



O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICAS E CURRÍCULOS DE EMANCIPAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ACRE

ARAÚJO, José Júnior Pereira¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo promover a discussão a respeito do Plano de Ensino Individualizado (PEI) como uma ferramenta de ensino nas práticas educacionais na modalidade da Educação Especial nas escolas para alunos com deficiência que não conseguem acompanhar o currículo tradicional. A exemplo do que ocorre no estado do Acre, que a partir de 2023 inicia a obrigatoriedade do PEI nas escolas públicas estaduais. Esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem de caráter qualitativo; quanto aos objetivos, foi exploratório-descritiva; quanto aos procedimentos, deu-se por meio de uma revisão bibliográfica com a colaboração de autores renomados como Ferraço (2025), Silva (2016) e Sacristán (2013), com auxílio de fontes documentais e/ou legislações que versam sobre o tema proposto. Como discussões e resultados, defende-se que o PEI pode e deve ser considerado um novo currículo que rompe o tradicional e emancipa o estudante com deficiência, respeitando seu ritmo e potencialidade para aprender.

Palavras-chave: Plano de Ensino Individualizado; Currículo; Educação Especial; Rio Branco;

Abstract: The presente work aims to promote discussion about the Individualized Education Plan (IEP) as a teaching tool in educational practices in Special Education in schools for students with disabilities who are unable to follow the traditional curriculum. This research is characterized by

¹ Mestre em Educação (PPGE/UFAC), Professor da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre (SEE/AC), junioraraujo23@gmail.com.



an example of this is the state of Acre, which will make the PEI mandatory in state public schools starting in 2023. This research is characterized by a qualitative approach; in terms of objectives, it will be exploratory-descriptive; and in terms of procedures, it was conducted through a literature review with the collaboration of renowned authors such as Ferraço (2025), Silva (2016), and Sacristán (2013), with the aid of documentary sources and/or legislation dealing with the proposed theme. As discussions and results, it is argued that the PEI can and should be considered a new curriculum that breaks with tradition and emancipates students with disabilities, respecting their pace and potential to learn.

Keywords: Individualized Education Plan; Curriculum; Special Education; Rio Branco;



1 INTRODUÇÃO

O Currículo Escolar é a diretriz educacional que norteia a caminhada dos alunos, definindo os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo das suas trajetórias escolares. Como tal, não se limita apenas ao que é ensinado em sala de aula, mas abrange todas as situações de experiência da vida escolar e social.

Assim, o currículo está atrelado ao cotidiano escolar, pois se origina dessa dimensão e desse contexto que emerge das situações e dinâmicas da escola. Dessa forma, compreendemos que o cotidiano, então, é o lugar de produção de conhecimentos (Ferraço, 2018). No entanto, Farias (2010, p. 27) alerta que “os professores devem ficar atentos aos valores e conceitos que eles próprios incorporam, pois eles determinam a seleção dos conteúdos, estratégias, a metodologia, as habilidades e avaliações escolhidas”. Assim, é muito importante que os professores estejam cientes de suas responsabilidades como formadores dos saberes que estas propostas carregam em si. Gonçalves (2017) chama estes professores de *produtores/autores*, que manipulam ao seu modo as ações destes currículos em suas práticas cotidianas na escola.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa que se caracterizara através de uma abordagem de caráter qualitativo; quanto aos objetivos será exploratório-descritivo; quanto aos procedimentos, deu-se por meio de uma revisão bibliográfica, com auxílio de fontes documentais e/ou legislações que versam sobre o tema proposto.

Sobre a Revisão Bibliográfica Prodanov e Freitas (2013) afirmam que

Após a escolha do tema, o pesquisador deve iniciar amplo levantamento das fontes teóricas (relatórios de pesquisa, livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses), com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico, o qual fará parte do referencial da pesquisa na forma de uma revisão bibliográfica (ou da literatura), buscando identificar o “estado da arte” ou o alcance dessas fontes (p. 131).



Nessa diretiva, busquei reunir inicialmente autores que discutem a temática proposta neste projeto, o currículo escolar e o currículo inclusivo, alguns deles como Stainback (1999), Macedo (2007), Carvalho (2008), Farias (2010), Sacristán (2013), Silva (2016), para discorrer sobre a temática. Sobre Práticas do/no cotidiano escolar, busquei referências em Resende (1999), Ferraço (2008) e Gonçalves (2017). No que se refere à Educação Especial, teremos as contribuições teóricas de autores renomados como Mazzotta (2005), Januzzi (2006) e Carvalho (2008).

Quanto às fontes documentais e legislações que versam sobre o assunto, fundamenta-se este trabalho apresentando os documentos legais que implantam e implementam a construção e execução do PEI, a *Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE/AC N° 347* de 21 de dezembro de 2023 e a *Instrução Normativa SEE N.º 06 de 17 de setembro de 2024*, como proposta alternativa de currículo ao estudante com deficiência nas escolas públicas do Acre.

3 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Mas, afinal, qual é a concepção de currículo Apresenta-se a conceitualização do autor Tomaz Tadeu da Silva na obra *Documentos de Identidades* (2016, p.15) “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Apesar de o autor afirmar que não há uma definição de fato que revele o que é o currículo, podemos entendê-lo como informações ditas relevantes para uma determinada sociedade por apresentar diversas particularidades, pluralidades e experiências de um processo que, ao longo da história, solidificou-se e convencionou-se como algo imprescindível para a aquisição cultural, mesmo que esses saberes sejam transformados ao decorrer das modificações na sociedade.

Porém, o currículo escolar sempre esteve envolto em um campo de conflitos e tensões que, predominantemente, ao longo da história humana, sobrepunha-se os conhecimentos selecionados por uma classe dominante em detrimento dos saberes culturais, políticos e econômicos das classes minoritárias (Farias, 2010; Sacristán, 2013). Pois selecionar e privilegiar



determinados conhecimentos em detrimento de inúmeras possibilidades e subjetividades é um ato que denomina poder (Silva, 2016).

Dentro dessas classes minoritárias inserem-se historicamente as pessoas com deficiência. Estes indivíduos tiveram seus direitos educacionais suprimidos ou silenciados, sendo classificados ou categorizados de acordo com escalas e nomenclaturas que limitavam suas possíveis capacidades ou potencialidades. Januzzi (2006) revela que, por volta de 1917, no Brasil, estes estudantes eram classificados em três categorias: como anormais intelectuais, os anormais morais e os anormais pedagógicos. Classificados por meio de parâmetros da área clínica-médica, longe de uma concepção realmente pedagógica. A autora, em suas pesquisas, ainda apresentou o que seria uma proposta de currículo para a época nas instituições de ensino.

A escola, nesse caso, foi colocada como “estabelecimento destinado a tratamento médico-pedagógico”. Este profissional detinha o ponto central de sua orientação, sendo o pedagogo o seu “auxiliar” (...). O programa pedagógico apresentava ênfase na educação sensorial, ginástica, principalmente respiratória, e trabalhos manuais.” (p. 99).

Tal linha de concepção clínica-médica, como atendimento aos estudantes com deficiências, perdurou longos anos na educação nacional, até mesmo após o ensino destes estudantes ser assumido, explicitamente a nível nacional, pelo governo federal. Mazzotta (2005) apresenta uma crítica baseada na Portaria Interministerial n.º 477 do Ministério da Educação – MEC, do ano de 1977, afirmando que “O atendimento educacional, como competência do MEC, por meio do CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, é caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva” (p. 72). Noutro trecho, o autor continuou tecendo a crítica, apontando que “em tais diretrizes fica patenteado um posicionamento que atribui um sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial (...) não há aí uma característica escolar propriamente dita” (p. 73).

A partir da década de 1990, documentos como a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994) passam a influenciar políticas públicas educacionais inclusivas que reverberaram na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDBEN 9.394 de 1996, no Capítulo V, que trata sobre a Educação Especial, que dá a garantia de possibilidades de currículos específicos para o ensino de estudantes com



deficiências e altas habilidades e superdotação, tanto em escolas públicas quanto em escolas de ensino privadas, com finalidade de atender plenamente suas necessidades educacionais (Brasil, 1996, 2008).

Em 2001, *Resolução N° 2, do Conselho Nacional de Educação – CNE*, que instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* no artigo 8° determina que se façam flexibilizações e adaptações curriculares dos conteúdos básicos e uso de recursos didáticos diferenciados para os alunos que apresentem necessidades especiais e em 2009, é publicada pelo CNE a *Resolução N° 4*, que institui as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* em que é implementado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e é definido como recursos de acessibilidade na educação “aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida”. Em 2010, a *Resolução n.º 4, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, no artigo 13, parágrafo 3.º, apresenta uma possibilidade de uma variação do currículo obrigatório e formal ao determinar que

A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar.

No contexto do estado do Acre, a *Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE/AC N° 136/2019*, que *dispõe sobre o Currículo de Referência Único do Estado do Acre, sua implantação e implementação*, afirma que, em atenção às recomendações da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* de 2017, normatiza que as instituições públicas e privadas do estado devem organizar seus componentes curriculares numa perspectiva interdisciplinar de forma contextualizada, considerando as características dos estudantes, bem como proporcionar aos professores condições de elaborarem seus planos de ensino adequados aos respectivos anos, áreas e modalidades. E, os alunos com deficiência, devem ter flexibilizações que possibilitem acesso à cultura, ao ensino, exercício da cidadania e inserção social com produção (Acre, 2019).



Assim, diante destes documentos legais, surgem então termos como *adaptar, adequar, flexibilizar, modificar*, dentre outros verbos que acabam se tornando sinônimos não tão perfeitos assim, como parte integrante da rotina e do jargão educacional dos profissionais na maioria das escolas do estado. De modo resumido, torna-se uma readequação do próprio currículo rígido/formal estabelecido pelo sistema de ensino e adotado pela proposta pedagógica da escola, que chega ao aluno de maneira mais “acessível” por meio dos professores de classe (regentes) e dos professores especializados (professores do Atendimento Educacional Especializado e professores mediadores).

Todavia, nem todas as práticas educacionais passam por esses processos de acessibilidade. Um exemplo são as ações rotineiras, como o estudo dos símbolos nacionais, ao cantar e hastear a bandeira do Brasil antes de entrar para a sala de aula sem uma adequada tradução/interpretação da letra em libras ou impressão em braile ou exibição de filmes nacionais ou regionais, como é exigida pela LDBEN, com adequada audiodescrição ou interpretação em língua de sinais. São as aulas de educação física sem espaços ou atividades pensadas para alunos cegos e com outras limitações físicas ou sensoriais. Tais práticas, tão corriqueiras em tantas escolas do nosso país, não devem passar despercebidas conforme descreve Resende (1995).

Não devemos nos esquecer, no entanto, de que, na maior parte do tempo, a escola impõe controles, força rotinas e mantém ordens que se constituem numa prática subjacente e/ou associada ao currículo formal. As arbitrariedades têm transformado boa parte das gerações em indivíduos que não são capazes de exercer suas cidadanias (p. 56).

Há ainda casos mais complexos! Quando não se é possível adequar, adaptar ou flexibilizar o currículo. O que fazer diante dos alunos com deficiências que estão inseridos nas salas de aula que não conseguem compreender, captar ou assimilar os conteúdos repassados, mesmo que estes já estejam submetidos às mudanças necessárias e máximas que se possam realizar? Sim, esta é uma realidade cada vez mais crescente nas escolas.

Alguns alunos em situação de deficiência se diferenciam acentuadamente de seus pares, ditos normais, por apresentarem dificuldades na aprendizagem decorrentes da qualidade das respostas educativas que lhes são oferecidas e da natureza das limitações impostas por suas condições



físicas, sensoriais, intelectuais e mentais. Tais dificuldades não nos autorizam, porém, a estabelecer limites em sua capacidade para aprender (Carvalho, 2008, p. 112).

Convencionou-se, dessa forma, dentro da Educação Especial, a elaboração de documentos cujos objetivos visam organizar conteúdos, métodos, estratégias, dentre outras especificações em que se possa proporcionar ao indivíduo com deficiência em fase escolar obrigatória que não corresponda do modo esperado ao currículo rígido/formal a possibilidade de acesso ao ensino adequado suas reais capacidades, potencialidades, sem estabelecer limites de capacidade para aprender (Carvalho, 2008). Estes documentos podem apresentar algumas variações quanto as suas nomenclaturas, como: Plano Individual ou Individualizado Especializado, Plano de Desenvolvimento Individual, Programa de Ensino Individualizado ou Plano de Ensino Individualizado.

4 O PEI COMO PROPOSTA DE CURRÍCULO ALTERNATIVO NO ESTADO DO ACRE

No estado do Acre a implantação do PEI decorreu da *Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE/AC N° 347* de 21 de dezembro de 2023, a qual normatiza no artigo 66 que

as instituições educacionais devem ainda prever em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar (RE), a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI), para o aluno da educação especial que, por suas condições, não responda convencionalmente ao Currículo Pleno da Escola, que garanta a programação escolar e possibilite o acompanhamento do processo de aprendizagem e sua ambientação (Acre, 2023).

Enquanto a *Instrução Normativa SEE n.º 06, de 17 de setembro de 2024*, apresenta quem são os profissionais responsáveis pela implementação no artigo 74.

Nos casos de alunos que demandem Plano de Ensino Individualizado (PEI), este deve ser elaborado conforme as orientações da Resolução do Conselho Estadual de Educação N° 347/2023, artigo 66 sob a liderança dos professores



especializados que acompanham os alunos em sala de aula (Acre, 2024).

Algo a ser considerado é que apesar de ser uma resolução consideravelmente recente para a realidade do estado do Acre, com quase 2 anos de implantação e implementação, a utilização do PEI já era uma realidade estabelecida em outras localidades no mundo, enquanto no Brasil não havia ainda uma legislação específica de exigência deste currículo.

Nos Estados Unidos e na Itália, foram criadas leis específicas sobre o PEI centrado no indivíduo, tais como: o PL n. 101.476 Ato Educacional, para indivíduos com deficiência (IDEA, 1990); e a lei n. 104 (Itália, 1992). A França promulgou, por meio da lei n. 102 de 2005, a garantia de PEI para todo alunado PAEE do país (...) O Brasil não possui dispositivos na legislação federal que garantam que tais estudantes tenham um PEI baseado em suas peculiaridades (Tannús-V; Mendes; 2018, p. 8, 11).

Contudo, em 20 outubro de 2025 é sancionado o Decreto n.º 12.686, com a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no qual é mencionada pela primeira vez a necessidade da elaboração e implementação do PEI. A legislação define no parágrafo terceiro que “A elaboração e a implementação do Plano Educacional Individualizado, ou de outros instrumentos pedagógicos com finalidades análogas utilizados pelas redes de ensino, deverão observar o disposto neste Decreto para o PAEE.” (Brasil, 2025). Assim, o decreto solidifica de fato a nova proposta educacional de ensino aos educandos que não acompanham o currículo rígido e padronizado das escolas.

A Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre – SEE-AC, por meio da Diretoria de Ensino e o Departamento de Educação Especial, publica no ano de 2026 o Documento Orientador da Educação Especial em que consta orientações sobre PEI “... é uma ferramenta usada para planejar, desenvolver e avaliar ações específicas para o aluno que, em razão da sua condição neurológica, não responde convencionalmente ao currículo padrão da escola...” (Acre, 2026, p. 29). Apresenta também, orientações do que se deve constar no documento, como no parágrafo 1º em que se afirma

O plano de ensino individualizado (PEI) deve prever as ações pedagógicas a serem desenvolvidas com o aluno, observando os seguintes aspectos:



- I - identificação das necessidades educacionais específicas;
- II - definição dos recursos necessários;
- III - definição dos conteúdos, das metodologias pedagógicas apropriadas e dos objetivos de ensino;
- IV - definição do uso de equipamento específico;
- V - planejamento de atividades devidamente adaptadas;
- VI - definição da necessidade de pessoal de apoio;
- VII - definição de formas e de estratégias para a realização do processo de avaliação da aprendizagem;
- VIII - outros aspectos necessários a serem observados. (Acre, 2026, p. 29).

Desse modo, os documentos apresentados acima, introduziram uma nova realidade no cotidiano dos professores, que nas palavras de Gonçalves (2017), tornam-se como *artesãos* que necessitam (re)pensar suas práticas e (re)inventar suas artes de fazer cotidianas. Estes artesãos se veem obrigados a elaborar uma nova proposta de individualização do planejamento curricular, redefinindo uma nova proposta de *fazerpensar* os cotidianos destes currículos para os alunos que dele necessitam.

Apesar de ser chamado de Plano de Ensino Individualizado, este documento, na realidade, apresenta-se como um currículo pelo contexto em que se insere, a sua elaboração e execução, conforme afirma Sacristán (2013, p. 25) “Contudo, não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento”. Ele é um “contrato” devendo ser planejado de comum acordo entre todos os integrantes do corpo escolar, pois não se deve fugir do objetivo principal, o ato pedagógico, o ensino, a transmissão de valores e experiências socioculturais. (Tannús-V; Mendes; 2018). Gonçalves (2017, p. 185) chama de “criação e a reinvenção das bricolagens cotidianas” na concretização de um novo currículo, é a formalização escrita e estruturada de uma nova proposta de ensino redirecionado e individualizado, no qual o autor identifica como “processos subversivos, criativos, emancipatórios de criação curricular”.

Na verdade, o PEI quebra as barreiras do padrão, que é o currículo oficial pensado para todos (Tannús-V; Mendes; 2018). Surge como a emancipação socioeducacional dos estudantes com deficiências que, durante décadas, ficaram submetidos a um modelo curricular clínico/terapêutico,



que, em seguida, apesar de aceitar flexibilizações do currículo rígido/formal, ainda os aprisionava a aquisições de conhecimentos e saberes que não impactavam suas vidas. Apenas escancaravam suas dificuldades por meio de conceitos julgados e considerados como sucesso ou fracasso, satisfatórios ou insatisfatórios (Sacristán, 2013). Utilizando-me das palavras de Ferraço (2008) para este contexto, o PEI amplia possibilidades de conhecimento e não de resolver dificuldades de aprendizagem. Nas palavras de Stainbeck (1999) afirma-se que diante das “falhas de um currículo rígido padronizado do sistema educacional”, o PEI baseia-se num currículo que atende a uma concepção pós-crítica de currículo que dá visibilidade à diversidade, às diferenças, a subjetividade, atendendo a uma pauta progressista de ensino (Silva, 2016).

Portanto, o PEI surge como uma proposta de currículo pautado na aprendizagem ativa do educando, incentivando sua participação e autonomia, garantindo que o currículo seja de fato relevante para suas vidas, pois este currículo proporciona à escola como gerenciadora do saber poder “centrar-se na concepção transformadora, dialógica e, neste caso, o aluno deixa de ser domesticado para assumir o importante papel de autor de sua história” (Resende, 1995, p. 10).

Nota-se também que, ainda há poucos estudos voltados ao PEI na região norte do país, por exemplo, em pesquisa realizada no site *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* digitando o termo no buscador “Plano de Ensino Individualizado (PEI) no/do Acre”, nenhuma pesquisa foi identificada. Em seguida, digitando o termo “Plano de Ensino Individualizado (PEI) na região norte”, novamente nada foi sugerido. No entanto, digitando somente o termo “Plano de Ensino Individualizado (PEI)” 12 trabalhos entre Dissertações e Teses foram detectados.

Três considerações tornam-se relevantes nesta pesquisa à CAPES, a primeira diz respeito aos anos de publicações, sendo a dissertação da autora Bassi (2019) a mais antiga entre todas, o segundo fato é que todos os trabalhos encontrados são produções de pesquisadores de Instituições de Ensino Superior concentradas em sua totalidade nas regiões sul, sudeste e centro-oeste do país. A terceira corrobora no pensamento do quão crescente, atual e necessário têm sido os estudos sobre o PEI e a importância de oportunizar esta pauta como tema na pesquisa acadêmica em contexto das



produções da região norte, em especial neste programa de pós-graduação em contexto amazônico.

Com quase dois anos da recente implantação e implementação da obrigatoriedade do PEI, nas escolas estaduais do Acre, que modifica as práticas estabelecidas há muitos anos no cotidiano escolar sobre as adequações, adaptações e flexibilizações curriculares, apresenta-se uma nova realidade, a possibilidade de se criar um currículo educacional voltado para a individualidade do educando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos a educação das pessoas, principalmente crianças e adolescentes, com deficiência sofreu uma mudança substancial no qual refletia a visão de uma sociedade da época. Vimos que inicialmente, esses estudantes eram agrupados por nomenclaturas capacitistas: “anormais intelectuais, anormais morais e anormais pedagógicos”, nas quais pouco se pensava de fato num projeto educacional voltado às suas reais necessidades pedagógicas.

Até mesmo quando a educação escolar destes indivíduos passou a ser de fato uma responsabilidade do Estado, diga-se do MEC, documentos evidenciam que a proposta curricular elaborada se baseava em um modelo preventivo e corretivo pautado na área clínica-médica voltada às habilidades sensoriais, físicas, mentais ou intelectuais. Ao longo dos anos, principalmente a partir da década de 1990, novas políticas educacionais firmaram-se com o objetivo de promover uma educação inclusiva e digna que não fosse pensada na deficiência, mas sim na forma em que as pessoas com deficiência poderiam aprender.

O currículo, nesse contexto, apesar de sofrer flexibilizações e adaptações, ainda permanecia engessado num sistema padronizado que muitas vezes não atendiam às necessidades reais do educando público-alvo da educação especial. Estes, por sua vez, passavam por toda sua trajetória escolar sem de fato poder apropriar-se de uma educação que respeitasse seu tempo e ritmo de aprendizagem.

A partir do PEI, é apresentado aos estudantes que dele necessitam uma nova perspectiva de aprendizado, pautado em suas reais possibilidades



e potencialidades, planejado por todos os integrantes docentes da escola, familiares e, inclusive, o próprio aluno, que é o mais interessado. O estado do Acre, desde 2023, iniciou o processo de implantação e implementação deste que defendemos neste trabalho como um novo currículo de emancipação, que posteriormente foi concretizado a partir da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2025, que torna obrigatório a elaboração deste documento curricular para os estudantes que não se adequam ao currículo tradicional.

REFERÊNCIAS

Acre (Estado). **Resolução CEE/AC Nº 136, de 22 de março de 2019.** Dispõe sobre o Currículo de Referência Único do Estado do Acre, sua implantação e implementação. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/778257290/RESOLUCAO-N%C2%BA-136-2019-CURRICULO-UNICO-DE-REFERENCIA> Acesso em: 10 de fev. 2026.

ACRE (Estado). **Resolução CEE/AC Nº 347, de 20 de dezembro de 2023.** Estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento educacional especializado para alunos com deficiências, transtorno do espectro autista, transtorno específicos da aprendizagem, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, transtorno do processamento auditivo central e altas habilidades/superdotação, no âmbito da educação básica no Acre. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/783106930/RESOLUC-A-O-N%C2%BA-347-2023-EDUCAC-AO-ESPECIAL-REVOGA-A-RESOLUC-A-O-N%C2%BA-277-2017> Acesso em: 10 de fev. 2026.

ACRE (Estado). **Instrução Normativa SEE Nº 6, de 17 de setembro de 2024.** Estabelece diretrizes operacionais, administrativas e pedagógicas sobre os serviços da Educação Especial no âmbito da Educação Básica na Rede Pública Estadual de Ensino do Acre. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/805118993/INSTRUC-O-ES-NORMATIVA-17-DE-SETEMBRO-DE-2024> Acesso: 10 de fev. 2026.

ACRE, (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Documento Orientador da Educação Especial.** Rio Branco: SEE, 2026.



BRASIL. **Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 22 de jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 24 de jun. 2025.

BRASIL. **Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 15 de jun. 2025.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 19 de ago. 2025.

BRASIL. **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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 30 de jan. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do espaço pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

FARIAS, Maria de Lourdes Mazza de. **Currículos e programas.** Curitiba: Editora Fael, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação.** Carlos Eduardo Ferraço, Maria da Conceição Silva Soares, Nilda Alves. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ps2mx> Acesso em: 10 de jun. 2025.



FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Rafael Marques. Sobre artesanaria e currículos *pensados-praticados: quando tudo foge a norma*. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 3 N. 1, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29534> Acesso em: 22 jul. 2025.

JANNUZZI, Gilberta S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Contemporânea).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 007.

PRODANOV, Cleber. Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.^a ed. Novo Hamburgo, Feevale, 2013.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. – Campinas, SP: Papirus, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, Revisão Técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

TANNÚS-V, Gabriela.; MENDES, Enicéia G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1–18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDH-Wr3xyVzztRdVjdHjSg/?lang=pt> Acesso: 25 ago. 2025

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 8^a reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. - Porto Alegre: Artmed, 1999.



III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática.** – Curitiba: Editora Fael, 2010. Disponível em: <https://catalogode-teses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 15 jul. 2025.