

**CENTROS DE ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DE MATO GROSSO DO SUL:
condições de oferta educativa¹**

**SPECIAL EDUCATION SERVICE CENTERS IN THE MATO GROSSO
DO SUL STATE EDUCATION NETWORK:
conditions of educational provision**

Karolinne Santos de Aguiar Pazⁱ

Regina Tereza Cestari de Oliveiraⁱⁱ

RESUMO: Este texto visa discutir as condições de oferta educativa na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, por meio do atendimento do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva e do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista. A metodologia fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados mostraram que ambos os centros apresentam estrutura adequada para o desenvolvimento de ações, com organização em Núcleos. Apesar da melhoria de algumas condições de oferta educativa para inclusão escolar, diversos limites indicam que a educação inclusiva ainda é um objetivo a ser alcançado.

Palavras-chave: Educação Especial. Oferta educativa. Inclusão escolar. Atendimento Educacional Especializado. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the conditions of educational provision in the State Education Network of Mato Grosso do Sul, through the assistance of the State Center for Special and Inclusive Education and the State Center for Multidisciplinary Support for Students with Autism Spectrum Disorder. The methodology is based on bibliographic and documentary

¹ O texto é parte da Dissertação de Mestrado em Educação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em 2024, com financiamento da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

research. The results showed that both centers have an adequate structure for the development of actions, with organization in Cores. Despite the improvement of some educational provision conditions for school inclusion, several limits indicate that inclusive education is still an objective to be achieved.

Keywords: Special education. Educational offer. School inclusion. Specialized Educational Service. Autism Spectrum Disorder.

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo discutir as condições de oferta educativa na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), 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), integrantes da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), no período de 2015 a 2022.

O recorte temporal corresponde ao período compreendido entre 2015, considerando a Lei nº 13.196, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015), até 2022, considerando-se os dados mais atualizados no período da pesquisa, ou seja, da coleta de informações para a exposição do conteúdo do trabalho.

Cabe esclarecer que, apesar da vigência da Lei nº 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 nº 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 Educação de MS, o que contribui para justificar o período correspondente ao recorte temporal da pesquisa.

Vale-se da definição do art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 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).

A discussão do tema parte da 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).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico abrange categorias como inclusão escolar e condições de 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”.

A oferta educativa é compreendida como “formas de provisão e atendimento às diferentes etapas da educação básica” (Adrião, 2014, p. 264). A construção de condições de oferta educativa, ou seja, condições objetivas consideradas indispensáveis 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).

A categoria condições de oferta educativa, é entendida conforme Garcia *et al.* (2022), como esforço de síntese sobre um conjunto de insumos.

3 METODOLOGIA

A metodologia fundamenta-se nos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, com base na produção científica sobre o tema, pesquisa documental, por meio de consulta às fontes oficiais, produzidas em âmbito nacional e estadual, nas páginas eletrônicas do Ministério da Educação (MEC), do governo do Estado de MS e da Secretaria de Estado de Educação de MS (SED/MS). As informações referentes à atuação do CEESPI e do CEAME/TEA foram coletadas *in loco* nas sedes dos Centros, localizadas no município de Campo Grande - MS, assim como foram disponibilizados pela COPESP dados concernentes ao acompanhamento dos Centros nos municípios do interior do estado. As páginas eletrônicas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), também foram consultadas, sobretudo para verificar o número de matrículas, a fim de compor e analisar as condições de oferta educativa dos estudantes da Educação Especial de MS, no período estudado.

Com base nesse entendimento foram selecionadas as seguintes condições de oferta educativa para análise: organização, estrutura e funcionamento dos Centros selecionados; existência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e salas de recursos multifuncionais; disponibilização de professor e profissional de apoio; formação continuada de professores da Educação Especial; e Planejamento Educacional Especializado.

É importante mencionar que os documentos são apreendidos como unidades de análise que permitem ter acesso ao discurso para compreensão da política. “Não tomamos os textos como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação”, como assinalam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439).

4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

A Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, estabelece direitos civis, políticos e sociais (Vieira, 2001). Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, conforme o art.

3º: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

A educação, presente na Constituição, não pode estar afastada desses objetivos (Vieira, 2001), sendo garantida como direito social. Conforme o art. 6º, “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).

Como analisa 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”.

Se é direito do cidadão é dever do Estado garantir os direitos sociais, por meio de políticas sociais, ou seja, tornar obrigatórias e imediatas as medidas estatais (Vieira, 2001), para que se efetive, no caso, o direito à educação a todos, incluindo os estudantes da Educação Especial. A realização desses direitos, porém, “exige a mobilização da sociedade, porque dela nascem as necessidades e as angústias, afirma Vieira (2001, p. 14).

Não é demais lembrar que a proposta de 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 Rebelo e Kassari (2017), o termo inclusão passou a se destacar como estratégia educacional, na medida em 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 permanece em documentos 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”, traz “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),

As autoras identificam que no PPA 2008-2011, elaborado no segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), 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, grifo das autoras).

A partir de 2003, no âmbito das políticas educacionais propostas no governo Lula da Silva (2003-2006), segundo Garcia (2016, p. 12), tem início um processo de mudança na organização dos “serviços” de Educação Especial mediante a proposição do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), “consideradas aqui como estruturas de Educação Especial nas escolas públicas que passaram a constituir os lócus privilegiados do atendimento educacional especializado”. A autora acrescenta que essas mudanças, em termos documentais, consolidam-se no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

O documento foi elaborado por um grupo de trabalho e entregue ao Ministro da Educação do governo, 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, 2008, p. 3).

Destaca-se, nesse período, o Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2007, que dispôs sobre o AEE 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 o direcionamento dos recursos financeiros, passou a considerar a dupla matrícula do estudante da Educação Especial que estivesse em sala comum e no AEE (Brasil, 2007), o que levou à ampliação crescente do número de matrículas de estudantes da Educação Especial (Rebelo; Kassar, 2017).

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 (Rebelo; Kassar, 2017, p. 59).

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; Kassar, 2017, p. 59).

Outro documento a ser referido, nesse contexto, é o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no Governo de Dilma Rousseff (2011-2014), que dispõe sobre o AEE, referindo-se à responsabilidade do Estado, para a garantia de um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2011b).

Trata-se de regulamentação importante, na medida em que o AEE é condição fundamental à frequência do estudante e a sua permanência no decorrer do processo de escolarização, e, portanto, à inclusão escolar, assim como à garantia do direito à educação, direito de todos, sendo fundamental às condições adequadas de oferta.

Como afirmam Nozu e Bruno (2016, p. 227):

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, 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 analisa Baptista (2011, p. 70). Ao destacar a potencialidade do atendimento em sala de recursos multifuncionais como um suporte que tende a contribuir para a permanência do estudante no ensino comum, o autor reforça:

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).

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, da Lei do Fundeb, em 2007, regulamenta a dupla matrícula para o estudante com deficiência que frequenta classe comum e o AEE, 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”, pontuam Rebelo e Kassar (2017, p. 60).

Em síntese, esses mecanismos indicam que o atendimento aos estudantes da Educação Especial deve seguir uma organização em que: todas as crianças devem estar matriculadas em uma escola comum; a Educação Especial é contemplada por um atendimento educacional especializado; o AEE é apenas complementar ou suplementar à educação comum obrigatória (Kassar, 2012).

Ao longo da trajetória da Educação Especial no país, no período, duas leis se constituíram referência para as medidas educacionais, 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 a sua efetivação.

A responsabilidade do Estado com a educação da pessoa com deficiência na LBI, pode ser identificada no art. 27, ao assinalar:

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, 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, 1228-1229).

Os avanços referentes à Educação Especial, constatados na legislação educacional apresentada, são resultado de luta de educadores e da sociedade civil contra a exclusão, porém, a ação permanente do Estado é indispensável para a melhoria da inclusão escolar e a garantia do direito à educação.

5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

O Estado de Mato Grosso do Sul (MS), *locus* da pesquisa, uma das 27 unidades federativas do Brasil, localiza-se na região Centro-Oeste. Sua área é de 357.145,531 km², população de 2.757.013 pessoas no censo demográfico de 2022, distribuídas em 79 municípios (IBGE, 2022).

A Educação Especial no estado de MS teve início com a criação da Diretoria de Educação Especial, por meio do Decreto nº 1.231, de 23 de setembro de 1981, no âmbito da organização da Educação Básica, após a oficialização da criação do Estado em 1977. 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).

Encontra-se, 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 de 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 classes especiais do ensino regular.

Tabela 1– Número de matrículas dos estudantes da Educação Especial na 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: Sinopse Estatística da Educação Básica (Brasil, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022)

Um fator que pode justificar a diminuição do número de estudantes da Educação Especial na REE/MS), no ano de 2017, é a redução da população na faixa etária de 0 a 4 anos, 5 a 9 e 10 a 14 anos (Mato Grosso do Sul, 2018). E, no ano de 2020, pode-se atribuir à pandemia do Coronavírus (Covid-19), causada pelo vírus infeccioso SARS-CoV-2.

O isolamento social, consequência da pandemia, afetou a educação de diversas formas, levou professores de diferentes localidades a construir estratégias para a manutenção da escolarização e o enfrentamento das desigualdades. É o que mostram Nozu e Kassar (2020, p.1), em pesquisa realizada com educadores de escolas localizadas em regiões ribeirinhas do Pantanal Sul-mato-grossense, as Escolas das Águas - no período da pandemia, e perceberam “[...] que populações vulneráveis podem ser mais fragilizadas em situações de exceção”.

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” (Mato Grosso do Sul, 2017, p. 35), 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) além do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) (Mato Grosso do Sul, 2011a); e o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) (Mato Grosso do Sul, 2016b).

Estão vinculadas à COPESP, a partir do ano de 2016, seguindo as orientações do Decreto n. 14.572/2016, 12 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), unidades integrantes da estrutura da SED/MS, estruturadas nos municípios denominados sede (Aquidauana (CRE1), Campo Grande/Metropolitana (CR2), Corumbá (CR3), Coxim (CR4), Dourados (CR5), Campo Grande (CR6), Jardim (CR7), Naviraí (CR8), Nova Andradina (CR9), Paranaíba (CR10), Ponta Porã (CR 11) e Três Lagoas (CR12), que, por sua vez, reúnem municípios jurisdicionados e devem desenvolver as políticas propostas pela Coordenadoria, por meio dos técnicos dos diversos centros especializados que atuam nos municípios sede (Mato Grosso do Sul, 2016a).

O primeiro Centro destacado na pesquisa é o CEESPI, criado por meio do Decreto Estadual nº 12.737, de 3 de abril de 2009 (Mato Grosso do Sul, 2009) e o seu funcionamento regulamentado pela Resolução nº 2.505, de 28 de dezembro de 2011 (Mato Grosso do Sul, 2011a), com a finalidade de ofertar o AEE aos estudantes com deficiência (intelectual, física) e outras síndromes e de oferecer formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da Educação Especial e inclusiva.

Em relação às condições de oferta educativa, a consulta aos documentos permitiram afirmar que o CEESPI dispõe de uma organização adequada para o desenvolvimento de ações, considerando sua estrutura e repartição distribuídas, em Núcleos, inicialmente com o Núcleo de Apoio Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e o Núcleo de Educação Especial de Campo Grande (NUESP) (Mato Grosso do Sul (2011b).

O Centro acompanhou até o ano de 2016, os estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e transtornos funcionais específicos da aprendizagem, não

considerados com deficiência, quando as Salas de Apoio Pedagógico (SAP), responsáveis pelo acompanhamento e monitoramento desses estudantes foram implantadas por meio da Resolução n. 3.282 de 23 de maio de 2017, que destinava o atendimento aos estudantes matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, assim como estudantes com múltiplas repetências, considerados pelo menos dois anos de reprovação (Mato Grosso do Sul, 2017).

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, 2017). A partir de 2024 passaram a ser de responsabilidade da Coordenadoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEF).

Além disso, os estudantes com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TEA) 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).

Quanto ao AEE, os gestores estaduais aderiram 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).

A organização das SRM pode ser um aspecto positivo, considerando-se que se trata de uma das principais estratégias governamentais de apoio à inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial (Nozu; Bruno, 2016).

No que se refere aos Professores de Apoio Especializado (APE) em ambiente escolar e domiciliar, em diversos municípios, os dados disponibilizados pela SED-MS/COPEP/CEESPI mostraram diminuição no quantitativo e número insuficiente de professores em relação ao número de estudantes (Mato Grosso do Sul, 2023), o que indica fragilidade nas condições de oferta educativa, tendo em vista a importância desses docentes no apoio pedagógico e a sua contribuição para a permanência do estudante, sobretudo com deficiência, na escola (Paz, 2024).

O CEESPI ofereceu formação continuada aos professores da REE/MS, no período, tanto mediante ações presenciais, como à distância, por meio do *Google Meet* e da Plataforma *Moodle*.

Tabela 2: 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 | 15 | 2 | 2 | 3 | 6 | 2 | 14 | 26 |

Fonte: SED-MS/COPEP/CEESPI (2023).

Em 2015 foram realizadas 15 ações, com decréscimo seguido, até o ano de 2020. O número de ações voltou a crescer em 2021 e aumentou em 2022, o que pode ser atribuído ao retorno das atividades presenciais, após o período de suspensão das aulas devido à pandemia.

O segundo Centro pesquisado, o CEAME/TEA foi criado 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, 2016b).

A tabela, a seguir, registra o número de técnicos responsáveis nos diferentes núcleos que compõem o CEAME/TEA.

Tabela 3 - 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: SED-MS/COPEP/CEAME/TEA. Dados coletados em 4 de agosto de 2023.

Como se verifica, o 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, como acompanhar o Professor de Apoio Especializado. Cabe observar que não havia técnico no Núcleo de Assessoramento Educacional no ano de 2022, comprometendo o objetivo de subsidiar o trabalho de apoio e formação de professores da REE/MS e demais componentes da equipe escolar.

Apesar de o Núcleo de Pesquisa, como o nome define, 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, que resultam de pesquisas científicas, assim como formar os profissionais que atuam no CEAME/TEA (Benites, 2023), 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.

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 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 o número insuficiente 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 (Paz, 2024).

Os dados disponibilizados pelo CEAME/TEA mostraram o crescimento gradativo do número de matrículas de estudantes no período, conforme é possível observar na tabela seguinte.

Tabela 4 - Estudantes com TEA matriculados na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - 2016 a 2022

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

Fonte: SED-MS/COPESP/CEAME/TEA. Dados coletados em 2023.

O crescimento no número de estudantes na REE/MS foi gradativo desde a implantação do CEAME/TEA em 2016. Entre os anos de 2017 e 2018 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 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.

Tabela 5 - Professores de Apoio para estudantes com TEA na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - 2016 a 2022

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

Fonte: SED-MS/COPESP/CEAME/TEA (2023).

O número de professores de apoio na REE/MS aumentou entre os anos de 2016 até 2019, entretanto, nos anos de 2020 e 2021, a diminuição pode ser observada. O número volta a crescer em 2022, com acréscimo de 250 professores em relação a 2021, o maior número no período para acompanhamento de estudantes com TEA.

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

Outro elemento considerado importante em relação às condições de oferta educativa, é o Planejamento Educacional Especializado (PEI), previsto na LBI, identificado como parte integrante das ações do CEAME/TEA (Mato Grosso do Sul, 2019). Cada estudante matriculado na REE/MS e acompanhado pelo CEAME/TEA, deve ter um PEI adequado às particularidades apresentadas pelos estudantes com TEA, um aspecto que pode ser considerado positivo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e das condições de oferta educativa.

No que se refere às ações e projetos desenvolvidos pela equipe do CEAME/TEA, que abrange a oferta de serviços de formação continuada, os dados mostraram o que consta na tabela seguinte.

Tabela 6 - Ações e Projetos desenvolvidos pelo CEAME/TEA - 2016 a 2022

| ANO | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|
| Quantitativo de Ações de Formação Continuada do CEAME/TEA | 6 | 10 | 5 | 2 | 2 | - | 1 |

Fonte: SED-MS/COPESP/CEAME/TEA (2023).

É possível constatar o número reduzido e decrescente de ações, sendo cinco em 2018, duas em 2019, duas em 2020. Apesar do isolamento social, 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 que traz em seu art. 21 que durante o período de suspensão das aulas presenciais, deverão ser 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 progressos 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 nas escolas dos municípios do 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 no que se refere à formação continuada dos professores. A formação continuada para o professor de apoio é fundamental e indispensável para melhoria das condições de oferta educativa.

Como afirma Cunha (2014, 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 e o PEI é fundamental na oferta do AEE para o estudante com TEA.

A formação continuada, como o próprio nome traduz, remete a um processo que não é estático e deve ter caráter de continuidade, ou seja, que transcende o período de pandemia. Chama 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 podem ser pontuais e isoladas, mas devem se instituir como uma política educacional de caráter permanente.

Compreende-se, como afirma Gomes (2022, p. 44), que 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 objetivas que são essenciais para o alcance do propósito da educação inclusiva e a garantia do direito à educação, declarado pela Constituição Federal de 1988, a todos os cidadãos brasileiros, e portanto, aos estudantes da Educação Especial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo discutir as condições de oferta educativa 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 (COPEP), no período de 2015 a 2022.

A análise dos documentos e dos dados disponibilizados indicaram melhoria de algumas condições de oferta educativa, por meio do CEESPI e do CEAME/TEA, como organização dos Centros em núcleos para atendimento aos estudantes e professores, ampliação de matrículas em classes comuns e crescimento de matrículas, principalmente de estudantes com TEA, com elaboração do PEI, que contribuem com o processo de inclusão escolar dos estudantes, no que se refere a uma proposição política em ação, de incorporação de estudantes que historicamente têm sido excluídos da escola. No entanto, os limites identificados no atendimento efetivo de outras condições de oferta educativa (carência de técnicos responsáveis, como observado no CEAME/TEA, insuficiência do número de professores de apoio especializado, previsto na LBI, em relação ao número de estudantes matriculados, ausência de regularidade de ações de formação continuada ao longo do período), indicam, reforçando os termos de Bueno (2008, p. 49), que a educação inclusiva ainda é um “um objetivo político a ser alcançado”, aos estudantes da Educação Especial da 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.
- BAPTISTA, Claudio 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. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 dez. 2023.
- BENITES, Maira Cristiane. **Políticas Educacionais para Tecnologia Assistiva no Processo de Inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco- UCDB, Campo Grande, 2022.

Disponível em: <https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1044119-maira-cristiane-benites.pdf> Acesso em: 12 maio 2022.

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. [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. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o Parágrafo único do Art. 60, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Câmara dos Deputados [2008]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 6 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional de Mato Grosso do Sul**. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama> Acesso em: 20 dez. 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. **Lei n. 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/l8069.htm 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/l13146.htm. Acesso em: 6 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 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/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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, 2008.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas**. Na escola e na família. 5. Ed. Rio de Janeiro, Wak Ed. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Qualidade da Educação Brasileira como Direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 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.

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 Teise de Oliveira; ADRIÃO, Theresa; DRABACH, Nadia; SANTOS, Maria José. 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.

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.

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)**. 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 jun. 2023.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, 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, E.G.; ALMEIDA, M.A. (org.) A pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e Formação*. Marília: ABPEE, 2012.

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

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 12.737, de 3 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 Especiais nos Municípios, e dá outras providências. Diário Oficial n. 7.435, de 6 de abril de 2009. Campo Grande, 3 abr. 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: 5 jun. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 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 n.9.172, de 25 de maio de 2016b. 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. 2016a. 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. **Dados estatísticos do Censo Escolar**. Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/DADOS-ESTATISTICO-2017-CENSO-ESCOLAR-Municipio.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n. 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.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED n. 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.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n. 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, 2017. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9415_24_05_2017. Acesso em: 10 maio 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.

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. **Educação Especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil Multicultural, 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.

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, 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 jul. 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.

PAZ, Karolinne Santos de Aguiar. **Centros de Atendimento de Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2022)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, MS, 2024.

REBELO, Andressa S.; 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.

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.

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.

Recebido em: 27 de agosto de 2024.

Aprovado em: 9 de novembro de 2024.

<https://doi.org/10.30681/reps.v15i3.12831>

ⁱ **Karolinne Santos de Aguiar Paz**. Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE/UCDB). Campo Grande - MS, Brasil.
Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8745473090024157>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7287-3819>
E-mail: karolinne.ss@hotmail.com

ⁱⁱ **Regina Tereza Cestari de Oliveira**. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação da UCDB (GEPPE/UCDB). Pesquisadora produtividade CNPq. Campo Grande - MS, Brasil.
Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6569293985017211>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5500-7478>
E-mail: reginacestari@hotmail.com