VIDERE
V. 16, N. 35, JUL- DEZ. 2024
ISSN: 2177-7837

Recebido: 22/09/2023
Aprovado: 04/03/2024

Páginas: 57 - 86.

DOI: 10.30612/videre.v16i35.17536

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO À DIFERENÇA[1]

THE STUDENT WITH DISABILITY AND THE RIGTH TO DIVERSITY

L'ÉLÈVE EN SITUATION DE HANDICAP ET LE DROIT À LA DIFFÉRENCE

Márcia Marília Teixeira Alves de Souza Duarte*
Adriana Araújo Pereira Borges**

RESUMO
Embora o direito à diferença seja um pressuposto da perspectiva inclusiva na educação, ainda hoje existe um debate sobre a individualização do ensino para os alunos com deficiência. Grupos contrários argumentam que a individualização empobrece o currículo, se configurando como uma prática segregacionista. Por outro lado, com o objetivo de garantir o respeito às diferenças individuais nas escolas, Conselhos Estaduais de Educação tem criado orientações sobre a importância do estabelecimento do Plano Educacional Individualizado (PEI). Este artigo discute o direito à individualização do ensino, a partir do levantamento das normativas sobre o uso desse instrumento nos estados brasileiros e Distrito Federal (DF). Os resultados demonstram que 11 estados e o DF possuem orientações sobre o PEI. Conclui-se sobre a importância de se realizar um debate sobre o tema que considere o conceito de discriminação positiva, eliminando assim, os tensionamentos presentes no campo sobre o direito à individualização do ensino.
Palavras-chave: Individualização do ensino. plano educacional individualizado. educação especial. aluno com deficiência. discriminação positiva.

ABSTRACT
Although the right to difference is a presupposition of the inclusive perspective in education, there is still a debate today about the individualization of teaching for students with disabilities. Opposing groups argue that individualization impoverishes the curriculum, configuring itself as a segregationist practice. On the other hand, with the aim of ensuring respect for individual differences in schools, State Education Councils have created guidelines on the importance of establishing the Individualized Educational Plan (IEP). This article discusses the right to individualization of teaching, based on a survey of regulations on the use of this instrument in Brazilian states and the Federal District (FD). The results demonstrate that 11 states and FD have guidelines on the IEP. It concludes on the importance of holding a debate on the topic that

*
Doutoranda em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
marciamarilia@ufmg.br
OrcidID: 0000-0002-5561-8428

**
Doutora em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
adrianaapb@ufmg.br
OrcidID: 0000-0003-0493-0099

CC BY NC SA

1 As autoras agradecem o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

considers the concept of positive discrimination, thus eliminating the tensions present in the field regarding the right to individualization of teaching.
Keywords: Individualization of teaching. individualized educational plan. special education. student with disabilities. positive discrimination.

RESUMÉ
Bien que le droit à la différence soit un présupposé de la perspective inclusive dans l'éducation, il existe encore aujourd'hui un débat sur l'individualisation de l'enseignement pour les élèves handicapés. Les groupes opposés soutiennent que l'individualisation appauvrit le programme, se configurant comme une pratique ségrégationniste. D'autre part, dans le but d'assurer le respect des différences individuelles dans les écoles, Les Conseils Nationaux de l'éducation ont créé des lignes directrices sur l'importance de la mise en place du Plan d'Éducation Individualisé (PEI). Cet article discute du droit à l'individualisation de l'enseignement, à partir d'une enquête sur les réglementations sur l'utilisation de cet instrument dans les États brésiliens et dans le district fédéral (DF). Les résultats démontrent que 11 et DF États ont des lignes directrices sur PEI. Il conclut sur l'importance de mener un débat sur le sujet qui considère le concept de discrimination positive, éliminant ainsi les tensions présentes sur le terrain concernant le droit à l'individualisation de l'éducation.
Mots clé: Individualisation de l'enseignement. plan pédagogique individualisé. éducation spéciale. étudiant handicapé. discrimination positive.

1 INTRODUÇÃO

Em 1994 ocorreu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial que originou um documento, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cujos princípios orientadores reafirmaram o compromisso de vários países com a Educação para Todos. O documento tornou-se um dos marcos do movimento a favor das políticas de educação inclusiva para os alunos com deficiência, buscando assegurar a esse público o acesso às escolas e a garantia da aprendizagem. É possível destacar nesta declaração, a preocupação com a individualização do ensino presente na orientação de que o currículo deve ser adaptado ao aluno, e não o contrário. Ou ainda, quando apresenta o conceito da pedagogia centrada na criança, presente na obra de Claparède (1959) desde o início do século XX, em seu livro Educação sob Medida, quando se refere à ideia de que um tamanho não serve a todos.

Para garantir o direito à individualização do ensino, países como os Estados Unidos, França, Itália e Portugal adotaram o Plano Educacional Individualizado (PEI), documento em que os professores realizam o planejamento e registram o desenvolvimento acadêmico e funcional dos estudantes com deficiência, promovendo assim, a inclusão consoante às suas singularidades individuais (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018). De acordo com Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84) o PEI é um instrumento que pode ser definido como um "[...] registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem".

No Brasil, a individualização do ensino para os alunos com deficiência é uma premissa, pois está presente na legislação brasileira em documentos federais, estadu-

ais e municipais. Em relação à obrigatoriedade do uso do PEI, é importante esclarecer que embora existam indicações sobre a individualização do ensino, adaptações, acomodações e modificações curriculares, não há menção explícita na legislação federal que oriente a elaboração e utilização desse instrumento (SILVA *et al.,* 2022). Por outro lado, estados e municípios têm indicado seu uso com o intuito de garantir a acessibilidade curricular dos estudantes. Minas Gerais é um exemplo, pois cita o referido instrumento por meio de resoluções desde o ano de 2003 (MINAS GERAIS, 2003).

O tema da individualização do ensino e da utilização de registros que garantam o direito aos alunos com deficiência não é consenso e, por isso, tem gerado tensão e disputa no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva. De um lado, há autores que defendem a abordagem individual e insistem na importância de assegurar o PEI para todos os estudantes que dele necessitam. Por outro lado, existem autores que acreditam que o PEI é um instrumento contrário aos pressupostos da educação inclusiva. Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é discutir o direito à educação para os alunos com deficiência a partir do conceito de discriminação positiva, entendida a partir da presença ou ausência de orientações nas normativas dos estados brasileiros sobre o assunto.

Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa documental nos sites dos governos estaduais. Os termos buscados nas normas foram: individualização do ensino, acessibilidade curricular, acesso ao currículo, adequação, adaptação e flexibilização curricular, Plano de Ensino Individualizado, Plano de Desenvolvimento Individual, plano de desenvolvimento individual e escolar, Plano de Atendimento Individualizado, Plano de Atendimento Educacional Individualizado, Plano Educacional Individualizado, Plano de Ensino Individual e Planejamento Educacional Individualizado.

Inicialmente, foram feitas a seleção e identificação desses documentos e, em seguida, uma análise de seus conteúdos referentes às orientações previstas sobre a individualização do ensino para estudantes com deficiência. Definiu-se que a análise se restringiria às normativas mais atuais de cada estado, que são o parecer e/ou resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) e /ou a resolução ou instrução da Secretaria Estadual de Educação (SEE). Os CEEs são constituídos por órgãos autônomos responsáveis por baixar normas que regulamentam os sistemas de ensino estaduais, dentre outras funções, já as SEEs, a partir de diretrizes expedidas pelos CEEs, emitem orientações a partir de documentos técnicos à Rede Estadual de Ensino, constituídas por escolas estaduais (ISRAEL, 2023). Ressalta-se que as buscas foram realizadas nos sites dos CEEs e das SEEs, contudo, em alguns estados não foi foram localizadas normativas expedidas pelos dois órgãos.

A discussão dos resultados foi realizada com base em uma análise sobre os documentos oficiais dos estados a partir dos argumentos a favor ou contra a individualização do ensino e o uso do PEI. De acordo com Pádua (2000), esse tipo de pesquisa, realizada por meio de documentos, tem sido utilizada para descrever e comparar fatos sociais por meio da análise de suas características ou tendências.

2 A INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO COMO DIREITO À EDUCAÇÃO

A ideia de que a educação dos alunos com deficiência deveria ser realizada por meio de processos que levem em conta as necessidades individuais de cada um, é anterior à discussão sobre a inclusão escolar desses alunos nas escolas regulares. Antipoff (1934) relata que Descoeudres, uma das grandes referências sobre Educação Especial no início do século XX, considerava que cinco princípios deveriam estar presentes na educação de alunos com deficiência. Primeiro, a atividade própria do aluno, ou seja, ao aluno com deficiência não deveria ser somente permitido que se movimentasse, mas ele deveria ser incentivado a se movimentar na sala de aula. O segundo princípio seria a educação sensorial, pois, segundo a autora, os alunos com deficiência usam mal seus sentidos, por isso seria necessário educá-los através de exercícios. O terceiro princípio, da concentração, dizia respeito a utilização dos objetos concretos para o ensino. A individualização seria o quarto princípio, em que "o ensino é orientado de tal modo que procura satisfazer as necessidades de cada criança, levando em conta as suas particularidades físicas e mentais" (ANTIPOFF, 1934 p. 38). O quinto princípio, o utilitário, se referia à importância da aprendizagem de atividades práticas da vida pelo aluno com deficiência. Embora esses princípios fossem importantes e divulgados nos cursos de formação, Antipoff queixava-se de que não eram colocados em prática. E, de acordo com ela, "...sem a individualização dos métodos e sem a dosagem diferencial de disciplinas escolares, as cabeças continuarão ocas, apesar de pletora das matérias com que enchem os nossos alunos de ginásios, colégios, e demais institutos de ensino" (ANTIPOFF, 1961, p. 3).

A posição teórica de Antipoff no início do século XX sobre a importância em considerar cada criança e, consequentemente, sua individualidade no ambiente educacional é corroborada por outros pesquisadores na atualidade. Nascimento e Redig (2019) ressaltam que, para os estudantes com deficiência alcançarem igualdade de oportunidades, é preciso assegurar o direito à aprendizagem, mediante as adequações que se fizerem necessárias. Um dos aspectos fundamentais para garantir esse direito, é trabalhar com os alunos na perspectiva da acessibilidade curricular. Todavia, para garantir o acesso ao currículo e à aprendizagem, não é suficiente tratar o sujeito de forma genérica, é imprescindível compreender o sujeito de direito, por meio de suas particularidades (PIOVESAN, 2005). A esse respeito, Marin e Braun (2013) salientam

que individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o estudante do grupo, mas sim de incluí-lo no processo de aprendizagem que os outros estudantes estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja contemplada.

A importância da individualização do ensino pode ser avaliada, ainda, pelas discussões atuais a respeito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que consiste na elaboração de estratégias para a promoção da acessibilidade curricular, a partir de seus três princípios (engajamento, apresentação e ação e expressão) (CAST, 2018). Essa abordagem busca desenvolver o potencial de todos os estudantes nos ambientes de aprendizagem ao considerar a diversidade/variabilidade existente por meio da flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos professores satisfazer carências diversas dos estudantes (HEREDERO, 2020). Dessa forma, é possível perceber que a individualização do ensino para os alunos com deficiência se constituiu como um dos pressupostos da Educação Especial, tendo sido reelaborada a partir dos avanços do conhecimento, mas nunca abandonada.

As orientações normativas acabam, assim, por refletir os avanços teóricos que têm assegurado a escolarização do público da Educação Especial em classes comuns, a partir da defesa da inclusão plena desses estudantes, o que implica na garantia do direito à aprendizagem e não somente, à socialização. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – da Organização das Nações Unidas - ONU (BRASIL, 2008a), por exemplo, instituiu por meio do artigo 24, que os Estados assegurem um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino, e em ambientes que maximizassem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir, entre outros aspectos:

> [...] c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas [...] d. recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação [...] e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2008a, art. 24).

Na mesma perspectiva, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), normatiza medidas que buscam garantir a permanência e a aprendizagem dessas pessoas. Assim, o documento institui a "adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino" (BRASIL, 2015, art. 28 inc. V).

Orientações sobre a necessidade de individualização do ensino para os alunos com deficiência já estavam presentes na legislação sobre a Educação Especial, como por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL,

1996), que orientou a criação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997), foram elaborados e orientaram a realização de adaptações curriculares e a necessidade de "garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais" (BRASIL, 1997, p. 63).

Em 1998, ocorre a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares - Estratégias para estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998). No documento, são utilizados os termos adaptação, flexibilização e adequação curricular. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, também priorizaram as flexibilizações, adaptações curriculares e processos de avaliação adequados como estratégias para o ensino e desenvolvimento dos estudantes que apresentassem necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001). O documento Saberes e Práticas da Inclusão - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, de 2003, acrescentou o termo adequação, mantendo adaptação e flexibilização.

As primeiras críticas à individualização do ensino começam a surgir nos documentos oficiais em 2005, com a publicação do Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005), que passou a considerar que as adaptações poderiam ser realizadas em um contexto grupal, não sendo indicadas ações individualizadas. O documento considerou a individualização do ensino como uma prática que reforça a exclusão. A resistência aumentou com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), que não menciona os termos relacionados à acessibilidade curricular. Ela dispõe apenas da indicação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A política enfatiza que esse tipo de atendimento não deve substituir a escolarização, mas sim complementar a formação dos alunos. A orientação é de que o AEE aconteça nas salas de recursos multifuncionais no contraturno do horário escolar do estudante. Prevê, ainda, a atuação de profissionais com conhecimentos específicos e cita a adequação e a produção de materiais didáticos e pedagógicos, mas tudo no âmbito da sala de recursos (BRASIL, 2008b).

Nessa perspectiva, alguns pesquisadores negam enfaticamente a possibilidade de realização de qualquer tipo de diferenciação, adaptação, adequação ou flexibilização curricular para estudantes com deficiência no contexto da sala de aula comum (MANTOAN, 2007; BATISTA; MANTOAN, 2007; MANTOAN; LANUTI, 2022). Esses autores defendem que o ensino deve ser ministrado de igual forma para todos os estudantes, pois qualquer tipo de diferenciação estaria reforçando a exclusão. Trata-se de

uma perspectiva em que o professor é eximido de planejar estratégias em conformidade com as especificidades de cada estudante. De acordo com essa vertente de pensamento, qualquer tipo de individualização relacionada à aprendizagem deve partir do próprio estudante, não devendo ser planejada pelo docente. Se o professor opta por realizar alguma adaptação *a priori*, rompe com uma abordagem emancipadora o que implica em escolhas e intervenções por parte do professor, resultando em um controle desse profissional sobre o processo de aprendizagem do estudante (MANTOAN, 2007).

Mantoan e Lanuti (2022) argumentam que somente recursos que tem relação com as tecnologias assistivas devem ser passíveis de diferenciação em sala de aula, ainda assim, se forem solicitados pelos alunos. A individualização para esses autores deve ser realizada somente por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que devem procurar sanar qualquer dificuldade que o estudante tenha ou venha a ter em sala de aula comum. Assim, caso seja identificada qualquer barreira em sala de aula, o professor do AEE deve ser consultado para solucionar o problema. No entanto, os pesquisadores argumentam que a colaboração entre o professor da sala de aula comum e do professor AEE não deve ser estabelecida por meio do coensino/ensino colaborativo, pois, essa abordagem poderia desviar os profissionais de exercerem suas funções que são distintas. Para eles, o primeiro tem a responsabilidade exclusiva pelo ensino dos conteúdos curriculares, enquanto o segundo deve contribuir com a elaboração de recursos e de serviços de acessibilidade.

Em relação aos planos educacionais individualizados, que são recomendados pela literatura internacional e nacional de Educação Especial, Mantoan e Lanuti (2022, p. 79) considera-os como problemáticos, pois, para esses autores, "o processo escolar, ao contrário de um atendimento específico como é o AEE, nunca deve ser pensado de forma individualizada". Esses pesquisadores tecem críticas, ainda, em relação à abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ao avaliá-la como inadequada por trazer saberes da arquitetura, transpondo-os para a aprendizagem, como forma de universalizar o aprendizado para todos. Segundo esses autores, não há como engajar pessoas a realizar uma tarefa e nem como saber o que elas aprenderam, o que inviabiliza, portanto, segundo eles, a utilização dessa abordagem.

Dessa forma, se estabelece um tensionamento e um campo de disputas que desconsidera todas as conquistas e avanços dos últimos anos em relação a garantia de direitos pelos alunos com deficiência, a partir de uma destituição dos saberes constituídos, fazendo com que normas e diretrizes sejam, solenemente, ignoradas.

2.1 Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta de acessibilidade curricular

Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento que se configura como um registro, organizado em partes, que trazem informações sobre o aluno com

deficiência. Embora esse modelo de registro possa ter nome (Plano de Desenvolvimento Individual, Registro Descritivo, Registro de Ensino etc.) ou uma organização diferente, a estrutura é muito parecida (BORGES; SCHMIDT, 2021; PLETSCH; GLAT, 2013; SILVA *et al,* 2022). Em uma primeira parte, constam as informações sobre as características do aluno, informações sobre saúde e vida escolar pregressa, depois orientações sobre como avaliar diferentes aspectos (socais, cognitivos, comunicacionais, comportamentais, dentre outros) e a parte em que o professor deve registrar a evolução educacional do aluno, ou seja, o percurso escolar em sua disciplina. Portanto, o PEI é:

> Uma forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes (TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 5).

Desse modo, o PEI se estabelece como um mecanismo de acessibilidade curricular que pode auxiliar no reconhecimento das singularidades de cada estudante, considerando suas habilidades, desafios e metas individuais de aprendizado. Essas medidas refletem a valorização da diversidade e a promoção da equidade no ambiente escolar, tendo em conta que a simples aquisição de recursos considerando um grupo específico de alunos "sem repensar-se as demandas específicas e individualizadas de cada estudante, tenderão para a assimilação" ao invés da aprendizagem e da participação de fato (ARAÚJO, 2020, p. 73). É importante considerar que "a equidade não é uma suavização da igualdade. Trata-se de conceito distinto porque estabelece uma dialética com a igualdade e a justiça, ou seja, entre o certo, o justo e o equitativo" (CURY, 2005, p. 15).

A adoção desse plano individualizado tem se revelado como um compromisso sólido para a inclusão educacional ao procurar viabilizar que cada aluno, independentemente de sua necessidade educacional especial, tenha condições de acesso e oportunidades educacionais igualitárias. Ressalta-se que a terminologia e a abordagem para o PEI podem variar substancialmente entre diferentes países e sistemas educacionais, destacando a adaptabilidade desse conceito às necessidades locais, podendo ser chamados de plano, planejamentos, projetos/individualizados ou personalizados. (TANNUS-VALADÃO, 2010).

O PEI **é um instrumento que deve** estar em consonância com currículo comum, com vistas a garantir igualdade de oportunidades de aprendizado ao estudante com deficiência, com ações dirigidas à turma em que ele esteja incluído (MARIN; MARETTI, 2014). Zabalza (1992) caracteriza o currículo como o:

> Conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto dos conhecimentos,

> habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções (ZABALZA, 1992, p. 12).

Na mesma perspectiva, Sacristán (2000, p. 125) considera que "a escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu processo pela escolaridade". A conexão entre o PEI e o currículo baseia-se na ideia de que o currículo, que é a estrutura geral de conteúdo e de habilidades a serem ensinados em uma disciplina ou área de estudo, deve ser flexível o suficiente para acomodar as necessidades individuais de cada estudante. Ressalta-se que o PEI também se conecta diretamente aos termos relacionados ao currículo como adaptações, flexibilizações, adequações e diferenciações curriculares, tendo em conta que "o instrumento pode fazer emergir a necessidade de ajustes no currículo escolar comum" (HUDSON, 2020, p. 61).

Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84) advertem que um planejamento individual deve ser avaliado a curto, médio e longo prazo e ao revê-lo deve-se considerar o aluno em seu "patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos". Nesse sentido, é necessário verificar o estágio de desenvolvimento em que o estudante se encontra para verificar se ele possui alguma desvantagem que precisa ser compensada, para assim, criar estratégias e alternativas que minimizem os possíveis obstáculos de aprendizagem. "Isso se baseia no princípio da equidade, pelo qual, como já se afirmava na Antiguidade Clássica, uma das formas de fazer-se justiça é tratar desigualmente os desiguais" (CURY, 2005, p. 15). Assim, o planejamento individualizado, ao considerar as especificidades de cada estudante, se apresenta como uma abordagem capaz de diminuir as barreiras para a aprendizagem.

3 O QUE AS DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTADOS BRASILEIROS DIZEM SOBRE A INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Cabral (2010) ressalta que é fundamental conhecer e analisar o que é garantido legalmente aos estudantes com deficiência para identificar, refletir e reivindicar os direitos previstos a eles. Conforme discutido, a legislação federal tem avançado na garantia de acessibilidade curricular para os estudantes com deficiência. Nesse sentido, será apresentado e discutido o que as diretrizes de Educação Especial mais recentes dos entes federativos, a partir dos anos 2000, têm buscado garantir a respeito da individualização do ensino para os estudantes com deficiência. A título de organização dos dados, a apresentação e análise dos dados serão elencadas por região.

Cabe ressaltar que no 10º artigo da LDBEN (BRASIL,1996), são definidas as responsabilidades dos estados no que diz respeito à estruturação do Sistema Educacional Nacional. Dentre essas responsabilidades, cita-se a criação e implementação de políticas e programas educacionais em alinhamento com as orientações e planos nacionais de educação, bem como a emissão de regulamentos adicionais para o seu sistema de ensino (BRASIL, 1996). Assim, cada estado brasileiro tem a responsabilidade de criar suas próprias diretrizes e políticas para a Educação Especial, o que significa que eles têm autonomia para desenvolver estratégias e planos específicos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, destaca-se que, ao realizar o levantamento e análise das normativas e documentos técnicos de cada estado, foi possível notar diferenças relacionadas à organização dos Sistemas Estaduais de Ensino, quanto à previsão de estratégias relacionadas à individualização do ensino.

Nas diretrizes dos sete estados da região norte do país há a indicação de conceitos relacionados à diferenciação do ensino, contudo, há distinções quanto às nomenclaturas, conforme representado no quadro 1. Nas normas consultadas dos estados do Amapá (AMAPÁ, 2012), Amazonas (AMAZONAS, 2012; 2014), Pará (PARÁ, 2017), Rondônia (RONDÔNIA, 2009) e Roraima (RORAIMA, 2009) há a presença de termos relacionados a flexibilizações, adaptações curriculares e processos de avaliação adequados como estratégias para o ensino e desenvolvimento dos estudantes, que vão ao encontro ao que está previsto na Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001). Contudo, dos estados desta região, somente nos documentos do Acre e do Tocantins há a menção de um planejamento de ensino individualizado. No Acre, há a indicação da utilização de um Plano de Atendimento Individualizado por meio da normativa do SEE/AC, mas somente no âmbito do AEE.

> Nos casos em que a condição do estudante exigir atendimento individualizado, este será ofertado em sala de recursos multifuncionais, de acordo com a avaliação pedagógica contida no estudo de caso e plano de atendimento individualizado justificando a necessidade desse atendimento, sem que haja prejuízo curricular (ACRE, 2018, art. 27).

Em Tocantins, por meio das orientações do CEE/TO, há a menção ao Plano de Desenvolvimento Individual, que busca assegurar o acesso de todos os estudantes ao currículo em condições de igualdade por meio de uma abordagem inclusiva, a partir de uma perspectiva bastante atual nas discussões atuais dos pesquisadores da Educação Especial, que é o Desenho Universal para a Aprendizagem (TOCANTINS, 2022, art. 15, alíneas V e VI).

Estado	Órgão	Documento	Termo(s) contemplado(s)
Acre (AC)	CEE	Resolução CEE/AC nº 277/2017	- Plano de flexibilização e adaptação curricular; - Relatório individual.
	SEE	Instrução Normativa nº 001 de 30 de janeiro de 2018	- Plano de flexibilização; - Adequações curriculares; -Plano de atendimento individualizado
Amapá (AP)	CEE	Resolução nº 48/2012	-Flexibilizações e adaptações curriculares
Amazonas (AM)	CEE	Resolução nº 138/2012	- Ficha individual do aluno
		Resolução nº 137/2014	- Currículo adaptado e flexível;
Pará (PA)	CEE	Resolução 304 de 25 de maio de 2017	- Flexibilizações e adaptações curriculares
Rondônia (RO)	CEE	Resolução nº 552/09 – CEE/RO, de 27 de abril de 2009	- Recursos didáticos pedagógicos adequados
Roraima (RR)	CEE	Resolução CEE/RR nº 07/09, de 14 de abril de 2009.	- Flexibilização curricular - Relatório descritivo
Tocantins (TO)	CEE	Resolução CEE/TO nº 038, DE 15 de março de 2022.	- Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) - Acesso ao currículo - Desenho Universal Aplicado à aprendizagem - DUA

Quadro 1 - Termos relacionados à individualização do ensino previstos nas normativas dos estados da Região Norte
Fonte**:** Elaborado pelas autoras (2023).

Nas normativas referentes à Educação Especial, de todos os estados da região Nordeste também constam terminologias indicando a necessidade de diferenciação do ensino. Contudo, somente nos documentos oficiais da Bahia (BAHIA, 2017a, 2017b), Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019), Piauí (PIAUÍ, 2017) e Sergipe (SERGIPE, 2022) há a orientação para a utilização de um plano de ensino individualizado, ainda que por meio de terminologias distintas, conforme pode ser visualizado no quadro 2. Nas normativas dos demais estados desta região há indicação somente da necessidade de acesso ao currículo e de estratégias de flexibilização e de adequação curricular.

No estado da Bahia, somente nos documentos da SEE/BA há a indicação de um instrumento de individualização por meio das terminologias "Plano de Atendimento Individual" e "Plano de Desenvolvimento Individual". Todavia, ressalta-se que a orientação de elaboração e aplicação de ambos os planos é no âmbito do atendimento educacional especializado, conforme exemplificado nos trechos a seguir:

> O plano de atendimento educacional especializado construído no AEE deverá contemplar os aspectos motores, a expressão oral e escrita, o raciocínio lógico matemático, o cognitivo, as funções executivas, a afetividade e sociabilidade, oportunizando sistematicamente situações desafiadoras que contribuam para que esse estudante possa ter suas necessidades educacionais efetivamente atendidas e as suas habilidades reconhecidas (BAHIA, 2017a, p. 46).

> A partir dos dados coletados na avaliação, o professor de AEE estabelece o perfil do estudante e então poderá elaborar e desenvolver o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, cujo objetivo é o de atender as necessidades de cada sujeito, de modo a superar e/ou minimizar as dificuldades de aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de sua autonomia e independência, em busca do conhecimento acadêmico e de mundo (BAHIA, 2017b, p. 25).

Em Pernambuco, foram encontrados documentos que normatizam e orientam as diretrizes de Educação Especial expedidos pelo SEE/PE e pelo Ministério Público - MP/PE. Nesses documentos há a menção de um plano de ensino individualizado. A Instrução Normativa Nº 07/2014 da SEE/PE cita o Plano de Atendimento Individual, contudo no âmbito do AEE. Já no documento do MP/PE, constam orientações aos promotores de justiça para atuação no direito à educação inclusiva, destacando a importância da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno com necessidades educacionais especiais. Segundo o documento, por meio desse instrumento os professores são capazes de compreender as dificuldades dos estudantes, favorecendo a aprendizagem, pois as diferenças são tratadas com dignidade (PERNAMBUCO, 2019).

No Piauí, foram localizadas normas sobre Educação Especial emitidas pelo CEE/PI e pela SEE/PI, contudo, somente nas normativas da SEE/PI há a indicação de um plano de ensino individualizado, mas somente no âmbito do AEE utilizado como complementação ou suplementação curricular (PIAUÍ, 2017a).

Nas normas do Sergipe, há a indicação de dispositivos de diferenciação do ensino, sendo que somente no documento da SEE/SE há orientações acerca da elaboração e utilização de um plano de ensino individualizado. As orientações desse órgão definem que o PEI deve ser elaborado de forma individualizada, conforme o que for estabelecido para a turma sob a responsabilidade "do professor do ensino regular, em parceria com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, e o apoio e acompanhamento da coordenação pedagógica da escola" (SERGIPE, 2022, p. 278).

Estado	Órgão	Documento	Termo(s) contemplado(s)
Alagoas (AL)	SEEDUC	Nota Técnica nº 02/2022: Sala de Recursos Multifuncionais - AEE	- Acessibilidade pedagógica
Bahia (BA)	CEE	Resolução CEE nº 79 de 15 de setembro de 2009	- Acesso ao currículo
	SEE	Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia (BAHIA, 2017 a)	- Plano de Atendimento Individual
	SEE	Sala de recursos multifuncionais: o AEE em ação (BAHIA, 2017 b)	- Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)
Ceará (CE)	CEE	Resolução nº 456/2016	- Relatório descritivo
Maranhão (MA)	CEE	Resolução nº 291/2002 – CEE	- Flexibilização curricular - Adaptações curriculares
Paraíba (PB)	CEE	Resolução nº 284/2016	- Adaptação curricular - Flexibilização curricular - Acessibilidade curricular
Pernambuco (PE)	SEE	Instrução Normativa Nº 07/2014 (PERNAMBUCO, 2014).	- Plano de Atendimento Individual
	MP/PE	Educação Inclusiva: Marcos legais e perspectivas de ações para a sua implementação (PERNAMBUCO, 2019)	- Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)
Piauí (PI)	SEE	Diretrizes Operacionais para as Salas de Recursos Multifuncionais: Atendimento Educacional Especializado – AEE (PIAUÍ, 2017a)	- Plano de Desenvolvimento Individual - PDI
	CEE	Resolução CEE/PI nº 146/2017b	- Flexibilização - Adequação curricular - Acessibilidade curricular
Rio Grande do Norte (RN)	CEE	Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016.	- Acesso ao currículo - Recursos de acessibilidade
Sergipe (SE)	SEE	Caderno Complementar do Ensino fundamental e Educação Especial (SERGIPE, 2022).	-Adaptação - Flexibilização - Adaptação curricular; - Acesso ao currículo - Plano de Ensino - Individualizado (PEI)
	CEE	Resolução nº 7, de 06 de novembro DE 2014	- Recursos pedagógicos e de acessibilidade

Quadro 2 - Termos relacionados à individualização do ensino previstos nas normativas dos estados da Região Nordeste
Fonte**:** Elaborado pelas autoras (2023).

Nas normativas dos estados da região centro-oeste, incluindo o Distrito Federal, há indicação da utilização de planos de ensino individualizados, conforme descrito no quadro 3. No Distrito Federal, há normas voltadas para Educação Especial tanto pelo CEE/DF quanto pela SEE/DF. A Resolução nº 1/2017 CEDF orienta que Plano de Atendimento Educacional Individualizado deve estabelecer diretrizes tanto para os docentes quanto para os discentes e deve ser elaborado por professores, familiares e participação do estudante sempre que possível (DISTRITO FEDERAL, 2017). A orientação desse Distrito a nível da SEE/DF, também menciona a elaboração de um Plano de Atendimento Pedagógico Individual, contudo no âmbito do AEE (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Em Goiás, foi localizado um documento normalizador das diretrizes de Educação Especial somente no âmbito do CEE/GO. Esta norma menciona um Plano de Ensino Individualizado (GOIÁS, 2006), contudo não há orientações sobre sua elaboração e aplicação.

No Mato Grosso, foram identificadas as normas do CEE/MT e da SEE/MT. Além desses documentos, há a publicação da Lei nº 11.689, de 15 de março de 2022 que institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso. Nas normativas expedidas pelo CEE/MT (MATO GROSSO, 2012) e da SEE/MT (MATO GRASSO, 2017), práticas de acessibilidade curricular são citadas, contudo, somente no documento da política de Educação Especial do estado há a orientação para do uso de planos de desenvolvimento individual e escolar que, de acordo com o dispositivo, trata-se de:

> Instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (MATO GROSSO, 2022, art. 3º, inciso XI).

No entanto, essa política está alinhada ao Decreto Federal 10.502/2020, que foi revogado por meio do Decreto 11.370, do dia 1º de janeiro de 2023. Assim, o Ministério Público do Estado de Mato Grosso, por meio da Procuradoria-Geral de Justiça, ingressou com Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), requerendo por meio de uma liminar a suspensão da Lei 11.689/22. Embora a política oriente a utilização do instrumento para a inclusão escolar, Rocha, Mendes e Lacerda (2020), afirmam que essa política contempla uma proposta que retrocede o atendimento ao estudante com deficiência, pois pressupõe o retorno de escolas e de classes especiais, o que significaria o retorno à segregação escolar, inviabilizando o avanço da inclusão escolar.

No Mato Grosso do Sul, foram identificadas normativas relativas às diretrizes de Educação especial expedidas pelo CEE/MS e pela SEE/MS, sendo que em ambos os

documentos há a previsão de um plano educacional individualizado. Tanto o CEE/MS quanto a SEE/MS instituem que os estudantes do público da Educação Especial contarão com um Plano Educacional Individualizado, que deve estar previsto no projeto pedagógico da escola para o desenvolvimento das atividades curriculares individualizadas (MATO GROSSO DO SUL, 2019a, art. 12; art. 46; MATO GROSSO DO SUL, 2019b, art.12).

Estado	Órgão	Documento	Termo(s) contemplado(s)
Distrito Federal (DF)	CEE	Resolução nº 1/2017-CEDF	- Plano de Atendimento Educacional - Individualizado – PEI
	SEE	Orientação Pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010)	-Adaptações curriculares - Flexibilização curricular - Acessibilidade curricular - Plano de Atendimento Pedagógico Individual
Goiás (GO)	CEE	Resolução CEE N. 07 , de 15 de dezembro de 2006	- Acessibilidade curricular - Plano de Desenvolvimento Individualizado
Mato Grosso (MT)	ALMT	Lei nº 11.689, de 15 de março de 2022	- Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar
	CEE	Resolução Normativa nº 001/2012-CEE/MT	- Acessibilidade curricular
	SEE	Portaria nº 369/2017/GS/SEDUC/MT.	- Recursos de acessibilidade
Mato Grosso do Sul (MS)	CEE	Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019a	- Organização curricular diferenciada - Plano Educacional Individualizado
	SEE	Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas (MATO GROSSO DO SUL, 2019b).	- Recursos pedagógicos e de acessibilidade - Plano Educacional Individualizado

Quadro 3 - Termos relacionados à individualização do ensino previstos nas normativas dos estados da região Centro Oeste
Fonte**:** Elaborado pelas autoras (2023).

Nas normas que regulamentam as diretrizes de Educação Especial dos três estados da região sul, somente nos documentos de Santa Catarina não há menção de um plano de ensino individualizado, conforme descrito no quadro 4. No Paran**á,** foram identificados documentos emitidos pelo CEE/PR e pela SEE/PR. Em ambos os documentos há orientações acerca da acessibilidade curricular, contudo, somente nas diretrizes expedidas pela SEE/PR há a indicação de um plano individual de ensino. Nesse documento, é ressaltada a importância de respeitar as diferenças individuais, destacando que mesmo os alunos atendidos em instituições especializadas não cons-

tituem um grupo homog**êneo, assim, advertem** sobre a necessidade de elaboração de um plano individual de ensino (PARANÁ, 2006). Todavia, não há orientações quanto à elaboração e aplicação do instrumento.

No Rio Grande do Sul, foram encontrados documentos do CEE/RS e da SEE/RG referentes às normas de Educação Especial do estado. Em ambos os documentos, são citados princípios da acessibilidade curricular, contudo, somente na norma do CEE/RS há indicação do uso de um plano de ensino individualizado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme descrito a seguir:

> No Projeto Político Pedagógico deve constar a previsão da adaptação dos currículos às necessidades da criança/estudante, de modo a contemplar as competências e habilidades dispostas na BNCC, na forma de Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) ou Planos de Trabalho Individualizados (PTI) (RIO GRANDE DO SUL, 2022, fl.4).

Estado/Capital	Órgão	Documento	Termo(s) contemplado(s)
Paraná (PR)	CEE	Deliberação nº 02/2016	Acesso ao currículo em condições de igualdade
	SEE	Diretrizes curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (CURITIBA, 2006)	- Adaptação curricular - Flexibilização curricular - Acesso ao currículo - Plano individual de ensino
Rio Grande do Sul (RS)	CEE	Parecer nº 001/2022	- Plano de Desenvolvimento Individualizado - Plano Educacional Individualizado
	SEE	Diretrizes orientadoras para a rede estadual de ensino do rio grande do sul (RIO GRANDE DO SUL, 2014)	- Recursos pedagógicos e de acessibilidade
Santa Catarina (SC)	CEE	Resolução CEE/SC Nº 100, de 13 de dezembro de 2016.	- Acesso ao currículo - Acessibilidade ao currículo
	SEE	Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009)	- Flexibilização - Adaptação curricular - Acesso ao currículo - Adequações curriculares

Quadro 4 - Termos relacionados à individualização do ensino previstos nas normativas dos estados da região Sul
Fonte**:** Elaborado pelas autoras (2023).

Nas normativas relativas à Educação Especial de todos os estados da região sudeste há a indicação de medidas de diferenciação do ensino, assim como a previsão de um plano educacional individualizado para os estudantes do público da Educação Especial, conforme discriminado no quadro 5. No Espírito Santo, foram encontradas normativas expedidas pelo CEE/ES e pela SEE/ES. Na resolução do CEE/ES consta que as adaptações necessárias para cada estudante devem estar previstas no Plano de Atendimento Individual e no plano pedagógico de cada escola, considerando as adequações para cada especificidade (ESPÍRITO SANTO, 2018, art. 8º, parágrafo único). Ressalta-se que a previsão de elaboração desse plano na normativa é no âmbito do atendimento educacional especializado (AEE). Já no âmbito da SEE/ES não há previsão de utilização de um plano nas normativas, há somente indicação da necessidade da realização de adequação curricular e da necessidade de propiciar aos estudantes com deficiência, acesso ao currículo.

Em Minas Gerais, também foram identificadas normas emitidas pelo CEE/MG e pela SEE/MG. Em ambos os documentos há previsão do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). No âmbito do CEE/MG, indica-se que as instituições de todo o Sistema de Ensino do Estado devem elaborar e aplicar o PDI com o intuito de avaliar as condições e necessidades dos estudantes (MINAS GERAIS, 2013, art. 7º). Já a SEE/MG institui o PDI como um documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial no âmbito das escolas da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2020, art. 13º).

No Rio de Janeiro, identificou-se normas no âmbito do CEE/RJ que estabelecem as diretrizes de Educação Especial para o Sistema de Ensino do Estado. Nos documentos, constam termos relacionados à adaptação e acessibilidade curricular, assim como a orientação para as instituições de ensino elaborarem um Plano Educacional Individualizado com o intuito de promover o desenvolvimento, a ambientação do estudante, assim como a adaptação do currículo e da proposta pedagógica com vistas a possibilitar o aprendizado dos estudantes (RIO DE JANEIRO, 2022, art. 11).

Os documentos identificados que normatizam as diretrizes de Educação Especial do estado de São Paulo foram expedidos pelo CEE/SP e pela SEE/SP. Na Deliberação do CEE/SP, há menção de termos relacionados à acessibilidade curricular, contudo não há previsão de um plano de ensino individualizado. Já nas normas da SEE/SP há a previsão da elaboração de um Plano de Atendimento Individualizado sob a responsabilidade do professor especializado em parceria com a família e demais professores (SÃO PAULO, 2017, art. 17, inciso V).

Estado	Órgão	Documento	Termo(s) contemplado(s)
Espírito Santo (ES)	CEE	Resolução CEE-ES nº 5.077/2018	- Acesso ao currículo - Plano de Atendimento Individual
	SEE	Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (2011)	- Adequação curricular - Acesso ao currículo
Minas Gerais (MG)	CEE	Resolução 460 (MINAS GERAIS, 2013)	Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)
	SEE	Resolução 4.256 (MINAS GERAIS, 2020)	- Adaptações razoáveis - Acesso ao currículo em condições de igualdade - Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)
Rio de Janeiro (RJ)	CEE	Deliberação CEE nº 355, de 14 de junho de 2016	- Flexibilização curricular - Adaptação curricular -Acessibilidade curricular - Plano Educacional Individualizado (PEI)
		Deliberação CEE nº 399 de 26 de abril de 2022	- Flexibilização curricular - Adaptação curricular -Acessibilidade curricular - Plano Educacional - Individualizado (PEI)
São Paulo (SP)	CEE	Deliberação CEE 149/2016	- Acesso ao currículo
	SEE	Resolução SE 68, de 12-12-2017	- Recursos de acessibilidade - Plano de Atendimento Individual (PAI)

Quadro 5 - Termos relacionados à individualização do ensino previstos nas normativas dos estados da região Sudeste
Fonte**:** Elaborado pelas autoras (2023).

A análise realizada nos documentos, a partir dos termos considerados mais relevantes referentes à diferenciação e à individualização do ensino para alunos com deficiências, foi realizada nas diretrizes mais recentes da Educação Especial dos estados brasileiros, a partir dos anos 2000. Esse recorte cronológico justifica-se devido à publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001). Para isso, foram destacadas as características dos termos e como eles são apresentados. Os dados, conforme evidenciado nos quadros 1 ao 5, demonstram que cada estado que possui orientações sobre o PEI, tem criado suas próprias diretrizes, na falta de uma orientação federal sobre o tema. Em termos de

limitações metodológicas, é importante destacar que as buscas se limitaram aos sites oficiais, que podem estar descontextualizados.

4 REFLEXÕES ACERCA DA PRESENÇA E DA AUSÊNCIA DA INDICAÇÃO DO PEI/PDI NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS À LUZ DO CONCEITO DE DISCRIMINAÇÃO POSITIVA

A partir da análise dos documentos oficiais, constata-se que as normativas relativas à Educação Especial previstas nos documentos estaduais buscam traçar orientações relacionadas à acessibilidade indicadas por meio de adaptações, flexibilizações e diferenciações curriculares em conformidade ao que está previsto na LDBEN nº 9.394/96 e nas Diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e em sintonia com documentos internacionais como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2008a), que no Brasil tem status de Emenda Constitucional.

No entanto, verificou-se por meio dos documentos consultados que, das 27 unidades federativas brasileiras, 11 delas (Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Alagoas, Ceará, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte e Santa Catarina) ainda não normatizaram a utilização de um PEI no processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Assim, a ausência da indicação desse documento nas normas desses estados pode implicar em desvantagem educacional para esses alunos, visto que "o processo de escolarização da pessoa com deficiência requer além de um currículo flexível, um planejamento que pense em possibilidades para uma aprendizagem significativa" (NASCIMENTO; REDIG, 2019, p. 3).

Ressalta-se que os documentos analisados de quatro estados, sendo eles: Acre (ACRE, 2017; 2018), Bahia (BAHIA, 2017a; 2017b), Piauí (PIAUÍ, 2017a) e Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2018), indicam a elaboração e aplicação de um plano individualizado, mas como sinônimo de Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que é diferente do PEI. Esse plano está previsto na Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009), que orienta a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. De acordo com a resolução, as escolas devem cumprir exigências para o funcionamento das salas, e dentre elas, a de que todos os alunos tenham um PAEE. Tannús-Valadão e Mendes (2018) advertem que esse tipo de plano, centrado apenas nos atendimentos realizados pelos professores do AEE, não fazem interface com as atividades planejadas para a sala de aula comum. A esse respeito, Silva *et al* (2022) destacam que o PEI deve ser elaborado de forma colaborativa entre o professor da sala de aula comum, o professor do AEE, todos os profissionais que trabalham com o aluno, além dos pais ou familiares e, quando possível, contar com a colaboração do próprio aluno, devendo constar todas as atividades desenvolvidas na sala de aula e no AEE.

Por outro lado, encontram-se indicações acerca do PEI nas regulamentações de 11 dos 27 estados brasileiros, além do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2010; 2017), sendo eles: Tocantins (TOCANTINS, 2022), Pernambuco (PERNAMBUCO, 2014; 2019), Sergipe (SERGIPE, 2022), Goiás (GOIÁS, 2006), Mato Grosso (MATO GROSSO, 2022), Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2019a; 2019b), Paraná (PARANÁ, 2006), Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2022), Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013; 2020), Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2016; 2022) e São Paulo (SÃO PAULO, 2017). É importante destacar ainda, o estado de Tocantins e seu pioneirismo na menção ao Desenho Universal para a Aprendizagem.

Os estados que adotam orientações sobre o direito ao ensino individualizado em suas diretrizes para a educação dos alunos com deficiência, principalmente aqueles que tem orientações claras sobre o PEI, estão de acordo com a perspectiva inclusiva na educação. Essas medidas de diferenciação e de individualização do ensino previstas vão ao encontro dos princípios da discriminação positiva, levando em conta que ao serem aplicadas, buscam proporcionar justiça, considerando as desigualdades reais dos estudantes, de modo a compensá-las (DUBET, 2004).

De acordo com Gluz (2010), a discriminação positiva teve início nos Estados Unidos da América, a partir das lutas da população afro-americana. "Essas medidas supõem um tratamento desigual de modo a igualar as oportunidades de grupos desfavorecidos" (GLUZ, 2010, pag. 1). Ainda segundo a autora, o conceito no campo escolar está relacionado ao questionamento dos princípios centrais dos sistemas educacionais nacionais relacionados ao mérito e a homogeneidade na oferta, nas regras e no trato, características da escola liberal. Dessa forma, as políticas educativas que consideram a discriminação positiva propõem novas concepções sobre os temas da igualdade e justiça escolar, ou mesmo como uma estratégia de compensação para fortalecer os estudantes mais desfavorecidos e suas escolas. "Uma escola justa, nessa perspectiva, seria aquela que conseguisse igualar o acesso a competências e conhecimentos" (GLUZ, 2010, p. 2).

Em relação aos alunos com deficiência, é importante lembrar que duas ferramentas estão previstas na Convenção para garantir a acessibilidade: a adaptação razoável e o desenho universal. A adaptação ou ajuste razoável tem sua origem na Lei dos Americanos com Deficiência e estabelece a obrigação dos empregadores proverem acomodações razoáveis para os empregados, tais como instalações, acessíveis, mudança nos horários, modificação de equipamentos etc. Na Convenção, adaptação ou ajuste razoável são definidos como modificações e ajustes, necessários e adequados, que não acarretem ônus desproporcional ou indevido. A Convenção reconhece o direito à educação e da realização de adaptação razoável de acordo com as necessidades individuais (MADRUGA, 2016).

O desenho universal é outro instrumento de inclusão definido pela ONU e sua concepção surge a partir do trabalho de um arquiteto americano, Ronald L. Mace (1942-1998), ele próprio pessoa com deficiência e usuário de cadeira de rodas. Mace, Graeme e Place (1991) ressaltam que o desenho universal concebe produtos, ambientes, serviços para serem usados por todas as pessoas, sem a necessidade de adaptação. A princípio, idealizado para modificar as edificações, o desenho universal repercutiu nos demais segmentos sociais, como nas áreas da informação, esporte, lazer e educação (MACE; GRAEME; PLACE, 1991).

Assim, desenha-se para que todos tenham o direito de ter o mesmo acesso (concepção preventiva) e ajusta-se (concepção individual e reparadora), para que a pessoa não seja privada de "direitos e garantias comuns a todos em função de uma característica que lhe seja própria" (MADRUGA, 2016, p. 214). Dessa forma, é possível afirmar que a acessibilidade curricular só é possível a partir da garantia da individualização do ensino e da formulação do PEI. E que ambos, individualização e PEI são consoantes com os princípios básicos das Políticas de Educação Inclusiva.

5 CONCLUSÃO

Esse artigo buscou discutir o posicionamento dos estados brasileiros a respeito da individualização do ensino para alunos com deficiência e da garantia do direito à formulação do PEI. Ao longo da análise, os resultados evidenciaram que orientações sobre diferenciação do ensino estão previstas em documentos oficiais de todas as unidades federativas, com maior ou menor ênfase.

No entanto, o PEI ainda não está presente na legislação de todos os estados brasileiros. A ausência desse instrumento em alguns locais pode ser atribuída ao tensionamento provocado por grupos contrários ao ensino diferenciado, que exercem influência sobre a tomada de posição política necessária para que se discuta e se legisle sobre o tema.

Mas é importante esclarecer que a individualização do ensino e a formulação do PEI para os alunos com deficiência estão de acordo com as orientações sobre a Educação Inclusiva. Além disso, essas práticas traduzem as expectativas dos alunos que conquistaram um lugar nas classes comuns das escolas regulares: o direito à aprendizagem.

É preciso lembrar ainda que, incluir não é tratar todos da mesma forma, mas respeitar as diferenças. Que a discriminação positiva, reafirma o direito de ser diferente. Que o universal, presente no termo Desenho Universal para a Aprendizagem, se refere ao fato de que todos têm o direito de receber educação de qualidade, a partir de suas características individuais.

Como todo estudo, este também tem limites. Foram consultados somente os sites da internet e assim, documentos podem ter ficado de fora do escopo da pesquisa. De qualquer forma, essa primeira busca e análise podem servir como base para estudos mais detalhados sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº CEE/AC nº 277/2017, de 10/09/2023**. Disponível em: https://drive.google.com /file/d/1GtQ-kbZfGNBBIO4cRT-C0eVpiY63G0n4v/view. Acesso em: 21 ago. 2023.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Instrução Normativa nº 001 de 30/01/2018**. Disponível em: http://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQx-QHI3IyEpRE8xNTE3NjIxMTAxNTIwMy5wZGY=. Acesso em: 19 ago. 2023.

AINSCOW, Mel. **Desarrolo de escuelas inclusivas**: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea, 2001.

ALAGOAS. Supervisão da Educação Especial, Superintendência de Políticas Educacionais. **Nota Técnica nº 02/2022.** Atendimento Educacional Especializado-AEE: Planejamento para Apoio e Acompanhamento aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial. Maceió, 2022. Disponível em: https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/educacao-especial. Acesso em: 15 ago. 2023.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação do Amapá. **Resolução nº 48/2012.** Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_ef888de2e03404b-9c3a386fd45adbfd7.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Resolução nº 138/2012.** Disponível em: http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao--no-138-2012-CEE-AM-Normas-para-Educacao-Especial-para-Sistema-de-Ensino-no--Amazonas.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Resolução nº 137/2014.** Disponível em: https://shre.ink/8BKm. Acesso em: 21 ago. 2023

ANTIPOFF, H; REZENDE, N. **Ortopedia mental nas classes especiais**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, 1934. (Boletim, 14).

ANTIPOFF, H. Encontro Pró-Infância Excepcional. Sessão inaugural, Faculdade de Filosofia. In: **Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff (CDPHA)**, Ibirité, MG, 1961. Datilografado. p. 1-4.

ARAÚJO, L. A. Justiça e igualdade para pessoas com deficiências: a deficiência como uma das fronteiras da Justiça de Rawls. **Revista Videre**, [*S. l.*], v. 12, n. 25, p. 62–85, 2020. DOI: 10.30612/videre.v12i25.13310. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/13310. Acesso em: 10 set. 2023.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 79 de 15/09/2009**. Disponível em:http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_79_2009_e_Parecer_CEE_N_170_2009.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia**. 2017(a). Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2017/diretrizes-da-educacao-especial.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Sala de recursos multifuncionais**: o AEE em ação. 2017(b). Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2017/aee-srmfinal.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 27-39, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2021.57044. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília – DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº. 186, de 9 de julho de 2008a**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG186-2008.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO. 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 30 set. 2023

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais / coordenação geral: SEESP/MEC; Org. ARANHA, M. S. F. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 4 de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. (Saberes e práticas da inclusão). Coordenação geral: SEESP/MEC; Org. ARANHA, M. S. F. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021.

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, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em: 01 de set. 2023.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre Educação Especial**: da década de 1970 aos dias atuais. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 2010.

CAST, UDL **Book Builder**. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2006-2023. Disponível em: http://bookbuilder.cast.org/learn.php. Acesso em: 20 ago. 2023.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 456/2016.** Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170024-RESOLUCAO-456-2016.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

CLAPARÈDE, E. **A escola sob medida**. (M.L. Cirado Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. 1959. (Original publicado em 1920).

CURY. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. 2005. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução **CEDF Nº 1 de 28/03/2017**. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=342172. Acesso em: 23 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria do Estado de Educação. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. 2010. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/orient_pedag_ed_especial2010.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4635. Acesso em: 15 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE-ES nº 5.077/2018. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%205077-2018.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo**. Educação Especial: Inclusão e respeito a diferença. 2ª Edição. 2011. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20no%20ES%20%20-%20Sedu.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

GLAT, R.; VIANNA, M.M. & REDIG, A.G. (2012). Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, 34 (12), 79-100

GOIAS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Resolução CEE N. 07, de 15/12/2006**. Estabelece parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências.

GLUZ, N. Discriminação positiva. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

HEREDERO, S. E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v 26, nº 4. 2020. p. 733-768.

HUDSON, B. C. da S. **A percepção de professores (as) sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG. 2020. 200f.

ISRAEL, B.C.M. **Estudo comparado sobre a educação das APAEs em Minas Gerais e no Paraná: entre mutações e permanências**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG. 2023. 176f.

MACE, Ronald L.; GRAEME, Hardie J.; PLACE, Jaine P. Accessible environments toward universal design. In: PREISER, Wolfgang. **Design interventions**: toward a more humane architecture. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: Orientações Pedagógicas. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. de O. E. **A Escola Que Queremos Para Todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 291/2002 – CEE**. Disponível em: http://portal.pucminas.br/biblioteca/documentos/Guia-ABNT-completo.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

MATO GROSSO. Assembleia legislativa do Estado de Mato Grosso. **LEI Nº 11.689, de 15/03/2022**. 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. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-11689-2022.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARIN, M.; MARETTI, M. Estratégia de ensino para inclusão escolar. **I Seminário internacional de inclusão escolar**: prática em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. CAP-UERJ. Rio de Janeiro. 2014.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 001/2012**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-MT_cee-mt_00112-ceemt.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

MATO GROSSO. Secretária Estadual de Educação. **Portaria nº 369/2017/GS/SEDUC/MT**. Disponível em: https://www.secom.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/D.O.+27.10.17+Port+369+Organiza%C3%A7%C3%A3o+e+funcionamento+dos+Servi%C3%A7os+Especiais.pdf/f145aad9-a8fd-68a8-16e2-43d85aee5e9b. Acesso em: 21 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5/12/2019**. 2019(a). Disponível em: http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação especial em Mato Grosso do Sul**: caminhos e práticas / Organizadoras Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Stéfani Quevedo de Meneses; Paola Gianotto Braga. Campo Grande - MS: SED, 2019(b).

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE Nº 460, 12/12/2013**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MG_Resoluo460.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução **CEE Nº 451**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, 2003. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-mg-cee-mg-451-2003_5bfda0ed12912.pdf?query=normas. Acesso em: 12 ago. 2023.

PÁDUA, Elisabete. Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prático. 6ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação do Pará. **Resolução 304 de 25/05/2017**. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/?q=system/files/RES_304.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 284/2016**. Disponível em: http://cee.pb.gov.br/downloads/resolucoes/re2016/Re284-2016.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2016**. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação para a construção de currículos inclusivos**. SEED - Paraná, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf Acesso em: 30 ago. 2023.

PERNAMBUCO, Ministério Público do Estado de. **Educação inclusiva**: marcos legais e perspectivas de ações para implementação. Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa do Direitos Humanos à Educação- CAOP Educação. Disponível em: https://siteantigo2.mppe.mp.br/mppe/files/Cartilha_Educao_Inclusiva_lI_2_EDIO_DIA_29-03.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Instrução Normativa Nº 07/2014.** Disponível em: http://200.238.105.211/cadernos/2014/20141231/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20141231).pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Operacionais para Sala de Recursos Multifuncionais**: Atendimento Educacional Especializado – AEE – Teresinha: Secretaria do Estado da Educação, 2017 (a). Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/6-Diretrizes_Operacionais_para_SRM.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

PIAUI. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PI nº 146/2017**. 2017(b). Disponível em: http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%20%202017/0%20resolu%C3%A7%C3%A3o%202017.htm. Acesso em: 23 ago. 2023.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

NASCIMENTO, V. L.; REDIG, A. G. Dialogando sobre as estratégias educacionais diferenciadas: Individualização do ensino. In: **As Redes Educativas e as Tecnologias Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos**, 2019, Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 355, de 14/06/2016**. Disponível em: https://intranet.mprj.mp.br/documents/10227/17427961/deliberacao_cee_n_355_de_14_de_junho_de_2016.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 399 de 26/04/2022**. Disponível em: https://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2022-399.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016**. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370. Acesso em: 20 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**: diretrizes orientadoras para a rede estadual de ensino do rio grande do sul - caderno pedagógico 01. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_caderno_educ_inclusiva.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 001/2022.** Disponível em: https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202203/03163721-parecer-001-2022.pdf. Acesso em 23 ago. 2023.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Rev. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, 2020.

RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 552/09 – CEE/RO, de 27/04/2009**. Disponível: http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/cleicey/RESOLUO_n_552-09-CEE-RO_Educ_Especial.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

RORAIMA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/RR nº 07/09, de 14/04/2009**. Disponível em: https://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_edicoes/2009/05/doe-20090507.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC Nº 100**, de 13 de dezembro de 2016. Disponível em: https://shre.ink/8BK5. Acesso em: 23 ago. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/documentos/educacao-especial-legislacao/5695-politica-de-educacao-especial/file. Acesso em: 20 ago. 2023.

SACRISTÁN, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE 149/2016**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20DE%208-12-2016.HTM?Time=11/05/2021%2014:32:16. Acesso em: 27 ago. 2023.

SÃO PAULO. Secretária de Estado de Educação. **Resolução SE 68, de 12/12/2017**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=11/09/2023%2018:49:20. Acesso em: 23 ago. 2023.

SERGIPE. **Caderno complementar do ensino fundamental e Educaçao Especial**/ (organizaçao Ana Lúcia Lima da Rocha Muricy Souza). - Aracaju, SE: Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura, 2022.

SERGIPE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 7, De 06/11/2014**. Disponível em: https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/c8c96a78-b414-4b27-a113-3a09566c35d3. Acesso em: 23 ago. 2023.

SILVA, *et* al. Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [*S. l.*], v. 30, p. (85), 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.6708. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6708. Acesso em: 5 set. 2023.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. p. 125. 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, 2018.

TOCANTINS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/TO nº 038, DE 15/03/2022**. Disponível em: https://central.to.gov.br/download/287201. Acesso em: 26 ago. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

ZABALZA M. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola** Porto: Asa Editora; 1992.