

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Washington Cesar Shoiti Nozu¹
Mariuza Aparecida Camillo Guimarães²

RESUMO

Este artigo objetiva analisar como os termos-chave Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Apoio Pedagógico Especializado (APE) têm operado nas políticas de Educação Especial na Educação Básica, de modo a problematizar os sentidos produzidos em documentação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Mato Grosso do Sul (MS). Para tanto, empreendeu-se uma pesquisa em documentação produzida pelo CNE e pelo CEE/MS, no período de 2001 a 2020. Dentre os resultados, destaca-se: o abandono do termo-chave APE e a hegemonia do AEE nos documentos nacionais mais recentes; e a permanência, a incidência e o destaque ao termo-chave APE nos documentos estaduais. Por fim, problematiza-se a diversificação de terminologias nas normativas da Educação Especial, posto que muitos sentidos difusos, ambíguos e contraditórios comprometem o alinhamento de políticas públicas, as orientações aos sistemas e unidades de ensino, a organização do trabalho pedagógico e a formação de professores.

Palavras-chave: Políticas de Educação Especial. Conselhos de Educação. Pesquisa Documental.

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES AND SPECIALIZED PEDAGOGICAL SUPPORT IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to analyze how the key terms Specialized Educational Service (AEE) and Specialized Pedagogical Support (APE) have functioned within Special Education policies for Basic Education, in order to critically examine the meanings constructed in documents from the National Council of Education (CNE) and the State Council of Education (CEE) of Mato Grosso do Sul (MS). To this end, research was conducted on documentation produced by the CNE and the CEE/MS between 2001 and 2020. Among the results, the following stand out: the abandonment of the key term APE and the hegemony of AEE in current national documents; and the permanence, incidence, and prominence of the key term APE in state documents. Finally, the diversification of terminologies in Special Education regulations is problematized, since many diffuse, ambiguous, and contradictory senses compromise the

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor Adjunto da UFGD. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD (Mestrado e Doutorado). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>. E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora Associada da UFMS. Realiza Estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7187-0167>. E-mail: mariuza.guimaraes@ufms.br

alignment of public policies, guidelines for education systems and units, the organization of pedagogical work, and teacher training.

Keywords: Special Education Policies. Education Councils. Documentary Research.

SERVICIOS EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS Y APOYO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO EN EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo los términos clave Servicio Educativo Especializado (AEE) y Apoyo Pedagógico Especializado (APE) han funcionado dentro de las políticas de Educación Especial para la Educación Básica, con el fin de examinar críticamente los significados construidos en documentos del Consejo Nacional de Educación (CNE) y del Consejo Estatal de Educación (CEE) de Mato Grosso do Sul (MS). Para ello, se llevó a cabo una investigación sobre la documentación producida por el CNE y el CEE/MS entre 2001 y 2020. Entre los resultados, destacan: el abandono del término clave APE y la hegemonía de AEE en los documentos nacionales vigentes; y la permanencia, incidencia y prominencia del término clave APE en los documentos estatales. Finalmente, se plantea un problema a la diversificación de la terminología en la normativa de Educación Especial, ya que muchos sentidos difusos, ambiguos y contradictorios comprometen la coherencia de las políticas públicas, las directrices para los sistemas y unidades educativas, la organización del trabajo pedagógico y la formación del profesorado.

Palabras clave: Políticas de Educación Especial. Consejos de Educación. Investigación Documental.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a história da educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento³ e altas habilidades ou superdotação – definidas, politicamente, como público da Educação Especial – atravessa diferentes propostas de institucionalização, integração e inclusão escolar.

Essas propostas constituem-se em arenas de embates entre distintos grupos de interesse que atuam na área de Educação Especial e disputam a priorização política pelo financiamento público, pelo locus de realização da modalidade, pela definição e forma dos atendimentos ofertados e pela atribuição dos professores/profissionais envolvidos (Siebiger; Nozu, 2026).

Desse conjunto de disputas, direciona-se a atenção ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao Apoio Pedagógico Especializado (APE). Esses termos-chave têm sido mobilizados, de diferentes modos, sobretudo a partir da

³ O Decreto n.º 12.686/2025 denomina esse grupo como com “transtorno do espectro autista” (Brasil, 2025a).

década de 1980, quando a “Educação Especial é [considerada] parte integrante da Educação” (MEC, 1986, p. 1).

Na Portaria n.º 69, de 28 de agosto de 1986, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o AEE é entendido como um meio pelo qual a Educação Especial proporciona “o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração Social” (Brasil, 1986, art. 1º, p. 1).

Quanto à definição, o AEE, de acordo com o art. 6º da Portaria n.º 69/1986, “consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado” (Brasil, 1986, art. 6º, p. 2). Assim, o AEE é considerado um conjunto de materiais, estratégias e procedimentos realizados por pessoal qualificado.

Dentre as modalidades de atendimento educacional aos “educandos com necessidades especiais”, a Portaria n.º 69/1986 prevê, em seu art. 7º, a classe comum, “desde que, com apoio pedagógico especializado, possuam condições de desenvolver as atividades curriculares programadas” (Brasil, 1986, art. 7º, p. 2). Nessa direção, o APE aparece como um suporte ao estudante vinculado ao trabalho na sala de aula comum.

Nesse contexto, em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, cujo art. 208, inciso III, prevê que o poder público deve garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208). Por sua vez, o advérbio “preferencialmente” desse dispositivo “possibilitou, nos últimos anos, a produção de diversos significados e interpretações das políticas e práticas no campo da educação especial” (Nozu, 2013, p. 94).

Dentre as variadas interpretações, destacam-se: a que defende que o advérbio em pauta não significa “exclusivamente”, mas uma preferência de oferta na rede regular de ensino; a que toma o AEE como alternativa à escolarização; e a que advoga que o núcleo de sentido da previsão normativa é a oferta do AEE e não da escolarização dos estudantes com deficiência (Nozu, 2013; Ribeiro, 2026).

Na regulamentação do direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao indicar o dever do Estado com a educação escolar pública, no art. 4º, inciso III, prevê a garantia de AEE “gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, art. 4º). Se a Constituição Federal (1988) textualizou o AEE somente aos estudantes com deficiência, a LDB (1996) normatizou o direito ao público amplo compreendido pela modalidade de Educação Especial.

Ainda, o § 1º do art. 58 da LDB assevera que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996, art. 58). Nessa previsão, indaga-se: os “serviços de apoio especializado” referem-se ao AEE ou ao APE?

A partir dos anos 2000, a documentação político-normativa brasileira sobre Educação Especial tem recebido um tratamento “que nos permite afirmar a existência de um movimento na direção de lhe atribuir significado diferenciado dos anos anteriores” (Prieto, 2010, p. 61). Particularmente, a autora destaca a recorrência do termo-chave AEE, muitas vezes em detrimento de Educação Especial (Prieto, 2010).

Mendes e Malheiro (2012) problematizam que o conceito de AEE expressa sentidos diversos nos documentos político-normativos nacionais: ora como antônimo de Educação Especial (para demarcar a preferência de matrículas nas classes comuns em detrimento das classes e escolas especiais); ora como sinônimo de Educação Especial (como é o caso da LDB de 1996); ora como um serviço de apoio à escolarização na classe comum (cuja semântica passou a predominar nos documentos, sobretudo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEEPI], em 2008).

Nesse sentido, Mainardes (2006, p. 52) explica que os “textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso”. Assim, os termos-chave, nos textos políticos da Educação Especial, circulam como discursos e, como tais, “devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (Foucault, 2010, p. 52-53).

Em face desses textos e contextos, indaga-se como o AEE e o APE, dois termos-chave engendrados das políticas de Educação Especial, movimentam-se, textualmente, em escalas nacional e estadual, por entre influências e dissonâncias.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é analisar como os termos-chave AEE e APE têm operado nas políticas de Educação Especial na Educação Básica, de modo a problematizar os sentidos produzidos em documentação do Conselho

Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Mato Grosso do Sul (MS). Particularmente, almeja-se: a) compreender o AEE e o APE previstos nas diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; e b) explorar as interpretações textuais dadas pelo CEE/MS aos termos-chave AEE e APE na documentação direcionada ao Sistema Estadual de Ensino.

Destaca-se que o CCE/MS “tem função consultiva, deliberativa e normativa da política de educação” (Mato Grosso do Sul, 1993, art. 1º, p. 1), com competência para “interpretar, na órbita administrativa, os dispositivos da legislação referente ao ensino” (Mato Grosso do Sul, 1993, art. 2º, inciso I, p. 1).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e com viés exploratório (Gil, 2010; Punch, 2021). À guisa de delimitação, foram considerados documentos político-normativos produzidos nas duas primeiras décadas do século XXI, contexto histórico em que foi fortalecido o discurso de escolarização de estudantes público da Educação Especial em escolas comuns da rede regular de ensino.

Para o alcance do propósito investigativo, foram definidas as seguintes bases de dados: a) sítio eletrônico oficial do CNE, na aba “Atos Normativos”, para o levantamento, no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB), das diretrizes nacionais da Educação Especial; b) sítio eletrônico oficial do CEE/MS, no campo “Atos Normativos”, para a busca de documentos do Sistema Estadual de Ensino.

Os critérios de seleção documental foram: a) ser documento de autoria do CNE ou do CEE/MS; b) apresentar orientações aos sistemas de ensino para a modalidade de Educação Especial; c) focalizar o nível da Educação Básica; d) abordar o AEE e APE no espaço da escola comum; e) ter sido publicado nas duas primeiras décadas do século XXI, ou seja, de 2001 a 2020; f) estar vigente no momento de realização desta pesquisa⁴. A partir desses critérios, foram selecionados os documentos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Documentação selecionada sobre o AEE e o APE

Autoria	Título	Ano
---------	--------	-----

⁴ Pesquisa realizada entre 1º e 20 de junho de 2026.

CNE/CEB	Parecer CNE/CEB n.º 17, de 3 de julho de 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001
CNE/CEB	Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001
CNE/CEB	Parecer CNE/CEB n.º 13, de 3 de junho de 2009 – Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial	2009
CNE/CEB	Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial	2009
CEE/MS	Indicação CEE/MS n.º 70, de 27 de setembro de 2010 – Dispõe sobre o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	2010
CEE/MS	Deliberação CEE/MS n.º 9.367, de 27 de setembro de 2010 – Dispõe sobre o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	2010
CEE/MS	Indicação CEE/MS n.º 100, 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	2019
CEE/MS	Deliberação CEE/MS n.º 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	2019

Fonte: elaboração própria.

Assim, os oito documentos que compuseram a materialidade investigativa caracterizaram-se como escritos contemporâneos, de autoria oficial-estatal e de acesso aberto-publicado (Punch, 2021).

Os dados documentais foram tratados por meio de uma perspectiva qualitativa, substantiada no universo dos sentidos e significados (Minayo, 2012), precisamente sobre o AEE e o APE. Nessa direção, trata-se de um estudo exploratório, que tem “como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2010, p. 27). O movimento exploratório intencionou produzir subsídios para a realização de pesquisas empíricas futuras sobre o AEE e o APE em escolas estaduais de Mato Grosso do Sul.

A análise empreendida buscou se aproximar da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), de Stephen J. Ball e colaboradores, divulgada no Brasil principalmente por Jefferson Mainardes (2006). Precisamente, atentou-se às relações macro e micropolíticas, com ênfase aos movimentos de interpretação da documentação nacional no contexto estadual. Assim, a análise explorou o contexto de produção do texto da ACP, no qual a política é materializada textualmente, com múltiplos discursos (uns mais presentes que outros), efeitos de sentidos, contradições,

incoerências, ora com tom mais prescritivo, ora mais genérico (Mainardes, 2006; Nozu; Bruno, 2015).

Nesse processo, interessa destacar a criatividade dos formuladores políticos estaduais na interpretação das diretrizes nacionais sobre o AEE e o APE, ao dimensionarem esses conceitos no contexto estadual, com seus valores, culturas e pressupostos sobre a escolarização de estudantes público da Educação Especial.

Para a organização dos dados, foram construídas duas seções. A primeira apresenta a documentação nacional, com destaque para as previsões sobre o AEE e o APE nas diretrizes da Educação Especial para a Educação Básica. A segunda contempla as interpretações de indicações e deliberações do CEE/MS sobre o AEE e o APE vigentes, com ênfase nas orientações às escolas comuns.

AEE E APE NAS DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, serão exploradas as diretrizes (pareceres e resoluções) publicadas pelo CNE nos anos de 2001 e 2009, para compreender a circulação dos termos-chave AEE e APE nessa documentação.

O CNE é um órgão colegiado do Ministério da Educação (MEC), criado em 1995, “com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação” (Brasil, 2026). O CNE é composto por duas Câmaras: a da Educação Básica (CEB) e a da Educação Superior (CES). Cada Câmara é constituída por 12 conselheiros. Os conselheiros da CEB e da CES compõem o Conselho Pleno (CP) do CNE (Brasil, 2025b).

O CNE manifesta-se por meio de instrumentos, dentre os quais foram utilizados, neste estudo, os pareceres e as resoluções, assim definidos pelo Regimento Interno, em seu art. 24:

- II – parecer: é o ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronunciam-se sobre matéria de sua competência;
- III – resolução: é o ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras (Brasil, 2025b, art. 24, p. 10).

Em 2001, em um momento de transição da proposta política de integração para a de inclusão, foram lançadas, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

por meio do Parecer CNE/CEB n.º 17 e da Resolução CNE/CEB n.º 2 (Agrelos, 2026). A Educação Especial é definida no art. 3º da Resolução n.º 2, *in verbis*:

Art. 3º Por *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, art. 3º, p. 1, grifo no original).

Portanto, a definição de Educação Especial, na Resolução CNE/CEB n.º 2, “era o de que este termo englobava todo tipo de atendimento escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, independente do local, se em classe comum, classe de recurso, classe ou escola especial” (Mendes; Malheiro, 2012, p. 354). Nesse aspecto, Garcia (2004, p. 98-99) problematiza que:

a Resolução ampara modelos variados de atendimento que podem coexistir nos sistemas de ensino. Dessa forma, não apresenta uma única proposta nacional de educação especial, mas uma política de âmbito nacional que normatiza a coexistência de diferentes projetos. Essa pluralidade de tipos de atendimento da educação especial está justificada pela diversidade dos alunos, pelas suas dificuldades e diferenças. Contudo, a pluralidade não estaria também significando desigualdade de objetivos e resultados educacionais? A proposta não estaria, desde o início, aberta para a possibilidade de que os alunos “com necessidades especiais” tenham uma educação diferenciada e desigual?

Sobre a finalidade de apoiar, complementar, suplementar e substituir os serviços educacionais comuns, o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 evidencia:

este Parecer adota as seguintes acepções para os termos assinalados:

a) *Apoiar*: “prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos”; *complementar*: “completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum”; *suplementar*: “ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum”. Essas formas de atuação visam assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos nos serviços educacionais comuns. b) *Substituir*: “colocar em lugar de”. Compreende o atendimento educacional especializado realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar (Brasil, 2001a, p. 12, nota de rodapé, grifos no original).

A definição de AEE não fica clara no Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 e na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001. O próprio termo-chave AEE aparece, textualmente, apenas duas vezes: para indicar sua oferta, desde a Educação Infantil (art. 1º, § único) ou sua realização fora do ambiente escolar, “a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar,

atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio” (Brasil, 2001b, art. 13, p. 4). Assim, para Mendes e Malheiro (2012), na resolução de 2001, o AEE parece, por vezes, se confundir com a própria Educação Especial.

Por seu turno, os serviços de APE são apresentados, pelas diretrizes da Educação Especial de 2001, como “serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando” (Brasil, 2001a, p. 19). Assim, no art. 8º da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, prevê-se que os serviços de APE, nas escolas da rede regular de ensino, podem ocorrer nas classes comuns e nas salas de recursos, conforme a descrição:

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) 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, art. 8º, p. 2).

Esses serviços de APE, como orienta o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, “devem ser organizados e garantidos nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, desde que devidamente regulamentados pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 2001a, p. 24).

Em suma, nas diretrizes da Educação Especial de 2001, o AEE tem sentidos vagos e lacunares de alguns atendimentos da Educação Especial, e se confunde com a própria modalidade de ensino. Por sua vez, o APE sinaliza um conjunto de respostas para atender aos estudantes público da Educação Especial na escola, quer no espaço das classes comuns, quer nas salas de recursos.

A partir de 2003, o Brasil intensifica o direcionamento da política de inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). O marco inicial dessa política é o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Kassar, 2011).

Em 7 de janeiro de 2008, é lançada, pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, a PNEEPEI, uma orientação política, que “tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (Brasil, 2008, p. 8). Para tanto, as respostas às necessidades educacionais especiais

dos estudantes devem se dar por meio da oferta de AEE, bem como de formação de professores para o AEE, dentre outras ações dos sistemas de ensino (Brasil, 2008).

Dessa maneira, o AEE ganha centralidade na PNEEPEI e tem, como função, “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 10).

No documento da PNEEPEI, o AEE é construído como uma forma de operacionalização da Educação Especial, cujas atividades “diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008, p. 10). Dessa maneira, na PNEEPEI, o AEE é definido com natureza complementar e suplementar, o que exclui a possibilidade de atuação substitutiva à escolarização. Por fim, a política de 2008 orienta a realização do AEE no “turno inverso ao da classe comum” (Brasil, 2008, p. 10).

As diretrizes para operacionalização do AEE na Educação Básica são apresentadas por meio do Parecer CNE/CEB n.º 13/2009 e da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009. Para fundamentar a proposta, o parecer destaca a busca de ruptura com “a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum” (Brasil, 2009a, p. 1). Para isso, orienta que:

[...] a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (Brasil, 2009a, p. 1).

Nessa direção, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, em seu art. 1º, prevê a matrícula dos estudantes público da Educação Especial nas classes comuns das escolas da rede regular de ensino, com garantia de oferta de AEE no contraturno da escolarização, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2009b, art. 1º).

A função do AEE é apresentada no art. 2º da Resolução n.º 4/2009: “complementar ou suplementar a formação do aluno 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” (Brasil, 2009b, art. 2º, p. 1).

Salienta-se o art. 5º da Resolução n.º 4/2009, que estabelece as Salas de Recursos Multifuncionais como o espaço para a realização prioritária do AEE (Brasil, 2009b). Essas salas são consideradas como um espaço físico da escola, com “mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (Brasil, 2009b, art. 5º, p. 2).

Para Mendes e Malheiro (2012, p. 355), “o conceito de AEE como serviço de apoio da sala de recursos multifuncionais, associado a ideia de complementação ou suplementação do atendimento escolar em classe comum, começou a ser amplamente utilizado no discurso político”. No cotidiano escolar e até mesmo de pesquisas da área, comumente, o AEE é tomado como sinônimo de Salas de Recursos Multifuncionais.

Registra-se que o termo-chave APE, presente nas diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, sequer é mencionado no Parecer CNE/CEB n.º 13/2009 e na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009. O “apoio” à inclusão escolar restringe-se, desse modo, ao AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.

As diretrizes operacionais do AEE na Educação Básica (Brasil, 2009b) ainda preveem: AEE complementar e suplementar em ambiente hospitalar ou domiciliar (art. 6º); financiamento da matrícula no AEE (art. 8º); responsabilidade pela elaboração e execução do plano de AEE (art. 9º); institucionalização da oferta de AEE no projeto pedagógico da escola comum, inclusive com previsão de Sala de Recursos Multifuncionais (art. 10); formação requerida para o professor de AEE (art. 12); e múltiplas atribuições do professor de AEE (art. 13) – o que leva à indagação: multifuncional é a sala ou o professor de AEE?

No cenário da inclusão escolar, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, como locus de realização do AEE, tem sido a política federal prioritária para a Educação Especial na Educação Básica (Mendes; Malheiro, 2012; Nozu, 2013; Agrelos, 2026). Entretanto, como problematizam Mendes e Malheiro (2012, p. 361):

[...] a adoção da política de AEE em SRM [Salas de Recursos Multifuncionais] como uma espécie de “serviço tamanho único” para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes estudantes.

Nesse sentido, Agrelos (2021; 2026) evidencia, a partir de dados compartilhados por profissionais da Educação de municípios sul-mato-grossenses,

que a priorização por atendimentos extraclasse comum e no contraturno da escolarização tem se mostrado insuficiente e frágil para responder às demandas e às necessidades dos estudantes público da Educação Especial no processo de inclusão escolar. Essas expressões evocam a interpretação das diretrizes nacionais para a Educação Especial nos contextos regionais e locais.

INTERPRETAÇÕES SOBRE O AEE E O APE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS INDICAÇÕES E DELIBERAÇÕES DO CEE/MS

Nesta seção, serão apresentadas as normativas estabelecidas pelo CEE/MS para o Sistema Estadual de Ensino, tomadas como referência as Indicações do CEE/MS n.º 70/2010 e n.º 100/2019, bem como as Deliberações do CEE/MS n.º 9.367/2010 e n.º 11.883/2019.

As análises dadas nesses documentos serão, de forma ampla, as concepções orientadoras da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e, de modo particular, os termos-chave AEE e APE na produção normativa do CEE/MS. Esse movimento evidencia encontros e desencontros de tais terminologias (com as diretrizes do CNE e entre a própria documentação do CEE/MS), que ora se apresentam como sinônimas, ora antônimas, ora com relação de derivação.

O estado de Mato Grosso do Sul foi criado em 1979, como desmembramento do estado de Mato Grosso. No seu ano de criação, foi constituído o CEE/MS, junto à estrutura político-administrativa estadual, por meio do Decreto-Lei n.º 8, de 1º de janeiro de 1979 (Mato Grosso do Sul, 2026).

O CEE/MS estrutura-se por meio de um Colegiado, formado pela CEB, pela Câmara de Educação Profissional e Educação Superior (CEPES) e pelo CP. O Colegiado é composto por 15 conselheiros titulares e 15 suplentes, com mandato de quatro anos (Mato Grosso do Sul, 2026).

É o regimento que define as formas de apresentação das normativas e suas complementariedades. Os documentos objetos da análise neste trabalho são indicações e deliberações, conforme conceituado no art. 40 do Regimento Interno:

I – Indicação - fundamentação teórica de ato normativo, elaborada por um ou mais conselheiros, que trata de orientações e ou justificativa de matérias pertinentes às Câmaras e ao Conselho Pleno;
[...]

III – Deliberação - ato administrativo decisório, decorrente de parecer ou indicação, destinado a estabelecer normas e fixar diretrizes sobre matérias de competência do CEE/MS a serem observadas pelo Sistema Estadual de Ensino, podendo ser normativa, concessiva, suspensiva, de cassação e de indeferimento (Mato Grosso do Sul, 2014, art. 40, p. 8).

À guisa de contextualização histórica, o Sistema Estadual de Ensino aprovou sua primeira deliberação sobre Educação Especial em 1982, a Deliberação CEE/MS n.º 261, que acompanhava as concepções da época e tinha um caráter médico-psicopedagógico. O documento se reportava ao estudante de abrangência da Educação Especial como: cliente, excepcional, deficiente mental educável, treinável e dependente. A documentação previa os seguintes serviços: classe comum com consultoria, sala de recursos, classe especial, escola especial, oficina pedagógica, oficina protegida, ensino itinerante, Centros Regionais de Assistência Médico Pedagógica e Social (CRAMPS) (Guimarães, 2000).

A segunda deliberação, a Deliberação CEE/MS n.º 4.827/1997, atenta à Política Nacional de Educação Especial (1994) e à LDB (1996), utilizou terminologias com caráter pedagógico e designou o público como alunos com necessidades especiais. Previa serviços como classe do ensino regular, classe especial, escola especial, Centro Integrado de Educação Especial, oficina pedagógica, Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico (UIAP) e sala de recurso, apesar de a centralidade da organização estar no Centro Integrado de Educação Especial, que funcionava unicamente em Campo Grande-MS, capital do estado (Guimarães; Cesco, 2018).

A terceira deliberação estadual sobre Educação Especial foi a Deliberação CEE/MS n.º 7.828/2005, inspirada na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 e revogada em 2019. Entretanto, dada sua permanência no recorte temporal adotado neste estudo, alguns apontamentos são importantes para a compreensão das interpretações sobre o AEE e do APE junto ao CEE/MS. A deliberação CEE/MS n.º 7.828/2005 trouxe conceitos e concepções, tais como na denominação do público da Educação Especial, “alunos com necessidades educacionais especiais”, cuja educação escolar poderia ocorrer em: escolas comuns (por meio de classes comuns), classes especiais (em caráter extraordinário e transitório), sala de recursos (caráter transitório para o aluno incluído na classe comum em turno diferente) e ambientes hospitalares e domiciliares (Mato Grosso do Sul, 2005a).

A escola inclusiva foi conceituada, na Indicação CEE/MS n.º 44/2005, como “o espaço onde se assegure um processo a cada aluno, reconhecendo a diversidade que constitui seu corpo discente, respeitando essa diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas peculiaridades e necessidades” (Mato Grosso do Sul, 2005b, p. 3).

Esses elementos foram fundantes para o desenvolvimento do conceito de APE no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, cujo sentido começa a sinalizar a oferta de todos os serviços necessários para o acesso do estudante ao currículo escolar. A Indicação CEE/MS n.º 44/2005 complementou que:

para a implementação dessa escola inclusiva, faz-se necessária uma série de condições expressas na norma ora proposta, dentre as quais destacam-se:

- viabilização e sustentação do processo inclusivo pelo órgão coordenador do Sistema de Ensino;
- **implementação de serviços de apoio pedagógico;**
- garantia de financiamento;
- intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos (Mato Grosso do Sul, 2005b, p. 4, grifo nosso).

Na Deliberação CEE/MS n.º 7.828/2005, os “serviços de apoio” nas escolas comuns deveriam se dar nas classes comuns e nas salas de recursos, com vistas a atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes, como recomendado pelas diretrizes nacionais para a Educação Especial de 2001 (Brasil, 2001a; 2001b).

A partir dessa definição, a Deliberação CEE/MS n.º 7.828/2005 estabeleceu, no Sistema Estadual de Ensino, o APE como centralidade do atendimento ao público da Educação Especial, que deveria permear seu processo de escolarização. O art. 8º, que parafraseia os incisos IV e V do art. 8º da Resolução n.º 2/2001 (Brasil, 2001b), indicou, com relação à organização das escolas comuns, a previsão de:

VI – serviços de apoio pedagógico especializado, mediante atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; de professores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, de linguagens e códigos aplicáveis; de docentes e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente e disponibilização de outros apoios e serviços necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

VII – serviços de apoio especializado em salas de recursos, organizadas por natureza de deficiência, nas quais o professor especializado em educação especial realizará a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (Mato Grosso do Sul, 2005a, art. 8º, p. 3).

Destaca-se que, na Deliberação CEE/MS de 2005, o inciso VI suprimiu a locução “nas classes comuns” e especificou, nas linguagens e nos códigos aplicáveis,

a Língua Brasileira de Sinais (Libras), quando comparado ao inciso IV da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001. Por sua vez, o inciso VII da deliberação estadual suprimiu “pedagógico” dos “serviços de apoio especializados” nas “salas de recursos” e acrescentou que a organização das salas de recursos dar-se-ia “por natureza de deficiência”, quando cotejado o inciso V das diretrizes nacionais para a Educação Especial de 2001. Esses ajustes expressaram escolhas, esclarecimentos e acréscimos que podem sinalizar traduções dos “serviços de apoio” para o contexto estadual. De modo específico, indaga-se: houve intencionalidade na exclusão do termo “pedagógico” dos “serviços de apoio especializados” em salas de recursos?

Essa criatividade manifestou-se, inclusive, no art. 10 da Deliberação CEE/MS de 2005, ao prever que “as escolas poderão organizar, com o acompanhamento do órgão coordenador do Sistema Estadual de Ensino, outros serviços de apoio pedagógico para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais” (Mato Grosso do Sul, 2005a, art. 10, p. 3). A Indicação CEE/MS de 2005 apontou, como possibilidade desses serviços, a criação de “sala de apoio pedagógico, destinada ao atendimento das necessidades educacionais especiais apresentadas por alunos que não tenham uma deficiência” (Mato Grosso do Sul, 2005b, p. 6). Essa tem sido uma possibilidade, no Sistema Estadual de Ensino, de atendimento aos estudantes com transtornos específicos de aprendizagem.

Assim, na Indicação e na Deliberação do CEE/MS de 2005, ambas revogadas, o APE ganhou importante destaque. Por sua vez, o termo-chave AEE não foi utilizado na indicação, ao passo que, na deliberação, apareceu apenas três vezes para sinalizar: a necessidade de ações intersetoriais, sobretudo com a saúde e a assistência social, na organização do AEE (art. 4º, IV); a garantia de AEE aos estudantes que estiverem em situação de atendimento em ambiente hospitalar ou domiciliar; e a prestação de AEE por escola especial (art. 31) (Mato Grosso do Sul, 2005a).

A partir da PNEEPEI e, principalmente, da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, foi disseminada a ênfase no AEE e o “entendimento de que a educação especial se resume a um serviço desenvolvido em salas de recursos multifuncionais” (Guimarães, 2012, p. 35). Essa previsão nacional produziu efeitos interpretativos contraditórios e ambíguos no contexto estadual.

Isso porque, no contexto do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, até então, a Deliberação CEE/MS n.º 7828/2005 trazia, como centralidade, o APE.

Assim, a influência nacional exigiu novos entendimentos sobre a temática do AEE. Nessa direção, a Indicação CEE/MS n.º 70/2010 interpreta que:

fica evidente que o **atendimento educacional especializado**, tratado de forma generalista no texto constitucional e no art. 4 da LDB, como a própria educação especial, **diferencia-se do atendimento de apoio pedagógico especializado**, contido no art. 58, § 1º, na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, na Deliberação CEE/MS n.º 7828/2005 e, ainda, do de atendimento educacional especializado regulamentado na Resolução CNE CEB n.º 4/2009 [focalizado em Salas de Recursos Multifuncionais] (Mato Grosso do Sul, 2010b, p. 2, grifo nosso).

No excerto da indicação de 2010, destaca-se a interpretação do CEE/MS de que o AEE, previsto na LDB (1996) e na Constituição Federal (1988), confunde-se com a própria Educação Especial; de que o AEE se diferencia de APE; e que AEE não é sinônimo de Salas de Recursos Multifuncionais.

Com vistas a equalizar conceitos e concepções orientadores entre a produção política nacional e a estadual, o CEE/MS manifestou o entendimento de que

[...] as definições constantes nestas três últimas normas [Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, Deliberação CEE/MS n.º 7.828/2005 e Resolução CNE/CEB n.º 4/2009] sobre apoio pedagógico a educandos elegíveis para a educação especial **sinalizam para o fato de que se referem a um mesmo serviço – o atendimento educacional especializado** (Mato Grosso do Sul, 2010b, p. 2, grifo nosso).

Esse entendimento apresenta contradições, principalmente pelo fato de que a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 e a Deliberação CEE/MS n.º 7.828/2005 textualizam, de forma vaga e lacunar, o AEE, conforme demonstrado. Suspeita-se que o entendimento se configurou mais como um ajuste interpretativo para a previsão na normativa estadual sobre o AEE, estimulado hegemonicamente na política federal.

Além disso, na sequência, a Indicação CEE/MS n.º 70/2010 apresenta o caráter do AEE:

o **atendimento educacional especializado**, como 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, 2010b, p. 2, grifos nossos).

Nesse excerto, o AEE parece incorporar o APE. Essas movimentações conceituais, presentes na Indicação CEE/MS n.º 70/2010, provocam problematizações. Inicialmente, afirma-se, no documento, que AEE não é sinônimo

de APE. Entretanto, posteriormente, indica-se que as previsões normativas se “referem a um mesmo serviço”, o AEE. Adiante, define-se que o AEE “objetiva oferecer” APE. Outra interpretação possível: o AEE seria uma forma específica de atuação do APE para complementação ou suplementação curricular.

Assim, reitera-se que as interpretações ambíguas e contraditórias expressam uma busca de convergência para o atendimento às diretrizes operacionais para o AEE emanadas do CNE. Na sequência do texto da Indicação CEE/MS n.º 70/2010, salienta-se o encaminhamento dado diante da questão:

este Conselho Estadual de Educação, no uso de suas competências legais, propõe a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com base no disposto na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, mantendo os demais dispositivos contidos na Deliberação CEE/MS n.º 7828/2005 para a organização da educação especial no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2010b, p. 2).

Ainda que se tente estabelecer o AEE como a principal estratégia para o atendimento das políticas de inclusão educacional estabelecidas pelas normativas nacionais, observa-se que o conceito de APE da Deliberação CEE/MS n.º 7828/2005 se mantém para os demais serviços propostos para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

O APE, apesar de receber atenção na Indicação CEE/MS n.º 70/2010, é silenciado textualmente na Deliberação CEE/MS n.º 9.367/2010, que estabelece a norma. Nessa direção, o art. 1º da Deliberação CEE/MS n.º 9.367/2010 irá considerar o AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino comum” (Mato Grosso do Sul, 2010a, art. 1º, p. 1).

O próprio caráter do AEE, apresentado no art. 2º da Deliberação CEE/MS n.º 9.367/2010, tem alteração textual, em relação ao previsto na Indicação CEE/MS n.º 70/2010:

Art. 2º: O AEE 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 (Mato Grosso do Sul, 2010a, art. 2º, p. 1).

Na sequência, a Deliberação CEE/MS n.º 9.367/2010 normatiza o público do AEE (educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação) (Mato Grosso do Sul, 2010a, art. 3º, p. 1); e a realização do AEE “no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola comum, ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE [...]” (Mato Grosso do Sul, 2010a, p. 1, art. 4º).

Sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, a Indicação CEE/MS n.º 70/2010 a designa como “um espaço com recursos e tecnologia disponíveis, onde são atendidos, em grupos, educandos com necessidades semelhantes, resguardando-se as especificidades das condições desses educandos” (Mato Grosso do Sul, 2010b, p. 3).

A interpretação do termo “multifuncional”, na Indicação CEE/MS n.º 70/2010, é a de que se deve tratar o espaço como multifuncional, que pode ser utilizado “[...] por professores de AEE de áreas diversas, desde que se organizem os horários de forma racional, conforme as necessidades da mantenedora e ou instituição de ensino” (Mato Grosso do Sul, 2010b, p. 3).

Ressalva ainda que as denominadas “salas de recursos” existentes, conforme definido por meio da Deliberação CEE/MS n.º 7.828/2005, “[...] permanecem em funcionamento, devendo, no entanto, serem gradativamente transformadas em salas de recursos multifuncionais, dotadas dos mesmos recursos pedagógicos e tecnológicos definidos para estas” (Mato Grosso do Sul, 2010b, p. 3), de forma que todos os espaços destinados ao AEE, nas atribuições definidas pelas normativas nacionais, devem ter o mesmo caráter.

Além do público do AEE e da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, a Deliberação CEE/MS n.º 7.828/2005 dispõe sobre a exigência de inserção do AEE na Proposta Pedagógica e no Regimento Interno das escolas, com previsão de Sala de Recursos Multifuncionais, avaliação diagnóstica dos estudantes, elaboração de Plano de AEE, professor especializado para atuar no AEE e demais profissionais da Educação e redes de apoio para maximizar o AEE (art. 5º); matrícula do estudante no AEE condicionada à matrícula na sala de aula comum (art. 6º); formação do professor do AEE (art. 8º); e atribuições do professor de AEE (art. 9º) (Mato Grosso do Sul, 2010a).

Em relação à Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, a Deliberação CEE/MS n.º 9.367/2010 amplia as previsões sobre o Centro de AEE, com a criação de um capítulo

próprio (Capítulo II), com 12 artigos, para tratativa da temática (Mato Grosso do Sul, 2010a).

O redimensionamento nas diretrizes nacionais para a operacionalização do AEE provocou a necessidade de elaboração de uma nova normativa, no âmbito estadual, para regular a educação escolar do público da Educação Especial, em substituição à Deliberação CEE/MS n.º 7.828/2005. Para tanto, foi constituída uma comissão com a participação de conselheiros, técnicos do CEE e da Secretaria do Estado de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul, além de especialistas das universidades e das mantenedoras das escolas especializadas. Essa comissão coordenou o processo de elaboração e discussão com segmentos da sociedade civil organizada quanto à regulação da Educação Especial sob a lógica da educação inclusiva, no contexto estadual (Mato Grosso do Sul, 2019b).

Após o cumprimento de todos os procedimentos e apresentação ao Conselho Pleno, aprovou-se a Deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019, que “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” (Mato Grosso do Sul, 2019a).

O processo de elaboração dessa norma passou por diversos procedimentos descritos na Indicação CEE/MS n.º 100/2019, dentre eles, a definição, pelo CP, do que seria um sistema educacional inclusivo.

A Comissão realizou extensa agenda de reuniões, durante esse período, ao tempo em que, em âmbito nacional, diversas discussões apontaram para novos conceitos e concepções sobre a temática, o que culminou na necessidade de uma manifestação formal do CEE/MS, no que tange à definição do entendimento de sistema inclusivo. Após discussões no Conselho Pleno de 6 de novembro de 2018, foi aprovado documento, que consta dos anais da reunião supracitada e que constituiu base para a continuidade dos trabalhos da Comissão [...] (Mato Grosso do Sul, 2019b, p. 1).

Do documento apresentado e aprovado, constante da Ata do CP do CEE/MS, datada de 6 de novembro de 2018, apresenta-se a compreensão:

[...] entendemos que o sistema educacional inclusivo, no que concerne ao público alvo da educação especial [...] contempla diversos espaços, cenários, desenhos, serviços e possibilidades para a promoção da educação do público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de escolarização, incluindo a educação e aprendizagem ao longo da vida. Do sistema educacional inclusivo, fazem parte escolas comuns, com classes comuns e especiais e escolas especiais (Mato Grosso do Sul, 2018, p. 2).

Esse conceito orientou a Indicação e a Deliberação CEE/MS de 2019, o que produziu efeitos para os termos-chave AEE e APE no Sistema Estadual de Ensino. O principal deles foi a priorização do termo APE em detrimento de AEE. A título de incidência numérica, AEE aparece quatro vezes, ao passo que APE consta 24 vezes na Deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019.

Sobre o AEE, a Indicação CEE/MS n.º 100/2019 explicita que se “dará, prioritariamente, em salas de recursos, caracterizadas como um serviço especializado, organizado para atender os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 5).

Contudo, no texto da Deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019, embora preveja “sala de recursos” – no turno inverso ao da escolarização, para complementação ou suplementação curricular, com professor especializado (art. 29) –, não a textualiza como “prioridade” para a oferta do AEE, tal como a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009.

Nas escolas comuns, a proposta pedagógica deve contemplar o AEE, “por meio de acompanhamento individualizado e/ou em pequenos grupos, quando for o caso, efetivado em ambientes que maximizem o desenvolvimento educacional e social, em turno diverso ao da classe comum” (Mato Grosso do Sul, 2019a, art. 21, VII, p. 4).

A Deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019, que revogou a Deliberação CEE/MS n.º 7828/2005, aprofunda o entendimento sobre o APE, ao estabelecer um capítulo próprio da normativa, exclusivo para os procedimentos acerca desse termo-chave. Essa deliberação define, em seu art. 27, o APE:

[...] um conjunto de estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, de forma a promover a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Mato Grosso do Sul, 2019a, art. 27, p. 6).

A definição de APE nessa deliberação, isoladamente, parece se aproximar da função atribuída ao AEE pela Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 (Brasil, 2009b). Entretanto, o APE da Deliberação em epígrafe sinaliza para um termo-chave mais abrangente, ao incorporar um conjunto amplo de ações, em diferentes espaços, seja em classes comuns, em salas de recursos, Centros de AEE, ambiente hospitalar e ambiente domiciliar (Mato Grosso do Sul, 2019a). Essa compreensão amplia e aprofunda o conceito de APE da deliberação estadual anterior, de 2005, revogada.

O encaminhamento para os serviços de APE dar-se-á com base em avaliação pedagógica, como prevê o § 1º, do art. 28: “[...] realizada por professor especializado em educação especial, em articulação com o professor regente e a equipe pedagógica da escola, acompanhado de relatório individual” (Mato Grosso do Sul, 2019a, art. 28, p. 6). Trata-se de normatização relevante, ao valorizar a avaliação educacional em detrimento do laudo médico ou outros critérios que não apontam para o acesso ao currículo.

Ainda, da Deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019, destaca-se a previsão do art. 32: a possibilidade de oferta de outros serviços de APE nas escolas para os estudantes público da Educação Especial. Se a Indicação CEE/MS n.º 44/2005 sinalizava essa possibilidade para estudantes com outras necessidades que não tivessem uma deficiência (Mato Grosso do Sul, 2005b), a Deliberação CEE/MS de 2019 textualiza, como alvo de outros serviços de APE, o próprio público da Educação Especial (Mato Grosso do Sul, 2019a).

Por fim, mesmo que extrapole o nível da Educação Básica, recorte deste estudo, cabe mencionar a previsão no art. 97, inciso V, da Deliberação CEE/MS de 2019, diante da exigência que os cursos das Instituições de Ensino Superior sob sua alçada contemplem, no Projeto Pedagógico, “serviços de apoio pedagógico especializado e ou outros procedimentos necessários ao atendimento educacional especializado para o acadêmico com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 18). Da leitura do texto, resta questionar: no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, APE é sinônimo de AEE, ou um desdobramento dele?

A despeito das contradições, contraposições, dos encontros e desencontros conceituais, as normas do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul indicam a necessidade da oferta de uma educação escolar que oportunize acesso, permanência, aprendizagem e progressão na escolaridade como elementos que se complementam, por isso, o entendimento de APE é abrangente, seja no *locus*, seja nos serviços disponibilizados ao público da Educação Especial.

A interpretação das leis e das políticas depende, em grande medida, dos atores que a elaboram e dos que a executam, com convergências e divergências possíveis. No caso do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que regimentalmente exige ampla participação da sociedade na elaboração da normas, há avanços no atendimento das demandas, mas não se pode desconsiderar que a decisão final cabe

aos conselheiros que, em conformidade com o Regimento Interno, são “escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação” (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 1), e as normativas aprovadas são homologadas pela Secretaria de Estado de Educação, única organização com poder de veto.

CONCLUSÃO

O caminho percorrido por este artigo intentou analisar o modo como os termos-chave AEE e APE, dispostos nas diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, foram interpretados pelo Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Nesse propósito, entende-se que as influências nacionais são contextualizadas, recortadas, emprestadas e descartadas, conforme os valores, culturas e condições materiais dos atores políticos que atuaram na produção documental estadual. Mais que isso, destaca-se a criatividade política manifestada no contexto, ao (re)interpretar os termos-chave AEE e APE na conjuntura da educação inclusiva.

Nas diretrizes nacionais, observou-se, na documentação político-normativa de 2001, a tímida presença do termo AEE e a associação do seu conceito à própria Educação Especial; e o APE como um conjunto de suporte à escola comum, nas classes comuns e nas salas de recursos. Nas diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, de 2009, verificou-se um silenciamento do termo APE, ao passo que o AEE ocupa papel de destaque na política de inclusão escolar, reduzido, contudo, à realização no âmbito das Salas de Recursos Multifuncionais.

Nas normas do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul analisadas, foram encontradas aparentes incongruências nos termos-chave APE e AEE – até mesmo nas suas reduções como “apoio pedagógico” e “atendimento especializado”. Os termos transitam nas indicações e nas deliberações estaduais, no período investigado, com diferentes incidências e compreensões, muitas das quais moduladas pelas influências das políticas federais. Esse movimento evoca interpretações em aberto que ora direcionam o APE como antônimo de AEE, ora como sinônimo, ora como um desdobramento específico para complementação ou suplementação curricular no âmbito do AEE. De todo modo, a despeito das contradições e ambiguidades, a produção político-normativa do CEE/MS sobre Educação Especial,

nas duas primeiras décadas do século XXI, registra a permanência, a incidência e o destaque ao termo APE.

Além disso, em suas concepções orientadoras, o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul evidencia, em suas normativas para a Educação Especial, que a finalidade é a garantia de que o estudante público da Educação Especial tenha acesso à educação escolar, com vistas ao desenvolvimento de todas as dimensões, com destaque para autonomia, o que pressupõe uma formação voltada à cidadania e ao mundo do trabalho (Mato Grosso do Sul, 2005a; 2019a).

De modo particular, a normativa mais atual, a Deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019, traz, em seus fundamentos, a educação inclusiva, que deve ser organizada na forma de estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade, o que inclui adequação metodológica e tecnologia assistiva. Isso remete, de modo abrangente, ao APE como condição *sine qua non* para garantir acesso, permanência, progressão e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

Ressalta-se que a normativa estadual vigente do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul apresenta, como intencionalidade, o APE na lógica da educação inclusiva, mas de forma ampla e coerente com a própria compreensão de sistema educacional inclusivo do CEE/MS, ou seja, sem “fechar” a educação escolar em espaços previamente dados. O AEE é entendido como parte integrante dos recursos pedagógicos e das condições de acessibilidade ao público da Educação Especial, o que explicita a autonomia das mantenedoras na organização no atendimento aos estudantes.

Diante dos resultados, é necessário problematizar as terminologias variadas que circulam nas normativas federais e estaduais da Educação Especial, posto que seus sentidos difusos, ambíguos e contraditórios impactam no alinhamento de políticas públicas, nas orientações aos sistemas de ensino e às escolas, na organização de procedimentos e atendimentos, na formação de professores e na reivindicação por direitos. Dessa forma, as normativas precisam utilizar uma linguagem mais clara e objetiva para o poder político, para professores, famílias, pessoas com deficiência e a sociedade, pois a esta, em última instância, cabe a produção das relações inclusivas em todos os seus espaços.

Por fim, destacam-se algumas limitações da presente pesquisa: a necessidade de adensamento do contexto de influência, para escrutínio dos meandros, dos grupos políticos, das disputas e das articulações que precederam a publicação dos

documentos nacionais e estaduais analisados; o levantamento das interpretações e das traduções dadas pelos atores do contexto da prática sobre o AEE e o APE na atuação das políticas de Educação Especial. Tais indicativos despontam como possibilidades de investigações futuras.

REFERÊNCIAS

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. 2021. 239f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Professor de apoio pedagógico educacional: enredo e encenações em uma arena política sul-mato-grossense**. 2026. 313f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Histórico**. Brasília, DF: CNE, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/historico>. (Acesso em: 20 jun. 2026.)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de outubro de 2025a.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 13**, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 17**, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 69**, de 28 de agosto de 1986. Expediente normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília: CENESP/MEC, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 1º de dezembro de 2025. Institui o Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE/CP, 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **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: MEC/CNE/CEB, 2009b.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010. 79p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. **Ações governamentais para integração da pessoa com deficiência nas escolas da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul**. Monografia. 2000. 64 f. Monografia (Especialização Lato Sensu em Educação Especial) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo; CESCO, Eliza Emilia. Educação Especial em Mato Grosso do Sul: a constituição das políticas públicas. In: OSÓRIO, Antonio Carlos do Nascimento (orgs.). **Instituições e sujeitos: saberes e poderes**. Campo Grande: Editora Oeste, 2018, p. 95-107.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. **Dispositivos normalizadores da Educação Inclusiva: os enunciados dos Conselhos de Educação**. 2012. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS n.º 7.828**, de 30 de maio de 2005. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande: CEE/MS, 2005a.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS n.º 9.367**, 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. Campo Grande: CEE/MS, 2010a.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS n.º 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 Grande: CEE/MS, 2019a.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE/MS n.º 44**, de 30 de maio de 2005. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande: CEE/MS, 2005b.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE/MS n.º 70**, 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. Campo Grande: CEE/MS, 2010b.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE/MS n.º 100**, 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 Grande: CEE/MS, 2019b.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Histórico Conselho Estadual de Educação**, s.d. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/institucional/historico/>. (Acesso em: 20 jun. 2026.)

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado. 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. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 29 de dezembro de 2003.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado. Lei n.º 1.460, de 17 de dezembro de 1993. Dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação - CEE/MS, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, Governo do Estado, 20 de dezembro de 1993.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: CEE/MS, 2014. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/Regimento-Interno.pdf>. (Acesso em: 20 jun. 2026.)

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 9-29.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p. 61-78.

PUNCH, Keith F. **Introdução à pesquisa social: abordagens quantitativas e qualitativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. 499p.

RIBEIRO, Eduardo Adão. **Inclusão de estudantes com deficiência em escolas brasileiras: tensões entre direito, política e indicadores educacionais**. 2026. 156f. Tese (Doutorado em Direito, Instituições e Negócios) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2026.

SIEBIGER, Ralf Hermes; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Indicadores de monitoramento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024: limites e desafios a partir de estudos do Inep. In: REBELO, Andressa Santos (org.). **Educação e diversidade: políticas e práticas na educação inclusiva**. v. 2. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2026, p. 123-139.

Recebido em: 10.05.2026
Aprovado em: 10.08.2026