015.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio-ago., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 ago. 2023.

BARBOSA. Ana Claudia Pitanga da Silva. **Judicialização da Educação Especial: implicações para a garantia do direito à educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2020)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, 2022. Disponível em:

<https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1045771-ana-claudia-pitanga.pdf> Acesso em: 10 maio 2022.

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: Educação Especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas*. Campo Grande - MS : SED, p. 11-32, 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-em-MS-Caminhos-e-Pr%C3%A1ticas.pdf> Acesso em: 9 out. 2022.

BENITES, Maira Cristiane. **Políticas Educacionais para Tecnologia Assistiva no Processo de Inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, 2023. Disponível em: <https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1044119-maira-cristiane-benites.pdf> Acesso em: 12 maio 2023.

BEZERRA Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673–88, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/#> Acesso em: 9 out. 2023.

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**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1036132-paola-gianotto-2.pdf> Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20a%20Campanha%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Surdo%20Brasileiro>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 44.236, de 1º de agosto de 1958**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20a%20Campanha%20Nacional%20de,Art>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 48.961, de 22 de setembro de 1960**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília, DF, 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm> Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 29 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm . Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 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, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica.** MEC/SEESP, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta a Lei no 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o Parágrafo único do art. 60, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão:** revista da Educação Especial, v. 4, n 1, janeiro/junho, 2008b. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 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, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=E%20menda%20Constitucional%20n%C2%BA%2059&text=Acrescenta%20%C2%A7%203%20%C2%BA%20ao%20art,de%20que%20trata%20o%20art. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009c Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL, **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Lei n. 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 n.8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 6 mar. 2024.

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. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024). Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf> Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Brasília, DF. 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 6 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** [online]. Brasília, DF. 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional de Mato Grosso do Sul.** Brasília, DF. 2022b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2022.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022c. 26 p. il.. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/glossario-da-educacao-especial-censo-escolar-2022> Acesso em: 5 jan. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial. *In:* BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTO, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Brasília, DF: CAPES, p. 25-42, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.3, n.5, p.7-25, set.1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 13 abr. 2023.

BUYTENDORP, Adriana Aparecida Marques Burato; MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA. **Educação Especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas.** Campo Grande – MS, SED, 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-em-MS-Caminhos-e-Pr%C3%A1ticas.pdf> Acesso em: 20 dez. 2022.

BUYTENDORP, Adriana Aparecida Marques Burato; SANTOS, Stéfani Quevedo de Menezes dos. 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, p. 31-44, 2017. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/EBOOK-Educacao-Especial-e-Autismo-FINAL.pdf> Acesso em: 10 maio 2023.

CARVALHO, Janine Azevedo Barthimann. **O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS-2014-2024) – Meta 4: Educação Especial**. 2018. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2018. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1025857-janine-azevedo.pdf> Acesso em: 20 abr. 2022.

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, Marisa Nascimento. O direito à educação para as pessoas com deficiência: nuances e entraves. **REVISTA DE DIREITO**, Viçosa, MG, ISSN 2527-0389, v.12 n.02, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343515326_O_direito_a_educacao_para_as_pessoas_com_deficiencia_nuances_e_entraves Acesso em: 20 maio 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Qualidade da Educação Brasileira como Direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdsFhfvQM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 8 jun. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729> Acesso em: 10 jun. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes.; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Caderno CEDES**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf> .Acesso em: 10 mar. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**. Piracicaba, v. 23, n. 3, número especial, p. 7-26, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26> Acesso em: 12 maio 2023.

GARCIA, Teise de Oliveira; ADRIÃO, Theresa; DRABACH, Nadia; SANTOS, Maria. Segunda geração de privatização da educação paulista: a articulação sistêmica dos atores empresariais. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 34, e20210103, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072023000100511&tlng=pt Acesso em: 12 maio 2024.

GIL, Daniela Fernanda Viduani Sopran. O funcionamento das salas de apoio pedagógico a partir da reorganização das brinquedotecas no estado de Mato Grosso do Sul. *In: Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Educação Especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas.** Campo Grande - MS : SED, p. 67-77, 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-em-MS-Caminhos-e-Pr%C3%A1ticas.pdf> Acesso em: 15 dez. 2022.*

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. *In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, p. 15-35, 2007.*

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

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf> Acesso em: 10 jun. 2023.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.005> Acesso em: 10 ago. 2023.

GOMES, Vera Lúcia. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e a Meta 4: oferta educativa e atendimento educacional especializado aos estudantes da Educação Especial (2014-2018).** 2022. 244f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, 2022. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1040282-vera-lucia.pdf> Acesso em: 5 dez. 2022.

GOMES, Vera Lúcia; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. A relação entre o público e o privado na política de Educação Especial do Estado de Mato Grosso do Sul. *In: NOZU, Whashington César Shoiti; SILVA, Aline Maria da; AGRELOS, Camila da Silva Teixeira (Orgs.). **Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul.** São Carlos: Pedro & João Editores, p. 93-110, 2021. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/pesquisas-em-educacao-especial-em-mato-grosso-do-sul/> Acesso em: 10 maio 2024.*

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas: Autores, SP, 2006.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 maio 2024.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, jul./set., 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005> Acesso em: 15 abr. 2023.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 37, no. 137, p.1223-1240, out.-dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/> Acesso em: 8 abr. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de Educação Especial no Brasil: Escolha de Caminhos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. 406 p. (Inclusão escolar, 1). ISBN 978-8599643297.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. In: Educação Escolar de Pessoas com Deficiências: Análise de Indicadores Educacionais. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MwqXRDwMkDn73y6GbmPmVyP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 set. 2023.

LIMA, Solange Rodvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.2, p.195-208, maio-ago., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PgRXmvHmtHzLwTmskSZSv8s/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 maio. 2024.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.1^a ed.** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARTINS, Silvia Maria. **O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95218/297802.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto-Lei n.º 117, de 30 de julho de 1979**. Extingue o Sistema Executivo para Desenvolvimento de Recursos Humanos, dispõe sobre os Sistemas Estaduais de Saúde, Ensino e Desenvolvimento Social e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2003. Disponível em: https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto-lei_n_117.pdf Acesso em: 8 de abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 2.787, de 24 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo

Grande, MS, 2003. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/lei-n%C2%BA-2.787-2003.pdf> Acesso em: 23 de mar. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Estadual n.º 12.170, de 23 de outubro de 2006. Cria os Núcleos de Educação Especial - NUESP. **Diário Oficial Eletrônico**, n.6.834, de 24 de outubro de 2006, p. 3. Campo Grande, MS, 2006. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO6834_24_10_2006 Acesso em: 20 jun. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Estadual n.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 Eletrônico**, n.º 7.435, de 6 de abril de 2009. Campo Grande, MS, 2009. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/decreto-n-12737-2009-mato-grosso-do-sul-reorganiza-o-centro-estadual-de-educacao-especial-e-inclusiva-ceespi-e-da-outras-providencias> Acesso em: 10 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE/MS: n.º 70/2010 de 27 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, 2010. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/indica%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-70-2010.pdf> Acesso em: 10 maio 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n.º 2.506, de 28 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial - NUESP's, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2011a. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/026249e9438507b504257a4c00512702?OpenDocument> Acesso em: 8 mar. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED n.º 2.505, de 28 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico**, n. 8.099 de 29 de dezembro de 2011. Campo Grande, MS, 2011b. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/679af36f934a978104257a4c00511651?OpenDocument> Acesso em: 15 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEEMS). Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf> . Acesso em: 11 jun. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 4.770, de 02 de dezembro de 2015**. Autoriza o Poder Executivo a criar e a 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. Campo Grande, MS, 2015a.

Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4770-2015-mato-grosso-do-sul-autoriza-o-poder-executivo-a-criar-e-a-implantar-centros-avancados-de-estudos-para-capacitacao-de-educadores-das-redes-publica-e-privada-de-ensino-do-estado-de-mato-grosso-do-sul-com-objetivo-de-insercao-escolar-de-alunos-portadores-de-autismo-ou-diagnosticados-com-transtorno-do-espectro-autista> Acesso em: 10 jun. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico. **Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul:** Regiões de Planejamento. Campo Grande, MS, 2015b. Disponível em: http://www.semagro.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2017/06/estudo_dimensao_territorial_2015.pdf. Acesso em: 2 maio 2024

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Estadual n.º 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 Eletrônico**, n.º 9.172, de 25 de maio de 2016a. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Decreto-N%C2%BA-14.479-de-2016.pdf> Acesso em: 10 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.14.572, de 30 de setembro de 2016.** Dá nova redação ao art. 2º e aos Anexos I e II do Decreto n.10.652, de 7 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre as Coordenadorias Regionais de Educação, unidades integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2016b. Disponível em: https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto_n._14.572.pdf Acesso em: 5 jun. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Calendário escolar da REE/MS – 2016. **Diário Oficial Eletrônico**, n. 9.097 de 02 de fevereiro de 2016, p. 17. Campo Grande, MS, 2016c. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9097_02_02_2016 Acesso em: 10 abr. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SED n.º 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 Eletrônico**, n.º 9.281, de 7 de novembro de 2016, Campo Grande, MS, 2016d. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9281_07_11_2016 Acesso em: 10 jun. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016.** Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2016e. Disponível em: https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/lei_n._4.973-a.pdf Acesso em: 15 jul. 2023.

MATO GROSSO DO SUL, Resolução/SED n.º 3.330, de 21 de novembro de 2017. Dispõe sobre o funcionamento dos Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico**, n.º 9.537, p. 4-5, 22 de novembro de 2017. Campo Grande, MS, 2017a. https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9537_22_11_2017 Acesso em: 15 mar. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 14.787, de 24 de julho de 2017**. Reorganiza o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2017b. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/0beff700324caf230425816800443656?OpenDocument> Acesso em: 10 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Núcleo de Apoio à Família favorece a relação de pais e filhos**. 03 de maio de 2017c. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/nucleo-de-apoio-a-familia-favorece-a-relacao-de-pais-e-filhos/> Acesso em: 20 out. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED n.º 3.282, de 23 de maio de 2017. Dispõe sobre a implantação e o funcionamento das Salas de Apoio Pedagógico, em substituição às brinquedotecas, nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico**, n.9.415 de 24 de maio de 2017. Campo Grande, MS, 2017d. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9415_24_05_2017 Acesso em: 15 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL, **Deliberação CEE/MS Nº 11.883 de 5 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grandes, MS, 2019a. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf> Acesso em: 12 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.15.279 de 28 de agosto de 2019**. Reorganiza a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação (SED), e dá outras providências. Campo Grande, 2019b. Disponível em: https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto_n._15.279.pdf Acesso em: 8 jun. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.15.298, de 23 de outubro de 2019**. Regulamenta o Processo Seletivo Simplificado para a constituição do Banco Reserva de Profissionais para a Função Docente Temporária, a ser utilizado na convocação de docentes na Rede Estadual de Ensino (REE), 2019c. Disponível em: https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto_n._15.298-a.pdf Acesso em: 10 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED n.3.630 de 03 de outubro de 2019. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, na modalidade Educação Especial, ofertado nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico**, n. 10.001, 4 de outubro de 2019, Página 9. Campo Grande, MS, 2019d. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO11315_10_11_2023 Acesso em: 15 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico, Produção e Agricultura Familiar. **Perfil Estatístico de Mato Grosso do Sul, 2019**: Ano base: 2018. Campo Grande, MS, 2019e. Disponível em:

<https://www.semadesc.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/Perfil-Estat%C3%ADstico-de-MS-2019.pdf> Acesso em: 10 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED n. 3.745, de 19 de março de 2020. Regulamenta o Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros. **Diário Oficial Eletrônico**, n.10.120 de 19 de março de 2020. Campo Grande, MS, 2020. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-SED-N.-3.745-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf> Acesso em: 5 de set. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Com avanços na implementação, Programa Escola da Autoria chega a 132 unidades em 2022.** 31 de dezembro de 2021a. Disponível em: [https://www.sed.ms.gov.br/em-mais-um-ano-de-avancos-na-implementacao-programa-escola-da-autoria-chega-a-132-unidades-em-2022/#:~:text=Em%202022%2C%20o%20total%20de,%2C%20Rio%20Brilhante%20e%20Douradina\).](https://www.sed.ms.gov.br/em-mais-um-ano-de-avancos-na-implementacao-programa-escola-da-autoria-chega-a-132-unidades-em-2022/#:~:text=Em%202022%2C%20o%20total%20de,%2C%20Rio%20Brilhante%20e%20Douradina).) Acesso em: 20 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **211 estudantes da REE receberam acompanhamento integral nas Salas de Apoio Pedagógico, em 2021.** 10 de dezembro de 2021b. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/211-estudantes-da-ree-receberam-acompanhamento-integral-nas-salas-de-apoio-pedagogico-em-2021/> Acesso em: 20 dez. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n. 4.114 de 13 de dezembro de 2022.** Dispõe sobre a organização curricular, a estrutura administrativa e o funcionamento das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, na etapa do ensino fundamental, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2022a. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/72db49216195901b042589240070834e?OpenDocument#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular,fundamenta%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.> Acesso em: 9 jul. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Protocolo de Volta as Aulas nas Escolas Estaduais de Mato Grosso do Sul.** 2022b. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Protocolo-de-Volta-as-Aulas-V12-ABRIL-2022.pdf> Acesso em: abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial-COPESP, **Dados da Educação Especial – CEESPI.** Campo Grande, MS, 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Comunicação Interna Circular n.28/2024/SED/CEIEF de 02 de fevereiro de 2024.** Informa-se que a Sala de Apoio Pedagógico (SAP), a partir de 2024, passou a ser de responsabilidade da Coordenadoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEF). Folha: 1 NUP: 29.008.159-2024 Documento: 762161, 2024a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n. 4.267 de 22 de janeiro de 2024.** Dispõe sobre a organização curricular do Ensino

Fundamental e do Ensino Médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2024b. Disponível em:

[http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/db43d98dcb91798304256e600057d8ff/59b22164821c691904258abb006cd525?OpenDocument#:~:text=RESO LU%20C3%87%20C3%83O%20FSED%20N.-,4.267%20C%20DE%2022%20DE%20JANEIRO%20DE%202024.,Sul%20C%20e%20d%20C3%A1%20outras%20provid%20C3%AAncias](http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/db43d98dcb91798304256e600057d8ff/59b22164821c691904258abb006cd525?OpenDocument#:~:text=RESO%20LU%20C3%87%20C3%83O%20FSED%20N.-,4.267%20C%20DE%2022%20DE%20JANEIRO%20DE%202024.,Sul%20C%20e%20d%20C3%A1%20outras%20provid%20C3%AAncias). Acesso em: 2 fev. 2024.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre Educação Especial no Brasil. *In: Educação Escolar de Pessoas com Deficiências: Análise de Indicadores Educacionais. Cadernos CEDES*. Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQg/> Acesso em: 15 maio 2023.

MELLO, Cidnei Amaral. **Aplicação de Políticas Norteadoras de Educação Inclusiva em Mato Grosso do Sul: CEAME/TEA (2016-2020)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, 2022. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1040122-cidnei-amaral.pdf> Acesso em: 20 out. 2022.

MELLO, Cidnei Amaral; BENITES, Maira Cristiane; SILVA, Karolinne dos Santos. O Trabalho do Professor Especialista em Educação Especial e Inclusiva no Aprendizado do Estudante TEA. *In: IV Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola “Educação Pública em Tempos de Reforma”, Dourados, MS. Anais [...].p. 280-294, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/5747/5773> Acesso em: 10 ago. 2023.*

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, no. 33, p. 397- 559, set/dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002> Acesso em: 8 maio 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In: VICTOR, Sonia Lopes, VEIRIRA, Alexandre Braga, OLIVEIRA, Ivone Martins de. Educação Especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil Multicultural, p. 60-83 2017. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/educacao_especial_inclusiva.pdf#page=58 Acesso em: 6 jun. 2023.*

MENESES, Stéfani Quevedo de. Alfabetização e letramento na perspectiva do espectro autista. *In: MENESES, Stéfani Quevedo de. (Orgs.) Diálogos em Educação Especial. Campo Grande – MS: SED, p. 15-29, 2017. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/e-book-Di%C3%A1logos-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-%E2%80%93-Volume-II.pdf> Acesso em: 12 maio 2023.*

MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto. A Inclusão do Estudante com Autismo na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. *In: Seminário de*

Educação a Distância da Região Centro-Oeste (SEAD-CO), 5, 2018, Campo Grande/MS. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo05/StefaniQuevedodeMeneses_E5Com.pdf Acesso em: 10 out. 2023.

MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto. Os desafios do trabalho com o estudante TEA no contexto da escola inclusiva. *In*: BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques; MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto. (Orgs.). **Educação Especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. Campo Grande - MS: SED, p. 1541-155, 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-em-MS-Caminhos-e-Pr%C3%A1ticas.pdf> Acesso em: 12 set. 2023.

MIRANDA, Gladys Graciela Paniago. **A Percepção de Professores da Educação Especial sobre os Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em Escolas de Campo Grande / MS: Diálogos a partir dos estudos da Diferença**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, 2023. Disponível em: <1045923-gladys-graciela-paniago-miranda.pdf> (ucdb.br) Acesso em: 8 dez. 2022.

NASCIMENTO, Sarah Santana. **Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma análise no município de Canavieiras / BA**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Canavieiras, BA, 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201620425D.pdf> Acesso em: 6 mar. 2024.

NERES, Celi Corrêa; BELATO, Janaina de Jesus Fernandes; CORRÊA Nesdete Mesquita. História e memória da Educação Especial em Mato Grosso do Sul: constituição, trilhas e serviços. **Cadernos de História da Educação**, v.22, p.1-21, e161, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/67577/35043> Acesso em: 12 dez. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e 2016193, 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100131&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 8 maio 2024.

NOZU, Whashington César Shoiti. BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais na rede pública de ensino de Paranaíba/MS. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, Paranaíba, v.7, n.19, p.226-250. 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1018/961> Acesso em: 15 dez. 2023.

OLIVEIRA, Adriana da Silva Ramos de; PANIAGO, Maria Cristina Lima. Narrativas sobre Currículo e Tecnologias em Classes Hospitalares. *In*: Seminário de Educação a Distância da Região Centro-Oeste (SEAD-CO), 5, 2018, Campo Grande/MS. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/14842/14687> Acesso em: 23 ago. 2023.

PESTANA, Monica Mendes da Cunha. **Educação Especial em contexto de pandemia: análise do atendimento educacional especializado.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN, Corumbá, MS, 2022.

Disponível em:

https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5124/1/Dissertacao_Monica%20Mendes_trabalho%20final.pdf Acesso em: 5 maio 2024.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da Educação Especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc. Soc.**, Brasília, v.11, n. 1, p. 56-66, jul.-dez. 2017. Disponível em:

<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079> Acesso em: 6 out. 2023.

REIS, Éllen da Silva Rufino. **A Materialização do Trabalho do Segundo Professor no Atendimento ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista.** (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina – UniSul, Tubarão, SC, 2023.

Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/3d979ff7-dc31-4d95-879b-6fc5f5081a33> Acesso em: 8 maio 2024.

SANTOS, Marcelo Brito dos. **O atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual no contexto da pandemia de covid-19.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Mato grosso do Sul – UEMS, Campo Grande, MS, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-KkXP1XTghj3bs8Ep4rvxymM7WcagC-k/view> Acesso em: 30 de maio de 2024.

SANTOS, Vivian; ELIAS, Nassim Chamel. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 24, n. 4, p. 465-482, out.-dez. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/vvX7hvBZf4CHSzhNpJCWyJG/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 maio 2024.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. Trabalho. **Educação & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-231, jul.-out. 2008.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/LVvkkxRZdYczChk9qcxCdNFG/> Acesso em: 15 maio 2022.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos.

Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/135> Acesso em: 6 jul. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fatima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769> Acesso em: 12 maio 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144 p.

SILVA, Alciley Lopes da. FIRMINO, André Luiz Sá. **Dados Estatísticos do Censo Escolar**. 2018. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp->

[content/uploads/2018/06/DADOS-ESTATISTICO-2017-CENSO-ESCOLAR-Estado.pdf](#) Acesso em: 6 maio 2024.

SILVA, Ângela Maria Dias da; BELATO, Janaina de Jesus Fernandes; REIS, Maria Eutília Marçal; CARNEIRO, Zenaide Monteiro. Retomada da História do Núcleo de Educação Especial - NUESP no Mato Grosso do Sul: Contexto e Atuação. *In: Educação Especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas*. Campo Grande, MS: SED, p. 35-50, 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-em-MS-Caminhos-e-Pr%C3%A1ticas.pdf> Acesso em: 9 out. 2022.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 2018, v. 23, e230076. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 set. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, jun. 1994.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**. Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12 maio 2022.

XIMENES, Salomão Barros. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 35, n. 129, p. 1027-1051, out.- dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/C5spkr8yNQFMpb6cXJswy5s/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 maio 2022.

ANEXOS

Anexo 1 – Formações executadas pelo CEESPI no período de 2015 a 2022

Ano	Nome da formação	Local	Público	Quantidade de participantes	Carga horária
2015	15 formações - SED vai as escolas	Escolas	Professores de Apoio Especializado; Professores da Sala de Recursos Multifuncional	644	20 horas
2016	Formação em Tecnologia Assistiva	CEESPI	Professores de Apoio Especializado; Professores da Sala de Recursos Multifuncional	100	20 horas
2016	Formação para Professores de Apoio e Salas de Recursos Multifuncionais	CEESPI	Professores de Apoio e da SRM	291	Sem dados
2017	Palestra sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para toda a equipe escolar nas escolas da Rede Estadual de Ensino	80 Escolas	Equipe escolar: direção, coordenação pedagógica e professores regentes	1.195	4 horas
2017	Formação Continuada Perspectivas Educacionais sobre Plano Educacional Individualizado - PEI	CEPEF	Professores de apoio especializado e das SRM; técnicos do CEESPI; TILS e guia intérpretes.	289	40 horas
2018	Palestra sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para toda a equipe escolar nas escolas da Rede Estadual de Ensino	80 Escolas	Equipe escolar: direção, coordenação pedagógica e professores regentes	1.200	4 horas
2018	Formação Continuada: Perspectivas e Possibilidades da Inclusão Escolar na Rede Estadual de Ensino	UNIGRAN CAPITAL	Professores de Apoio Especializados; Professores SRM; Professores da Classe Hospitalare técnicos do CEESPI	420	40 horas

2018	Formação Continuada: Perspectivas e Possibilidades do Trabalho na Sala de Recursos Multifuncional da Rede Estadual de Ensino	UNIGRAN CAPITAL	Professores SMR e Técnicos do CEESPI	84	48 horas
2019	Aprimoramento, Qualificação e Capacitação para os Gestores, Coordenadores e Professores Regentes das Escolas Estaduais de Campo Grande/MS	CEEP	Equipe escolar: direção, coordenação pedagógica e professores regentes	900	04
2019	Aprimoramento, Qualificação e Capacitação para os Gestores, Coordenadores e Professores Regentes das Escolas Estaduais de Campo Grande/MS	CEEP	Professores de Classe Hospitalar	30	20 horas
2019	Aprimoramento, Qualificação e Capacitação para os Professores de Apoio Educativo Especializado em Ambiente Escolar e Domiciliar	CEEP	Professores de Apoio Especializado em Ambiente Escolar e Domiciliar	190	20 horas
2019	Aprimoramento, Qualificação e Capacitação para os Coordenadores Pedagógicos e Técnicos da Educação Especial	CEEP	Coordenadores Pedagógicos e Técnicos do CEESPI	50	08 horas
2019	Formação Continuada: Aprimoramento, Qualificação e Capacitação para Professores de Sala de Recursos Multifuncional e Técnicos em Educação Especial	CEEP	Professores SRM e Técnicos do CEESPI	70	20 horas
2019	Palestra sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para toda a equipe escolar nas escolas da Rede Estadual de Ensino	50 Escolas	Equipe escolar: direção, coordenação pedagógica e professores regentes	750	4 horas

2020	Formação Continuada Aprimoramento, Qualificação e Capacitação para Professores de Apoio Especializado - modalidade EAD	Plataforma Moodle	Professores de Apoio Especializado e Técnicos especialistas do CEESPI	301	60 horas
2020	Palestra sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para toda equipe escolar nas escolas da Rede Estadual de Ensino	60 Escolas	Equipe escolar: direção, coordenação pedagógica e professores regentes	900	4 horas
2021	Grupo de estudo Plano Educacional Individualizado (PEI)	Google Meet	Técnicos e Professores do CEESPI	47	16 horas
2021	Grupo de estudo Transtornos Específicos de Aprendizagem e a Avaliação	Google Meet	Técnicos e Professores do CEESPI	47	24 horas
2021	Grupo de estudo Deficiência Intelectual e Avaliação	Google Meet	Técnicos e Professores do CEESPI	47	24 horas
2021	Grupo de estudo Transtornos de Linguagem, Síndrome de Down e Avaliação	Google Meet	Técnicos e Professores do CEESPI	47	24 horas
2021	Grupo de estudo Deficiência Física, Múltipla e a Avaliação	Google Meet	Técnicos e Professores do CEESPI	47	24 horas
2021	Grupo de estudo O trabalho do CEESPI no atendimento aos estudantes hospitalizados em classes hospitalares	Google Meet	Técnicos e Professores do CEESPI	47	16 horas
2021	Grupo de estudo sobre Brinquedoteca	Google Meet	Técnicos e Professores do CEESPI	47	16 horas
2021	Grupo de estudo O Trabalho do CEESPI na inserção da pessoa com deficiência no Mundo do Trabalho	Google Meet	Técnicos e Professores do CEESPI	47	16 horas
2021	Reunião Pedagógica nas Escolas Estaduais de Campo Grande/MS: Orientações sobre o trabalho e público da Educação Especial.	Google Meet	Equipe escolar: direção, coordenação pedagógica, professores regentes e professores dos serviços da	1.038	4 horas

			Educação Especial.		
2021	Grupo de estudo Orientações sobre o trabalho na Sala de Apoio Pedagógico(SAP)	Google Meet	Técnicos e Professores do CEESPI	24	4 horas
2021	Grupo de estudo Orientações sobre os Transtornos Específicos de Aprendizagem.	Google Meet	Técnicos e Professores do CEESPI	24	4 horas
2021	Palestra O Atendimento Educacional Especializado (AEE)	CEESPI	Professores SRM edo CAEE	55	4 horas
2021	Grupo de estudo Habilidades Socioemocionais	CEESPI	Técnicos e Professores do CEESPI	24	4 horas
2021	Palestra Habilidades Socioemocionais	CEESPI	Pais de Estudantes do CAEE	42	4 horas
2022	Grupo de estudo sobre a Legislação Educacional Estadual - RESOLUÇÃO/SED N. 3.957, de 16 de dezembro de 2022	CEESPI	Técnicos e professores do CAEE	27	8 horas
2022	Grupo de estudo sobre a Legislação Educacional Estadual - RESOLUÇÃO/SEDn.º 3.955, de 15 de dezembro de 2021	CEESPI	Técnicos Especialistas	18	8 horas
2022	Grupo de estudo sobre a Legislação Educacional Estadual - DELIBERAÇÃOCEE/MS nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019	CEESPI	Técnicos Especialistas	17	8 horas
2022	Grupo de estudo sobre a Legislação Educacional Estadual - RESOLUÇÃO/SEDn.º 3.958, de 16 de dezembro de 2021 e lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021	CEESPI	Técnicos Especialistas	20	8 horas

2022	Grupo de estudo sobre o Documento Norteador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.	CEESPI	Pais de Estudantes do CAEE	22	8 horas
2022	Grupo de estudo sobre a Legislação que norteia os direitos e deveres do servidor público	CEESPI	Técnicos Especialistas	20	4 horas
2022	Grupo de estudo sobre Síndrome de Down e Paralisia Cerebral	CEESPI	Técnicos Especialistas	22	4 horas
2022	Formação Continuada “O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Apoio Pedagógico: Organização, prática e o Plano Educacional Individualizado (PEI)”	CEESPI	Professores do CAEE; Professores da SAP; Técnicos Especialistas	24	8 horas
2022	Formação Continuada “Orientações sobre as atribuições do trabalho a ser efetivado com o público da Educação Especial no que tange aos cuidados com a alimentação, higiene e locomoção.	CEESPI	PAALHA; Técnicos do CEESPI	22	4 horas
2022	Grupo de estudo sobre “Adaptação curricular inclusão ou exclusão? Visão da metodologia CDRA como ferramenta de concretização de uma educação para todos” e “Adaptar, Adequar, Diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial”	CEESPI	Técnico do CEESPI; Professores do CAEE	7	8 horas
2022	Grupo de estudo sobre “Materiais Didáticos - Pedagógicos Acessíveis: Biologia” e “Materiais Didáticos - Pedagógicos Acessíveis: Química”	CEESPI	Técnico do CEESPI; Professores do CAEE	7	8 horas

2022	Grupo de estudo sobre “Materiais Didáticos - Pedagógicos Acessíveis: Matemática” e “Tecnologia Assistiva em Ambiente Computacional: Recursos Para aAutonomia e Inclusão Socio- Digital da Pessoa com Deficiência”	CEESPI	Técnico do CEESPI; Professores do CAEE	7	8 horas
2022	Grupo de estudo sobre “Avaliação pedagógica”	CEESPI	Técnico do CEESPI; Professores do CAEE	7	16 horas
2022	Grupo de estudo sobre “Introdução à Tecnologia Assistiva” e “Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas”	CEESPI	Professores da Classe Hospitalar	11	8 horas
2022	Grupo de estudo sobre “Materiais Didáticos- Pedagógicos Acessíveis: Biologia”	CEESPI	Professores da Classe Hospitalar	11	8 horas
2022	Grupo de estudo sobre “Materiais Didáticos- Pedagógicos Acessíveis: Química”	CEESPI	Professores da Classe Hospitalar	11	8 horas
2022	Grupo de estudo sobre “Materiais Didáticos- Pedagógicos Acessíveis: Matemática” e produção de Recursos de TA	CEESPI	Professores da Classe Hospitalar	11	8 horas
2022	Grupo de estudo sobre “Tecnologia Assistiva em Ambiente Computacional: Recursos Para a Autonomia e Inclusão Socio-Digital da Pessoa com Deficiência” e Somar: Ferramenta Educacional de Apoio ao Ensino da Matemática Aplicada ao Cotidiano de Jovens Adultos com Deficiência Intelectual	CEESPI	Professores da Classe Hospitalar	11	8 horas

2022	Grupo de estudo sobre “Adaptaç Curricular - Inclusão ou exclusão?” e “Estratégias de Ensino Aprendizagem para a Pessoa com Deficiência Intelectual de 12 a 18 Anos	CEESPI	Técnicos especialistas	18	12h
2022	Grupo de estudo sobre “Plano de Desenvolvimento Individual: Avaliação e Prática Pedagógica na Sala de Recursos Multifuncional”	CEESPI	Técnicos especialistas	20	8 horas
2022	Grupo de estudo sobre “Plano de Desenvolvimento Individual para o aluno com Deficiência Intelectual: Relato de Caso - Aluno com Síndrome de Down” e “Plano de Desenvolvimento Individual para o aluno com Deficiência Física: Relato de Caso - Aluno com Paralisia Cerebral”	CEESPI	Técnicos especialistas	20	8 horas
2022	Grupo de estudo sobre “Aprendizagem de A a Z - Dislexia, Aprendizagem de A a Z - Discalculia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade”	CEESPI	Técnicos especialistas	20	8 horas
2022	Grupo de estudo sobre “Considerações acerca do contexto de produção de textos da política de Educação Especial brasileira e Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar”	CEESPI	Técnicos especialistas	20	8 horas
2022	Palestra na jornada pedagógica sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para toda equipe escolar nas escolas da Rede Estadual de Ensino	71 Escolas	Equipe escolar: direção, coordenação pedagógica e professores regentes	2.254	4 horas

Fonte: Mato Grosso do Sul (2023).