v7.n9.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO MATO GROSSO: ENTRE LEIS EXISTENTES E OS DESAFIOS EM BUSCA DA EQUIDADE E DA INCLUSÃO ESCOLAR

CONSIDERATIONS ON PUBLIC POLICIES FOR SPECIAL EDUCATION IN THE STATE OF MATO GROSSO: BETWEEN EXISTING LAWS AND THE CHALLENGES IN THE PURSUIT OF EQUITY AND SCHOOL INCLUSION

CONSIDERACIONES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ESTADO DE MATO GROSSO: ENTRE LAS LEYES VIGENTES Y LOS DESAFÍOS EN LA BÚSQUEDA DE LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Dominique Junior Vais[1], Joselaine Vais Tusset[2], Elenilda Viana dos Santos[3], Janete Eliane Scherer[4], Zuldimari Anacleto Bernardo Normanha[5], Daiane Santos Santana[6], Elizângela Aparecida de Jesus Acássio[7]

e798675

https://doi.org/10.47820/recima21.v7i9.8675

PUBLICADO: 09/2026

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as principais políticas públicas de educação especial instituídas no Estado de Mato Grosso, evidenciando seus fundamentos normativos e suas contribuições para a consolidação de uma educação equitativa e inclusiva. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e abordagem descritivo-exploratória. O estudo focalizou a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Mato Grosso, a Lei nº 11.689/2022 e a Resolução nº 10/2023 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. Os resultados evidenciaram que o confronto destas legislações com a realidade relatada em reportagens do Tribunal de Contas do Estado do Mato Grosso suscita reflexões sobre a efetividade destas políticas na área de educação especial: falta de infraestrutura, escassez de professores formados e de equipes multidisciplinares, e municípios sem Atendimento Educacional Especializado (AEE) figuram entre as situações mais graves denunciadas pelo órgão. Conclui-se que, embora as políticas públicas de educação especial no Mato Grosso se mostrem congruentes com as leis nacionais, sua prática ainda é falha, carecendo de maiores investimentos do Poder Público para sanar as lacunas existentes — situação urgente, com vistas a prover mais cidadania e autonomia aos alunos com deficiência do estado.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Atendimento Educacional Especializado. Mato Grosso.

[1] Professor, pedagogo. Especialista em Robótica Educacional pela Universidade Federal de Catalão – UFCAT. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis – UFR.
[2] Professora, Licenciada em Pedagogia e Ciências Biológicas (UniBF/ETEP), pós-graduada em Educação Infantil (UniBF).
[3] Professora, pedagoga (UCESP) e em Sociologia (UniBF/ETEP). Pós-graduada em Educação Infantil (UniBF).
[4] Professora, Pedagoga pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. Especialista em Psicopedagogia Institucional pelas Faculdades Integradas de Ariquemes – RO.
[5] Professora, licenciada em Pedagogia (UNOPAR) e em Letras – Língua Portuguesa (FAVENI). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial (FAVENI).
[6] Professora, licenciada em Geografia (UNEMAT) e em Pedagogia (UNICV). Especialista em Libras e Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT).
[7] Técnica Administrativa Educacional, licenciada em Pedagogia pela UNIFAEL e em Matemática pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell. Especialista em Gestão Escolar, Metodologia do Ensino de Matemática e Educação do Campo, sendo mestranda no PROFNIT/IFMT.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

ABSTRACT
This study aimed to analyze the main public policies for special education established in the State of Mato Grosso, highlighting their normative foundations and their contributions to equitable and inclusive education. Methodologically, this is bibliographic research, qualitative in nature, with a descriptive-exploratory approach. The study focused on the State Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education in Mato Grosso, Law No. 11,689/2022, and Resolution No. 10/2023 of the State Council of Education of Mato Grosso. The results showed that comparing these laws with the reality reported by the Court of Auditors of the State of Mato Grosso (TCE-MT) raises concerns about the effectiveness of these policies: lack of infrastructure, shortage of trained teachers and multidisciplinary teams, and municipalities lacking Specialized Educational Services (AEE) are among the most serious issues denounced by the Court. The study concludes that, although public policies for special education in Mato Grosso are congruent with national laws, their implementation is still flawed, requiring greater investment from public authorities to address the existing gaps — an urgent situation aimed at providing greater citizenship and autonomy to students with disabilities in the state.

KEYWORDS: *Public Policies. Specialized Educational Services. Mato Grosso.*

RESUMEN
Este estudio tuvo como objetivo analizar las principales políticas públicas de educación especial establecidas en el Estado de Mato Grosso, resaltando sus fundamentos normativos y sus contribuciones a la consolidación de una educación equitativa e inclusiva. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica, de naturaleza cualitativa y enfoque descriptivo-exploratorio. El estudio se centró en la Política Estatal de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva en Mato Grosso, la Ley N.º 11.689/2022 y la Resolución N.º 10/2023 del Consejo Estatal de Educación de Mato Grosso. Los resultados mostraron que la comparación de estas leyes con la realidad reportada por el Tribunal de Cuentas del Estado de Mato Grosso (TCE-MT) genera reflexiones sobre la efectividad de estas políticas: la falta de infraestructura, la escasez de docentes capacitados y de equipos multidisciplinarios, y los municipios sin Servicios Educativos Especializados (AEE) están entre las situaciones más graves denunciadas por el órgano. Se concluye que, si bien las políticas públicas de educación especial en Mato Grosso son congruentes con la legislación nacional, su aplicación aún presenta deficiencias, exigiendo mayor inversión de las autoridades públicas para subsanar las carencias existentes — situación urgente para brindar mayor ciudadanía y autonomía a los estudiantes con discapacidad del estado.

PALABRAS CLAVE: *Políticas públicas. Servicios educativos especializados. Mato Grosso.*

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o direito à educação e a equidade social passaram a ser discutidos, cada vez mais, a partir da perspectiva da educação especial inclusiva, tema que ganhou centralidade tanto na produção acadêmica quanto na formulação de políticas públicas. Desenvolvimentos regulatórios nacionais e internacionais consolidaram, nesse período, uma concepção educacional que reconhece a diversidade humana, reduz barreiras de aprendizagem

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

e amplia oportunidades para estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008; 2025).

As políticas públicas são centrais para a realização desses direitos constitucionais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2025) constituem o principal marco regulatório da educação inclusiva. Em consonância com essas leis, o Estado de Mato Grosso desenvolveu instrumentos próprios para estruturar a modalidade em seu território: a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Mato Grosso, 2022a), a Lei nº 11.689/2022 (Mato Grosso, 2022b) e a Resolução nº 10/2023 do Conselho Estadual de Educação — CEE-MT (Mato Grosso, 2023).

Este estudo tem como objetivo geral analisar as políticas públicas de educação especial do Estado de Mato Grosso, com enfoque em seus aspectos teóricos e práticos, discutindo suas bases legais e seu impacto no desenvolvimento de uma educação equitativa e inclusiva. De forma mais específica, examina os mecanismos regulatórios centrais que sustentam a educação especial no estado, suas diretrizes e formas de implementação, e avalia, à luz de dados do Tribunal de Contas do Estado do Mato Grosso, em que medida essas estratégias vêm efetivamente promovendo a inclusão escolar (Mato Grosso, 2022a; 2022b; 2023; Ribeiro, 2025; 2026).

O problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser assim formulado: em que medida as políticas públicas de educação especial vigentes no Estado de Mato Grosso vêm sendo efetivamente implementadas nos municípios, a ponto de garantir, na prática, os direitos que formalmente asseguram? A escolha do recorte estadual se justifica pela escassez de estudos que analisem, de forma integrada, o conjunto normativo específico do Mato Grosso à luz de dados oficiais de fiscalização. Embora a literatura nacional sobre educação especial inclusiva seja consolidada (Bezerra, 2020; Beletti, 2025), poucos trabalhos confrontam sistematicamente a legislação estadual com evidências empíricas produzidas por órgãos de controle externo, como o Tribunal de Contas, o que caracteriza o ineditismo do recorte aqui proposto. Esse confronto é relevante porque permite identificar não apenas o que a lei prevê, mas até que ponto essa previsão se converte em serviço efetivamente prestado ao estudante público-alvo da educação especial nos municípios mato-grossenses.

A principal contribuição deste estudo está em demonstrar, com base em dados oficiais de fiscalização, que eventuais fragilidades na educação especial mato-grossense não decorrem de omissões no arcabouço normativo estadual, que se mostra congruente com a legislação

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

nacional, mas de obstáculos relacionados à efetividade de sua implementação municipal. Essa distinção, desenvolvida ao longo das seções seguintes, tem implicações diretas para o desenho de políticas corretivas: soluções centradas exclusivamente na reformulação legislativa tendem a produzir impacto limitado se não vierem acompanhadas de investimento em formação docente, articulação intersetorial e capacidade de gestão municipal.

Para responder a esse problema, o artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. A Seção 1 descreve e analisa os três principais instrumentos normativos estaduais, situando-os em relação à legislação nacional. A Seção 2 apresenta o percurso metodológico adotado. A Seção 3 confronta os achados normativos com os dados empíricos das reportagens do TCE-MT, discutindo os principais obstáculos identificados. Por fim, a Seção 4 sintetiza as conclusões do estudo e aponta caminhos para investigações futuras.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO MATO GROSSO

Esta seção analisa os três principais instrumentos normativos que regem a educação especial no Estado de Mato Grosso, discutindo seus fundamentos conceituais e suas implicações para a prática pedagógica inclusiva.

1.1. Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Mato Grosso, 2022a)

A Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Mato Grosso, 2022a) orienta-se conscientemente pelos parâmetros internacionais de direitos humanos, adaptando-os à realidade sociocultural do estado e às desigualdades regionais que caracterizam seu território (Pires; Jesus; Alves, 2025). Conduzida pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), por meio da Superintendência de Diversidades (SUDI), a política se ampara em marcos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição de 1988, a Lei nº 10.436/2002 (Libras) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), buscando traduzir esse aparato legal na realidade concreta do estado (Mato Grosso, 2022a).

O documento define o público-alvo da Educação Especial em três eixos: pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento/TEA e pessoas com altas habilidades ou superdotação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Incorpora ainda a atualização diagnóstica trazida pelo DSM-V, que unificou categorias antes segmentadas (como o Autismo de Kanner e a Síndrome de Asperger) sob o guarda-chuva do Transtorno do Espectro Autista (Beletti, 2025),

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

mantendo a caracterização do espectro como um conjunto de barreiras à comunicação e à reciprocidade social (Brasil, 2015). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é reafirmado como serviço obrigatório, de caráter complementar ou suplementar, nunca substitutivo, a ser ofertado preferencialmente em contraturno (Silveira *et al.*, 2025).

Um dos achados mais relevantes da política é a superação do modelo médico-clínico como critério de acesso ao AEE (Megda *et al.*, 2026): a avaliação passa a ser conduzida pela equipe técnico-pedagógica da própria escola, e o laudo médico torna-se documento complementar, não obrigatório, o que evita que questões administrativas ou a morosidade do atendimento médico se convertam em barreira ao exercício do direito educacional (Santos; Vieira; Faria, 2023). Nas palavras do documento:

> A participação do público-alvo da Educação Especial na escola é um direito inalienável [...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico [...], uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico (Mato Grosso, 2022a, p. 16-17).

A política também prevê atendimento pedagógico domiciliar e hospitalar para estudantes temporários ou permanentemente afastados da escola por motivos de saúde, com vistas a preservar o vínculo curricular com a instituição de origem. Essas duas modalidades, pouco discutidas na literatura sobre educação especial em comparação ao AEE em sala de recursos, são particularmente relevantes para estudantes com deficiências que exigem tratamentos médicos prolongados, garantindo que o afastamento físico da escola não implique interrupção do processo de escolarização nem ruptura do vínculo pedagógico e afetivo com a instituição de origem.

Compreendida como construção coletiva que rompe com o assistencialismo histórico (Farias, 2024), a política detalha as atribuições de um amplo conjunto de profissionais — professor regente, professor de AEE, intérprete/instrutor de Libras, transcritores de Braille —, com destaque para duas figuras frequentemente controversas na literatura: o Professor Auxiliar de Apoio à Inclusão, que exige formação superior em Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial, e o Cuidador Educacional, de nível médio, responsável por atividades de vida autônoma (higiene, locomoção, alimentação) (Bezerra, 2020). Ao professor de AEE cabem três frentes de atuação: atendimento direto ao estudante, orientação da equipe escolar e organização do espaço pedagógico e documental, incluindo avaliação inicial, elaboração de plano de atendimento e articulação com o professor da classe comum (Mato Grosso, 2022a, p. 23-24).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A distinção entre essas duas figuras profissionais não é meramente burocrática. Reflete uma tensão presente na literatura sobre educação especial entre o cuidado assistencial e a mediação pedagógica propriamente dita (Bezerra, 2020). Ao exigir formação específica para o Professor Auxiliar de Apoio à Inclusão, a política mato-grossense reforça o caráter pedagógico e não meramente assistencial da inclusão escolar, ainda que a efetiva contratação desses profissionais em número suficiente seja, como discutido na Seção 3, um dos principais gargalos identificados nos municípios do estado.

No que se refere ao atendimento direto ao estudante, a política detalha um roteiro avaliativo composto por cinco etapas: avaliação inicial do estudante, voltada à identificação de seu nível de desenvolvimento real; identificação dos recursos de acessibilidade já utilizados e das competências para atividades de vida prática escolar; elaboração e execução de planejamento de atividades conforme as especificidades de cada estudante; elaboração de relatório pedagógico descritivo do desenvolvimento; e avaliação processual contínua, com revisão periódica do planejamento (Mato Grosso, 2022a, p. 23-24). Esse roteiro evidencia um esforço deliberado da política em conter o fenômeno da patologização do fracasso escolar dentro das salas comuns, situação que ocorre quando não se reconhece que cada estudante com deficiência possui ritmo de aprendizagem próprio, distinto dos demais estudantes não neurodivergentes (Ribas, 2023).

Do ponto de vista da gestão de pessoas, essa estrutura profissional multifacetada, que combina docentes regentes, especialistas em AEE, intérpretes, tradutores e profissionais de apoio de diferentes níveis de formação, impõe desafios de coordenação institucional que vão além da simples contratação de pessoal. É necessário compatibilizar carreiras, planos de cargos e salários e processos seletivos distintos para cada categoria profissional, o que ajuda a explicar por que, na prática municipal discutida na Seção 3, a insuficiência desses profissionais figura como um dos gargalos mais persistentes na efetivação da política.

1.2. Lei nº 11.689/2022 — Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

A Lei nº 11.689/2022 (Mato Grosso, 2022b) institucionaliza, em nível legislativo, o que a política de 2022a já delineava administrativamente. Sancionada pela Assembleia Legislativa e pelo Governador do Estado, a lei estrutura os serviços de educação especializada em torno de três eixos principais: equidade, inclusão e aprendizagem ao longo da vida (Septimio; Conceição; Denardi, 2021). A norma distingue conceitualmente política de educação equitativa, fundamentada na oferta de oportunidades para resultados iguais entre os estudantes, de política

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

de educação inclusiva, fundamentada em recursos e práticas que promovem cidadania e participação cultural, tratando ambas como dimensões complementares, e não substituíveis, do direito à aprendizagem ao longo da vida (Mato Grosso, 2022b).

Em seu Art. 2º, a lei define onze conceitos estruturantes, dos quais três são centrais para este estudo: o público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação); o Atendimento Educacional Especializado, caracterizado como conjunto de serviços pedagógicos, não clínicos, voltados à eliminação de barreiras à participação plena do estudante; e os Planos de Desenvolvimento Individual e Escolar (PDI/PDE), instrumentos de planejamento elaborados de forma colaborativa entre escola, família e equipe de AEE.

As demais definições detalham a estrutura da rede de atendimento — escolas e classes especializadas, escolas e classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas —, delimitando os espaços pedagógicos em que a política se realiza (Mato Grosso, 2022b, p. 1-3). Estudantes com deficiência, autistas e alunos com altas habilidades/superdotação são, assim, os públicos prioritários contemplados, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e com o discurso da educação para todos presente na Agenda 2030 da ONU (Melo; Pereira, 2025).

No que se refere à educação de surdos, a lei permite a cooperação entre diferentes modelos institucionais — escolas regulares inclusivas, escolas especializadas e escolas voltadas a estudantes que demandam apoio mais intensivo — e consolida as escolas e classes bilíngues de surdos como espaço pedagógico legítimo dentro da rede estadual (Rocha; Lacerda; Prieto, 2024). Nesses espaços, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como primeira língua e língua oficial de comunicação, instrução e ensino, cabendo ao português escrito o papel de segunda língua (Brasil, 1996; 2021), o que representa reconhecimento formal da identidade linguística e cultural da comunidade surda dentro do sistema estadual de ensino.

O Art. 7º da lei estabelece quatro diretrizes centrais: (i) a universalidade do AEE, garantido a todos os estudantes que dele necessitarem, em classes e escolas regulares inclusivas, especializadas ou bilíngues de surdos; (ii) a viabilização de escolas e classes bilíngues de surdos; (iii) a inclusão da Libras como parte do currículo formal em todas as etapas de ensino, com o português escrito organizado como segunda língua; e (iv) a priorização da participação do estudante e de sua família nas decisões sobre os serviços e recursos do AEE (Mato Grosso, 2022b, p. 5). Essas diretrizes evidenciam um modelo de gestão democrática e participativa, no qual a família corresponsabiliza-se pelos serviços prestados (Carvalho; Lino, 2023), alinhado ao modelo social de deficiência (Beletti, 2025).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Quanto à implementação (Capítulo VII), a lei prevê seis eixos de ação: elaboração de estratégias de gestão para os três tipos de escola; fortalecimento das escolas bilíngues de surdos já existentes; definição de critérios de identificação e acompanhamento dos estudantes; estruturação dos serviços de AEE; articulação com instituições de ensino superior para formação de profissionais especializados; e definição de critérios mensuráveis para captação de apoio técnico-financeiro da União (Anjos, 2024).

O Capítulo VIII, por sua vez, estabelece o sistema de avaliação e monitoramento da política, vinculando seus resultados a indicadores educacionais de larga escala ENEM, Prova Brasil, SAEB e IDEB combinados com os Planos de Desenvolvimento Individual e Escolar (Mato Grosso, 2022b, p. 7-8). Configura-se, assim, um desenho de governança que articula ação administrativa, pedagógica e avaliativa, cuja efetividade prática é discutida na Seção 3, à luz dos dados do TCE-MT (Quispe; Rodríguez; Figueiredo, 2025).

Cabe, contudo, uma ressalva de ordem teórica: a literatura sobre políticas educacionais inclusivas alerta que a garantia legal de acesso não é, por si só, suficiente para assegurar permanência e êxito escolar dos estudantes público-alvo (Disconci; Boing; Berwig, 2023). Trata-se de uma distinção relevante para a interpretação da Lei nº 11.689/2022: embora o texto legal estabeleça mecanismos robustos de avaliação e monitoramento, sua efetividade depende de variáveis que extrapolam o âmbito normativo, como a disponibilidade orçamentária municipal e a formação continuada de professores, conforme será evidenciado pelos dados apresentados na Seção 3.

Nesse contexto, os Planos de Desenvolvimento Individual e Escolar (PDI/PDE) assumem papel central como instrumento de responsabilização e acompanhamento: por exigirem elaboração colaborativa entre escola, família e equipe de AEE, funcionam simultaneamente como ferramenta pedagógica e como registro documental que pode ser utilizado para verificar, em auditorias como as conduzidas pelo TCE-MT, se o atendimento previsto em lei está de fato sendo prestado a cada estudante. A ausência ou a precariedade desses planos em determinado município é, portanto, um indicador indireto, mas relevante, da efetividade da política em nível local.

1.3. Resolução Normativa nº 10/2023 — CEE-MT

A Resolução nº 10/2023 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (Mato Grosso, 2023) complementa e detalha operacionalmente os dois instrumentos anteriores. Reforçando a Carta Magna (Brasil, 1988), estabelece que o direito à educação da pessoa com deficiência, com TEA ou com altas habilidades/superdotação é dever compartilhado do Estado,

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

da família, da comunidade escolar e da sociedade, assegurado sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Art. 6º). O atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 7º), cabendo à escola, em caso de dificuldade na identificação do estudante ou dos recursos necessários, buscar apoio junto à sua mantenedora ou ao Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso (CASIES) (Art. 8º). Do ponto de vista pedagógico e administrativo, esse é um dos avanços mais relevantes da norma, pois ela reafirma explicitamente que:

> O laudo médico não é critério a ser considerado como obrigatório para acesso dos estudantes aos serviços da educação especial (Mato Grosso, 2023, Art. 8º, §2º).

Sendo assim, são suficientes a Avaliação Pedagógica e o Plano Educacional Individualizado, o que está em conformidade com a atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025). Ao reforçar essa lógica, a Resolução compreende que a efetivação da educação especial é responsabilidade compartilhada, cujo êxito depende da atuação conjunta entre poder público, escola, famílias e demais agentes sociais, entendimento que se articula com o que já preveem a Carta Magna (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996): a educação deve ser para todos, sem exceção (Mato Grosso, 2023). Quando persistirem dúvidas mesmo após o apoio da mantenedora e do CASIES, a norma prevê que a avaliação do estudante seja biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, nos termos do Art. 2º da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), reforçando, mais uma vez, a superação do modelo estritamente médico-clínico de identificação do público-alvo da educação especial.

O Art. 14 da Resolução atribui às escolas e mantenedoras, com colaboração da família e da sociedade, um conjunto de nove obrigações, das quais se destacam: distribuição ponderada dos estudantes conforme idade e etapa escolar; flexibilização curricular com metodologias e recursos diferenciados; manutenção de professores com formação adequada; enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação; garantia de intérpretes de Libras e guias-intérpretes, quando necessário; presença de profissional de apoio para demandas de vida diária; e oferta de apoio pedagógico em salas de recursos multifuncionais, no próprio turno ou em contraturno, inclusive por meio de atendimento itinerante quando a escola não dispuser de sala de recursos (Mato Grosso, 2023, p. 4-5). O Art. 15 veda a cobrança de valores adicionais por instituições privadas do sistema estadual de ensino a estudantes com deficiência, em conformidade com o §1º do Art. 28 da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

A Resolução reforça, ainda, a necessidade de profissionais qualificados e de recursos especializados para apoiar os estudantes em sala de aula, valorizando a aprendizagem cooperativa, o trabalho em equipe e a constituição de redes de apoio entre família, escola e

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

comunidade (Ferreira *et al.*, 2025). Tal ênfase na atuação de equipes multidisciplinares dialoga diretamente com um dos achados mais recorrentes na literatura sobre AEE: sua efetividade depende não apenas do professor especializado, mas de um conjunto articulado de profissionais — fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais —, cuja ausência compromete o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes com deficiência (Fernandes *et al.*, 2025). Como se discute na Seção 3, é justamente a escassez desses profissionais um dos problemas mais graves identificados nos municípios do Mato Grosso.

Quanto às atribuições do professor de AEE, os Arts. 17 a 19 (Mato Grosso, 2023, p. 6-7) estabelecem a responsabilidade de eliminar, em colaboração com o professor da classe comum, as barreiras à participação plena do estudante; planejar conjuntamente os recursos de acessibilidade; atuar como multiplicador de metodologias de ensino, tecnologias assistivas e comunicação alternativa; zelar pela aprendizagem do estudante; participar de formações continuadas; e registrar as adaptações realizadas. É garantido ainda ao estudante público-alvo o direito de participar de todos os projetos e programas da instituição em que está matriculado, bem como de receber as adaptações razoáveis necessárias ao pleno acesso ao currículo, entendidas como modificações que não imponham ônus desproporcional à instituição de ensino (Beletti, 2025; Santos; Cunha, 2024).

1.4. Síntese comparativa dos três instrumentos normativos

A leitura conjunta dos três instrumentos revela uma arquitetura normativa coerente e hierarquicamente articulada: a Política Estadual (2022a) estabelece os fundamentos conceituais e principiológicos; a Lei nº 11.689/2022 (2022b) confere força legislativa a esses fundamentos, criando obrigações formais para o Poder Executivo e mecanismos de avaliação vinculados a indicadores educacionais; e a Resolução nº 10/2023 detalha, em nível infralegal, os procedimentos operacionais que escolas e mantenedoras devem seguir no cotidiano do atendimento. Os três instrumentos convergem em pelo menos quatro pontos estruturantes: (i) a superação do modelo médico-clínico como critério de acesso ao AEE, substituído pela avaliação pedagógica e, quando necessário, biopsicossocial; (ii) o reconhecimento da Libras como primeira língua da comunidade surda e do português escrito como segunda língua; (iii) a corresponsabilização de Estado, escola, família e sociedade pela efetivação do direito à educação inclusiva; e (iv) a previsão de mecanismos formais de monitoramento e avaliação de resultados.

Essa convergência normativa é relevante porque afasta a hipótese de que a insuficiência observada na Seção 3 decorra de lacunas ou contradições no arcabouço legal do Mato Grosso.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Ao contrário: o problema identificado neste estudo não é de natureza normativa, mas de efetividade na implementação, distinção conceitual importante para orientar políticas corretivas, que devem mirar a execução orçamentária, a gestão municipal e a formação de recursos humanos, e não a reformulação do texto legal já existente.

Tabela 1. Síntese comparativa dos três instrumentos normativos analisados

Instrumento	Natureza jurídica	Foco principal	Órgão responsável
Política Estadual de Educação Especial (Mato Grosso, 2022a)	Ato administrativo/política pública	Fundamentos conceituais e diretrizes pedagógicas gerais	SEDUC/MT – SUDI
Lei nº 11.689/2022 (Mato Grosso, 2022b)	Lei estadual	Institucionalização legal de diretrizes, implementação e monitoramento	Poder Executivo e Legislativo estaduais
Resolução nº 10/2023 (Mato Grosso, 2023)	Resolução normativa (infralegal)	Procedimentos operacionais de atendimento nas unidades escolares	Conselho Estadual de Educação (CEE-MT)

Fonte: elaborado pelos autores.

2. METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2026), de natureza qualitativa e abordagem descritivo-exploratória, por assumir que os fenômenos investigados se inserem em um contexto social multifacetado, pouco compatível com mensurações puramente quantitativas (Minayo, 2025). O caráter descritivo permite detalhar, com precisão, o conteúdo dos instrumentos normativos analisados, enquanto o caráter exploratório se justifica pela escassez de estudos que confrontem sistematicamente a legislação estadual de educação especial com dados oficiais de fiscalização (Vergara, 2016).

O *corpus* documental foi constituído por três instrumentos normativos estaduais relacionados à educação especial no Mato Grosso: a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Mato Grosso, 2022a), a Lei nº 11.689/2022 (Mato Grosso, 2022b) e a Resolução nº 10/2023 (Mato Grosso, 2023). O critério de seleção desses três documentos foi sua condição de principais marcos regulatórios da educação especial em vigência no estado, com abrangência estadual e força normativa direta sobre a rede de ensino. Após a descrição e análise interpretativa de cada instrumento, procedeu-se ao confronto de seu conteúdo com a realidade relatada em duas reportagens veiculadas no sítio eletrônico do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso — TCE-MT (Ribeiro, 2025; 2026), selecionadas por serem, até o momento da pesquisa, as principais fontes públicas de fiscalização sobre a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

implementação da política de educação inclusiva nos municípios mato-grossenses. A análise do material seguiu a perspectiva descritiva qualitativa proposta por Taquette e Minayo (2016).

O procedimento analítico consistiu, primeiramente, na leitura integral dos três instrumentos normativos, com identificação dos dispositivos relativos a público-alvo, AEE, formação profissional, governança e mecanismos de avaliação. Em seguida, esses dispositivos foram comparados aos achados quantitativos e qualitativos das duas reportagens do TCE-MT, buscando-se identificar convergências e, sobretudo, contradições entre o texto legal e a prática relatada. Como limitação do estudo, destaca-se que os dados de fiscalização utilizados são declarados pelos próprios gestores municipais ao TCE-MT, o que pode subestimar a real extensão dos problemas identificados; ainda assim, tais dados constituem a fonte oficial mais recente e abrangente disponível sobre a implementação da política nos municípios do estado.

Quanto aos critérios de rigor metodológico, buscou-se assegurar a credibilidade da análise por meio da triangulação entre os três instrumentos normativos e as duas fontes jornalísticas oficiais, evitando-se inferências baseadas em uma única fonte de evidência. A confirmabilidade dos achados é sustentada pela citação direta dos dispositivos legais e dos dados numéricos apresentados nas reportagens do TCE-MT, de modo que as conclusões possam ser verificadas por outros pesquisadores a partir das mesmas fontes públicas utilizadas neste estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A eficácia de uma política pública somente se comprova no decurso de sua execução. Nesta seção, confrontam-se os fundamentos normativos apresentados na Seção 1 com evidências empíricas sobre sua efetivação nos municípios do Mato Grosso, extraídas de duas reportagens do Tribunal de Contas do Estado (TCE-MT).

3.1. Auditoria do TCE-MT e o caso de Várzea Grande (Ribeiro, 2025)

A primeira evidência refere-se à reportagem "Sérgio Ricardo anuncia auditoria sobre recursos destinados a pessoas com deficiência e defende criação de secretaria estadual" (Ribeiro, 2025), na qual o presidente do TCE-MT, conselheiro Sérgio Ricardo, anunciou auditoria especial sobre os recursos públicos destinados às pessoas com deficiência. A medida foi motivada pela ausência de levantamento sistemático sobre quantas pessoas demandam atendimento e em que condições o poder público tem falhado, e pelo entendimento de que a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

falta de infraestrutura e de atendimento especializado agrava as condições de vida dessa população (Ribeiro, 2025, p. 1).

Na mesma reunião, realizada com a Associação Várzea-grandense da Pessoa com Deficiência (AVDF) e o Conselho de Saúde do município, representantes locais relataram a ausência de profissionais especializados (urologista, neuropediatra, fisiatra) no Centro de Reabilitação do município e a falta de acessibilidade predial na própria sede da associação, situação que compromete o acesso de pessoas com deficiência a um espaço voltado justamente à defesa de seus direitos (Ribeiro, 2025, p. 1-2).

A reportagem registra ainda a fala de Clariana Barão, servidora do TCE-MT e membro dos Conselhos Municipais de Saúde, Assistência Social e Saneamento de Várzea Grande, responsável por articular a reunião. Segundo ela, a ausência de neuropediatras no município impede que mães de crianças com deficiência, sobretudo com autismo, obtenham o laudo necessário para buscar assistência, enquanto a falta de um Instituto Médico Legal (IML) faz com que denúncias de violência contra crianças e mulheres parem no boletim de ocorrência, sem perícia (Ribeiro, 2025, p. 2). Embora esse achado extrapole diretamente o campo educacional, ele é relevante para este estudo porque evidencia como a fragilidade da rede de proteção social em nível municipal reverbera sobre o acesso ao AEE: sem diagnóstico, sem encaminhamento e sem articulação intersetorial, o direito formalmente assegurado pela Resolução nº 10/2023 esbarra em obstáculos que extrapolam a competência da Secretaria de Educação.

A ausência de laudo médico como impeditivo de acesso ao AEE contradiz diretamente o que estabelece a Resolução nº 10/2023 (Mato Grosso, 2023), que dispensa essa exigência, assim como o mais recente Decreto Federal nº 12.686/2025 (Brasil, 2025). Constata-se, portanto, um descompasso entre o que as leis estaduais preconizam e a realidade vivida pela população com deficiência em nível municipal (Nicolau; Silva, 2026), o que também revela que a falta de recursos no AEE decorre tanto da ausência de infraestrutura quanto da escassez de profissionais especializados em áreas correlatas à educação (Anunciação, 2019; Couto, 2020; Tiradentes, 2020).

Chama a atenção, nesse episódio relatado por Ribeiro (2025), a constatação de que a própria sede da associação voltada à defesa dos direitos das pessoas com deficiência carecia de acessibilidade predial, um contrassenso que extrapola o âmbito escolar e sinaliza que as barreiras enfrentadas pelo público-alvo da educação especial não se restringem ao sistema de ensino, mas atravessam toda a rede de serviços públicos e comunitários voltados a essa população. Essa constatação reforça o argumento de que a efetivação da educação inclusiva

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

depende de articulação intersetorial mais ampla, que envolva também as áreas de saúde, assistência social e infraestrutura urbana, e não apenas a Secretaria de Educação.

É relevante notar que a auditoria anunciada por Sérgio Ricardo antecede, em pouco mais de um ano, o panorama estadual apresentado por Antonio Joaquim (discutido na próxima subseção), o que sugere que os achados de Várzea Grande não constituíam um caso isolado, mas um indício de um padrão mais amplo de vulnerabilidade institucional presente em outros municípios do estado, hipótese que os dados agregados de 142 municípios, apresentados a seguir, permitem confirmar com maior precisão.

3.2. Panorama estadual da educação inclusiva (Ribeiro, 2026)

A segunda evidência refere-se à reportagem "Antonio Joaquim apresenta panorama da educação inclusiva em Mato Grosso e cobra ações dos municípios" (Ribeiro, 2026), relativa à apresentação do conselheiro Antonio Joaquim, presidente da Comissão Permanente de Educação e Cultura (COPEC) do TCE-MT, durante o 15º Fórum Estadual Extraordinário da União dos Dirigentes Municipais de Mato Grosso (UNDIME-MT). O conselheiro destacou a contradição entre a quarta maior economia do país e os indicadores sociais da educação especial no estado, afirmando que a inclusão "exige um sistema preparado" e depende de recursos e vontade política, não apenas de boa vontade (Ribeiro, 2026, p. 1).

O diagnóstico apresentado, realizado nos 142 municípios mato-grossenses, identificou 10.490 estudantes com deficiência matriculados na rede municipal, dos quais 739, distribuídos em 18 municípios, frequentam a escola sem receber atendimento de profissional de apoio especializado ou AEE. Entre os principais gargalos mapeados, destacam-se: 96 municípios sem Centro de Atendimento Educacional Especializado; 36 sem parceria com as equipes de saúde e assistência social; 122 com algum tipo de barreira de acessibilidade; 35 sem oferta de formação continuada aos profissionais; 28 redes sem planejamento estruturado para a área; 74 sem sistema de monitoramento de aprendizagem; e 82 sem previsão orçamentária para o setor. Os próprios dados, contudo, podem não refletir integralmente a realidade, uma vez que são declarados pelos gestores municipais (Ribeiro, 2026, p. 1-2). A Tabela 2 sintetiza esses indicadores, agrupando-os por dimensão de fragilidade institucional.

Somam-se a esse quadro outros dois achados relevantes: apenas 42% das escolas municipais dispõem de AEE, apesar de este ser eixo estruturante tanto da Lei nº 11.689/2022 quanto da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), e 68 prefeituras ainda não asseguram a abertura antecipada de matrículas para estudantes com deficiência, em desacordo com as normativas vigentes. Além disso, 43 municípios matriculam estudantes com

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

deficiência exclusivamente em instituições ou classes segregadas, dissociadas da rede regular, o que caracteriza prática incompatível tanto com o princípio da inclusão quanto com a concepção contemporânea de deficiência como condição que não elimina a personalidade jurídica e social do indivíduo (Franzi; Paula; Silva, 2026). O diagnóstico revelou, ainda, que 80 dos 142 municípios não mantêm articulação com o governo estadual na área, e que 35 municípios carecem de formação inicial voltada à educação especial, lacuna que, segundo Imbernón (2022), nem sempre é sanada mesmo quando há formação continuada disponível, dada a distância entre as soluções propostas e os desafios cotidianos da docência.

O conselheiro Antonio Joaquim também reforçou, na mesma apresentação, que a ausência de gestão compartilhada entre municípios e Estado constitui um dos nós centrais do cenário identificado, defendendo que a superação desses indicadores exige planejamento, implementação e monitoramento contínuos por parte dos gestores municipais e não apenas o diagnóstico pontual produzido pelo TCE-MT (Ribeiro, 2026, p. 2). Essa fala reforça, em certa medida, o próprio desenho de governança já previsto na Lei nº 11.689/2022, cujo Capítulo VIII vincula a política a indicadores de monitoramento contínuo (Seção 1.2), o que sugere que o instrumento de acompanhamento já existe formalmente, mas ainda não está sendo plenamente utilizado pelos municípios como ferramenta de gestão.

Tabela 2. Fragilidades identificadas pelo TCE-MT na rede municipal de educação especial (142 municípios, Ribeiro, 2026)

Dimensão	Indicador	Municípios afetados
Atendimento direto	Sem Centro de Atendimento Educacional Especializado	96
Atendimento direto	Estudantes matriculados sem AEE ou profissional de apoio	18 (739 estudantes)
Articulação intersetorial	Sem parceria com equipes de saúde e assistência social	36
Articulação intersetorial	Sem articulação com o governo estadual	80
Infraestrutura	Com barreiras de acessibilidade predial	122
Formação profissional	Sem formação continuada aos profissionais	35
Formação profissional	Sem formação inicial voltada à educação especial	35
Gestão e planejamento	Sem planejamento estruturado para a área	28
Gestão e planejamento	Sem sistema de monitoramento de aprendizagem	74
Gestão e planejamento	Sem previsão orçamentária para o setor	82

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Acesso e matrícula	Escolas municipais sem AEE (do total da rede)	58%
Acesso e matrícula	Sem abertura antecipada de matrícula para PCD	68
Acesso e matrícula	Matrícula exclusiva em instituições segregadas	43

Fonte: elaborado pelos autores com base em Ribeiro (2026).

3.3. Síntese analítica

A ausência do AEE em mais da metade das escolas municipais compromete diretamente o desenvolvimento cognitivo dos estudantes público-alvo, já que a sala comum nem sempre se mostra proativa quanto ao processo de inclusão (Vieira, 2024), e barreiras culturais, como preconceito e bullying, continuam a afetar esses estudantes no ambiente escolar (Dornelas, 2024). A persistência de matrículas segregadas em 43 municípios, por sua vez, remete a uma concepção de deficiência já superada teoricamente, mas ainda presente na prática institucional mato-grossense.

Merece destaque, ainda, a convergência entre os dados de Ribeiro (2026) e o que a literatura já apontava sobre a centralidade das equipes multidisciplinares para a efetividade do AEE (Ferreira *et al.*, 2025; Fernandes *et al.*, 2025): os 36 municípios sem articulação com as equipes de saúde e assistência social identificados pelo TCE-MT correspondem, na prática, à ausência do arranjo interprofissional que a própria Resolução nº 10/2023 preconiza como condição para o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Trata-se de uma carência que não decorre de omissão normativa, mas de insuficiência na capacidade de gestão e de investimento dos municípios para viabilizar, na prática cotidiana, o que a legislação já assegura no plano formal.

O *déficit* de formação inicial e continuada, identificado em 35 municípios, merece atenção especial por seu efeito cumulativo: professores sem preparo específico tendem a reproduzir o modelo médico-clínico que as três normas estaduais buscam superar, atribuindo ao laudo, e não à avaliação pedagógica, a centralidade no atendimento ao estudante com deficiência (Megda *et al.*, 2026). Essa distância entre formação docente e diretriz legal ajuda a explicar por que, mesmo em municípios que dispõem de AEE, a qualidade e a efetividade do atendimento prestado podem variar substancialmente, uma dimensão que os indicadores meramente quantitativos do TCE-MT não são capazes de capturar integralmente.

Em conjunto, os dados das duas reportagens do TCE-MT evidenciam um descompasso consistente entre o arcabouço normativo estadual, congruente com a legislação nacional e com os princípios do modelo social de deficiência, e sua efetivação nos municípios, marcada por déficits de infraestrutura, de formação docente, de equipes multidisciplinares e de articulação

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

intersetorial entre educação, saúde e assistência social. A superação desses obstáculos demanda atuação coordenada não apenas do TCE-MT, mas de outros órgãos públicos, cada um em sua esfera de competência (Lavor, 2022; Rodrigues, 2020).

Esse descompasso entre legislação e prática não é exclusividade do Mato Grosso: trata-se de um padrão já identificado em outros estados e municípios brasileiros no campo da educação especial inclusiva (Anunciação, 2019; Couto, 2020; Tiradentes, 2020), o que sugere tratar-se de um desafio estrutural do federalismo educacional brasileiro, e não de uma falha isolada de gestão local. Ainda assim, a magnitude dos números levantados pelo TCE-MT — mais da metade das escolas municipais sem AEE, 122 dos 142 municípios com barreiras de acessibilidade e 80 sem qualquer articulação com o governo estadual — indica que, no caso específico do Mato Grosso, a distância entre a robustez do arcabouço legal e a precariedade de sua execução assume proporções que exigem resposta institucional prioritária e urgente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa confirmou que o Mato Grosso dispõe de um conjunto normativo robusto para a educação especial na perspectiva inclusiva — a Política Estadual de Educação Especial (Mato Grosso, 2022a), a Lei nº 11.689/2022 e a Resolução nº 10/2023 —, alinhado ao modelo social de deficiência e às diretrizes nacionais e internacionais de direitos humanos. Tais instrumentos convergem na superação do modelo médico-clínico de avaliação, na valorização do Atendimento Educacional Especializado e da educação bilíngue de surdos, e na previsão de mecanismos de monitoramento vinculados a indicadores educacionais de larga escala.

Como antecipado na Introdução, a principal contribuição deste estudo está em evidenciar, com dados oficiais, que a precariedade da educação especial no Mato Grosso não decorre de lacunas no arcabouço normativo, como frequentemente se supõe em diagnósticos genéricos sobre a área, mas de um problema específico de efetividade na implementação municipal. Essa distinção, confirmada pelos achados discutidos na Seção 3, tem implicações práticas diretas para o desenho de políticas corretivas: soluções centradas exclusivamente na reformulação legislativa tendem a ter impacto limitado se não vierem acompanhadas de investimento em formação docente, articulação intersetorial e capacidade de gestão municipal.

Entretanto, os dados das reportagens do TCE-MT revelam uma incongruência relevante entre essa previsão legal e sua efetivação: déficit de professores formados, ausência de equipes multidisciplinares e municípios sem Atendimento Educacional Especializado figuram entre as fragilidades mais graves. Chama atenção o contraste entre a robustez econômica do estado —

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

a quarta maior economia do país — e a precariedade de sua rede de atendimento especializado, o que sugere que a insuficiência observada não decorre de escassez de recursos disponíveis, mas de priorização orçamentária e de gestão.

Como limitação deste estudo, reconhece-se que a análise se baseou em apenas duas reportagens do TCE-MT, o que oferece um retrato relevante, porém não exaustivo, da implementação da política nos 142 municípios do estado. Recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem essa investigação por meio de levantamento direto junto às secretarias municipais de educação, de modo a mapear com maior precisão a distribuição territorial das lacunas identificadas e a subsidiar a formulação de estratégias específicas de enfrentamento, sobretudo nos municípios com os indicadores mais críticos.

Conclui-se que a plena efetivação da educação inclusiva no Mato Grosso depende de investimento continuado em formação docente, de articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, e do fortalecimento dos mecanismos de monitoramento já previstos em lei. Trata-se de agenda urgente, voltada a transformar o direito formalmente garantido em experiência real de aprendizagem, autonomia e cidadania para os estudantes público-alvo da educação especial no estado.

REFERÊNCIAS

ANJOS, H. P. **Educação especial e inclusão: memória de uma experiência em pesquisa, ensino e extensão**. Revista Saber Incluir, v. 2, n. 1, 2024.

ANUNCIAÇÃO, D. V. A. **A gestão educacional na perspectiva da educação inclusiva no município de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

BELETTI, W. F. S. **Narrativas biográficas, baseadas no poeta Fernando Pessoa sobre uma professora que ensina matemática nos Anos Iniciais a alunos com Transtorno do Espectro Autista no município de Diadema.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2025.

BEZERRA, G. F. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília: Senado Federal, 2015.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Brasília: Casa Civil, 2025.

CARVALHO, C. L.; LINO, C. M. **Gestão escolar na educação inclusiva: a produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar.** Revista Educação Especial, v. 36, n. 1, p. e21/1-28, 2023.

COUTO, M. N. F. **Aluno com deficiência intelectual no ensino médio: uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

DISCONCI, R. C.; BOING, M. S.; BERWIG, S. E. **Políticas públicas para educação profissional inclusiva: acesso de muitos, permanência de alguns e êxito de poucos.** Revista Educação Especial (Online), v. 36, 2023.

DORNELAS, C. R. S**. O professor do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional (AEE/SRM) com formação em Psicopedagogia: atuação junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

FARIAS, E. A**. A interrelação entre o trabalho multiprofissional das APAEs e o AEE no ensino comum como necessária para a conquista da autonomia e do empoderamento.** Revista APAE Ciência, n. 20, 2024.

FERNANDES, P. R. S. *et al.* **A importância do atendimento educacional especializado para o ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da Escola Pública de Serra do Mel.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 2, p. 1094-1105, 2025.

FERREIRA, F. R. S. *et al.* **A formação contínua da equipe multidisciplinar como estratégia para o fortalecimento da educação inclusiva.** Aurum Editora, p. 750-762, 2025.

FRANZI, I. V. N. S.; PAULA, A. G.; SILVA, K. L**. Da segregação à inclusão: uma análise da educação especial no contexto da educação inclusiva.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 12, n. 2, p. 1-13, 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 8. ed. Barueri, SP: Atlas, 2026.

LAVOR, P. L. Sala inclusiva: **uma proposta didática para professores e alunos surdos ouvintes. Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

MATO GROSSO. **Política Estadual da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Cuiabá: Governo do Mato Grosso, 2022a.

MATO GROSSO. Lei nº 11.689, de 15 de março de 2022**. Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso e dá outras providências.** Cuiabá: Governo do Mato Grosso, 2022b.

MATO GROSSO**. Resolução Normativa nº 010/2023/CEE-MT. Estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.** Cuiabá, MT: Governo do Mato Grosso, 2023.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

MEGDA, E. A. *et al.* **A construção das representações sociais da pessoa surda entre profissionais da educação especial.** REI-Revista de Educação do UNIDEAU, v. 6, n. 1, p. e371-e371, 2026.

MELO, F. R. L.; PEREIRA, C. R. D.**. Instrumentos normativos globais e as políticas públicas de educação inclusiva: do pós-Segunda Guerra Mundial à Agenda 2030.** Periferia, v. 17, n. 1, p. e91502-e91502, 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2025.

NICOLAU, G. R.; SILVA, R. I. P. **Educação especial e inclusiva: políticas públicas e marcos legais na garantia do ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 12, n. 3, p. 1-13, 2026.

PIRES, L. R. M.; JESUS, E. M.; ALVES, M. L**. Desenvolvimento regional e educação inclusiva: o papel da superdotação na construção de territórios equitativos.** ARACÊ, v. 7, n. 8, p. e7386-e7386, 2025.

QUISPE, A. P. C.; RODRÍGUEZ, R. Q.; FIGUEIREDO, J. A. O. **Estudo de caso sobre a inclusão de alunos da educação especial no ensino superior.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 20, p. 2, 2025.

RIBAS, M. H. R. **Recursos na Educação Especial: Promovendo a Inclusão e Diversidade.** Altus Ciência, v. 20, n. 20, p. 343-356, 2023.

RIBEIRO, T. **Sérgio Ricardo anuncia auditoria sobre recursos destinados a pessoas com deficiência e defende criação de secretaria estadual.** TCE – MT, 1 de abril de 2025. Disponível em: https://www.tce.mt.gov.br/noticias/sergio-ricardo-anuncia-auditoria-sobre-recursos-destinados-a-pessoas-com-deficiencia-e-defende-criacao-de-secretaria-estadual/60107. Acesso em: 1 jun. 2026.

RIBEIRO, T. **Antonio Joaquim apresenta panorama da educação inclusiva em Mato Grosso e cobra ações dos municípios.** TCE – MT, 10 de abril de 2026. Disponível em: https://www.tce.mt.gov.br/noticias/antonio-joaquim-apresenta-panorama-da-educacao-inclusiva-em-mato-grosso-e-cobra-acoes-dos-municipios/62177. Acesso em: 2 jun. 2026.

ROCHA, L. R. M.; LACERDA, C. B. F.; PRIETO, R. G. **Um retrato das matrículas de estudantes da Educação Especial e da educação de surdos, surdocegos e deficiência auditiva: da Educação Básica à Educação Superior.** Práxis Educativa, v. 19, 2024.

RODRIGUES, S. M. **Professores de Língua Portuguesa e alunos surdos do ensino médio integrado do IFAM/CMC:** considerações acerca do processo inclusivo. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SANTOS, C. V. P.; VIEIRA, E. A. O.; FARIA, A. V.. **Laudo médico como elemento (im)prescindível na sala de recursos multifuncionais.** Educação UFSM, v. 48, 2023.

SANTOS, E. B.; CUNHA, M. M. **Direitos Humanos, educação inclusiva e saberes docentes: desafios e perspectivas para a formação de professores do AEE.** Revista Teias de Conhecimento, v. 1, n. 4, 2024.

SEPTIMIO, C.; CONCEIÇÃO, L. C.; DENARDI, V. G. **Poderes e perigos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida.** Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED, v. 2, n. 3, p. 249-262, 2021.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

SILVEIRA, A. D. *et al.* **Padrão Mínimo de Qualidade para a Oferta da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Fineduca: Revista de Financiamento da Educação, v. 15, 2025.

TAQUETTE, S. R.; MINAYO, M. C. S**. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013.** Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 26, n. 2, p. 417-434, 2016.

TIRADENTES, R. O. **Políticas públicas educacionais inclusivas: a legitimidade da escolarização dos indivíduos com autismo nas escolas da SEDUC em Manaus.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2016.

VIEIRA, J. S. S**. A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.