

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**

**OS SETE SABERES E O PEI:**

**Caminhos para uma Educação Inclusiva e Transformadora**

**Curitiba, PR**

**2025**



Me. João Pedro Crevonis Galego  
Dra. Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

**OS SETE SABERES E O PEI:  
Caminhos para uma Educação Inclusiva e Transformadora**

Relatório apresentado à 9ª FEMIC - Feira  
Mineira de Iniciação Científica.

**Curitiba, PR  
2025**



## RESUMO

Este estudo parte da premissa de que existem políticas para a Educação Especial no país, contudo, sua efetivação carece de clareza e aplicabilidade nos documentos legais, dificultando a compreensão e interpretação por gestores e professores. Essa lacuna se evidencia ao compreender as orientações do Parecer CNE/CP nº 50 frente ao Plano Educacional Individualizado (PEI) e a atuação docente, que constituem o foco desta pesquisa. Realizou-se um levantamento histórico da legislação e das normativas da Educação Especial Brasileira, articulado a um estado do conhecimento em artigos, teses e dissertações para auxiliar na compreensão do parecer, com emprego do método hermenêutico. Os estudos encontrados em duas bases de dados revelaram falhas persistentes relacionadas ao PEI e à formação de professores, o que aponta para a necessidade de qualificação continuada. Nesse sentido, os resultados dialogam com os “sete saberes necessários à educação do futuro” propostos por Edgar Morin, especialmente no que tange à compreensão da condição humana, à construção de uma ética do gênero humano, à superação das incertezas e ao ensino da compreensão. Conclui-se que é imprescindível que o Estado assuma um papel ativo na garantia da formação docente e na efetividade de políticas inclusivas, assegurando que o PEI transcenda sua função burocrática e se torne um instrumento concreto de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e da participação do público-alvo da Educação Especial.

**Palavras-chave:** Complexidade; Edgar Morin; Educação Especial; Autismo; Atendimento Educacional Especializado.



## SUMÁRIO

|     |                                                            |    |
|-----|------------------------------------------------------------|----|
| 1.  | INTRODUÇÃO.....                                            | 5  |
| 2.  | METODOLOGIA.....                                           | 7  |
| 3.  | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA .....             | 9  |
| 3.1 | NORMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....                  | 10 |
| 4.  | O PÚBLICO-ALVO E O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO ..... | 13 |
| 5.  | RESULTADOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO .....                 | 17 |
| 6.  | REFLEXÕES DO PARECER COM AS PRODUÇÕES LEVANTADAS .....     | 19 |
| 7.  | REFLEXÕES COM EDGAR MORIN .....                            | 22 |
| 8.  | CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                 | 25 |
| 9.  | REFERÊNCIAS .....                                          | 27 |

## 1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o trabalho de professores frente à Educação Especial demanda formações, sejam elas iniciais ou continuadas, para melhorias na qualidade de ensino para o público-alvo da Educação Especial. Essas formações precisam versar sobre práticas acessíveis, em virtude do alunado com diversidades e necessidades de acessibilidades específicas na aprendizagem (Mascaro; Estef, 2023).

Precisamos compreender para quem se direciona a Educação Especial, que é uma modalidade ofertada preferencialmente dentro da estrutura regular de ensino para estudantes que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e estudantes com altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996).

As barreiras e os obstáculos da educação foram acentuados pelo período pandêmico, como a falta de formação adequada de professores, precariedade e/ou falta de acesso com a internet e tecnologia digital, adaptações de materiais, atendimentos individualizados e outros (Marcon, 2020; Viera; Silva, 2020). Mas, para a Educação Especial, eles sempre existiram, mesmo que a sua premissa seja “[...] que as escolas precisam se adequar para oferecer uma educação de qualidade para todos, sendo assim ela precisa buscar se transformar para atuar diante da diversidade do seu alunado” (Mascaro; Redig, 2021, p. 67).

As políticas para a Educação Especial existem, mesmo que ainda precisemos ampliá-las, elas abrangem as necessidades e ações para que sejam cumpridas as expectativas de qualidade (Brasil, 2008, 2009, 2011, 2015). De acordo com Palmieri e Gisi (2023), frente às políticas direcionadas à Educação Especial, já se percorreu muito, mas estamos longe de garantir e efetivar a qualidade ou possibilidade de ensino-aprendizagem para esses estudantes, que apontam para a necessidade de políticas eficientes, bem como formações direcionadas ao atendimento e à construção de novos modelos e abordagens educacionais.

Nesse contexto, sobre políticas, no dia 5 de novembro de 2024 ocorreu a Reanálise do Parecer CNE/CP nº 50 (Brasil, 2024), que tratou das Orientações Específicas para o Público da Educação Especial, que versam sobre o atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre as orientações, algumas recaem sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), também conhecido como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que são direitos fundamentais já

conquistados para o público da Educação Especial. Portanto, esse artigo tem como objetivo geral compreender as orientações do Parecer CNE/CP nº 50 frente ao PEI e a atuação docente em triangulação com os “sete saberes necessários à educação do futuro” propostos por Edgar Morin (2000).

Para compreensão do PEI e da atuação docente, no primeiro tópico abordamos o caminho metodológico percorrido. No segundo tópico, realizamos um breve levantamento histórico da Educação Especial e as normativas brasileiras. Após isso, abordamos a definição e clareza sobre o público-alvo da Educação Especial e clareza sobre o que é o PEI, o que corroborou teoricamente no estado do conhecimento realizado com o intuito de levantar estudos voltados para a temática e junto do método hermenêutico poder compreender e interpretar de maneira crítica o parecer. Na sequência, as reflexões possíveis a partir dos estudos com a compreensão e interpretação do parecer articuladas com os sete saberes de Morin (2000). Por fim, as considerações finais apontam as reflexões finais sobre o parecer e a atuação docente em direção à Educação Especial.

## 2. METODOLOGIA

O caminho metodológico é necessário para organizarmos a trajetória entre as hipóteses e os resultados, para responder ao objetivo levantado. Iniciamos com um levantamento histórico da Educação Especial por meio de estudos, como de Palmieri (2023). Para complementar, levantamos normativas que o site do Ministério da Educação disponibiliza para consulta. Isso permite um olhar histórico e amplo para as políticas já existentes e direcionadas para a Educação Especial.

Ao buscarmos compreender e interpretar as orientações da reanálise do Parecer CNE/CP nº 50 homologado no dia 13 de novembro de 2024 frente ao PEI e a atuação docente (Brasil, 2024), exploramos uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo como método a Hermenêutica articulada com um estado do conhecimento realizado com produções acadêmicas como artigos, teses e dissertações. O uso da Hermenêutica “[...] se propõe compreender um texto, de o compreender a partir da sua intenção, sobre o fundamento daquilo que ele quer dizer” (Ricoeur, 1978, p. 5). Podemos dizer que a hermenêutica é simplesmente “interpretação” (Schmidt, 2012). Logo, há a possibilidade de afirmar que:

Quando a interpretação é transformada num método científico, lhe é atribuída um nome grego: ‘hermenêutica’ –um conceito derivado de *hermeneuein*, que significa ‘expressar’, ‘traduzir’, ‘interpretar’. Os materiais que constituem as fontes para a hermenêutica são textos e outras expressões, e o objetivo da mesma é alcançar a compreensão de seus significados. (Gilhus, 2016, p. 144).

Amorim (2013, p. 15, grifo nosso) complementa que “O termo hermenêutico é, inclusive, largamente utilizado como interpretação de diferentes textos, desde o religioso ao **jurídico**”. Ou seja, justifica-se empregar o método hermenêutico para compreender e interpretar o Parecer CNE/CP nº 50, por ser um texto com aspectos jurídicos e que pode ser explorado para compreender o PEI. Esclarecemos também que adotamos, nesta pesquisa, a compreensão iniciada por um movimento respeitoso e paciente, com momentos de fala e de escuta (Schmidt, 2012).

Portanto, lemos as produções e o Parecer com olhares hermenêuticos para que haja compreensão e respeito às opiniões e aos resultados que emergiram das relações entre os objetos dessa pesquisa. O método hermenêutico, de acordo com os estudos de Galego (2023), também pode ser resumido na capacidade de compreender e interpretar, logo, alinhou-se com as pesquisas qualitativas, as quais entrelaçam os pesquisadores nas interpretações mesmo com uma busca contínua de afastamento e neutralidade. A abordagem hermenêutica ocorre pelo círculo hermenêutico, com a aplicação das

categorias, sendo elas contextualização, apreensão, interpretação, compreensão e comunicação (Galego, 2023; Godoi; Galego; Ens, 2024; Renner; Galego; Ens, 2024).

O estado do conhecimento foi realizado em 2025, com o levantamento de estudos que versavam sobre o PEI. Foram adotadas como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO Brasil). Como descritor, utilizamos “Plano Educacional Individualizado” OR “Plano de Desenvolvimento Individualizado” para abarcar ambas as denominações utilizadas, tendo como refinamento encontrar os descritores no título da publicação. Para os critérios de inclusão e exclusão, os estudos precisavam estar em língua portuguesa, disponíveis na íntegra e apresentar metodologia definida, bem como excluídos pela duplicidade. Para seleção, utilizamos a leitura flutuante e na íntegra do material.

### **3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA**

Do ponto de vista histórico, a obra *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*, de Manuel de Andrade de Figueiredo, ainda da época jesuíta no Brasil, desempenha um papel importante nos registros da Educação Especial brasileira. Nessa “cartilha”, havia orientações aos professores para que observassem o ritmo de aprendizagem em razão da capacidade real do aluno – não podendo ser demasiado rápido, pois embora possuísse boa memória, faltava-lhe a habilidade de realizar operações lógicas complexas, mesmo que ainda na época pouco se soubesse ou conhecesse das deficiências no território brasileiro. A obra, impressa em Lisboa, foi aplicada e não só orientou aspectos da Educação Brasileira, mas registrou os primeiros aspectos da Educação Especial no país, com orientações quanto ao estímulo, respeito e olhar diferenciado aos estudantes que frequentavam os bancos escolares (Figueira, 2021).

Para compreender a atualidade no sentido da Educação Especial no Brasil, é necessário voltarmos ao passado e entendermos o desenrolar das políticas educativas direcionadas para a área. Destacamos os estudos de Palmieri (2023), que levantou acontecimentos marcantes, bem como políticas nacionais e internacionais para a Educação Especial, conforme consta do Quadro 1. O levantamento da autora (Palmieri, 2023) se inicia em 1825 com a criação do Braile, mas em nosso recorte iremos apontar a legislação em aspecto nacional até 1994, tendo como justificativa a disponibilidade no *site* do Ministério da Educação e de ser a data de criação da Política Nacional de Educação Especial, a qual guiou os estudos e a legislação para a área.

Quadro 1: Levantamento histórico da legislação brasileira de Educação Especial

| Legislação                                                          | Ano  | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil          | 1854 | Considerado a primeira instituição da América Latina no atendimento às pessoas com deficiência, o Instituto foi criado por Dom Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 1.428. Atualmente é conhecido como Instituto Benjamin Constant (em homenagem ao professor e diretor do instituto por muitos anos), sendo um centro de referência nacional na área da deficiência visual.                                                         |
| Decreto nº 42.728                                                   | 1957 | Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, promovendo “por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, aos deficientes da audição e da fala”, em todo o território brasileiro.                                                                                                                                                                                                                              |
| Decreto nº 42.236                                                   | 1958 | Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, promovendo no seu mais amplo sentido a educação e a reabilitação em todo o território nacional, cabendo a Campanha, entre outras funções.                                                                                                                                                                                                                                   |
| Decreto nº 48.961                                                   | 1960 | Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, visando promover em todo o território nacional a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional das crianças “retardadas e outros deficientes mentais” de qualquer idade ou sexo.                                                                                                                                                                       |
| Lei nº 4.024/61                                                     | 1961 | Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (posteriormente revogada pela Lei nº 9.394, de 1996), incluindo a “Educação de Excepcionais”, afirmando que esta deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação para integrá-los na comunidade.                                                                                                                                                                                        |
| Criação do Centro Nacional de Educação Especial (Decreto nº 72.425) | 1973 | Foi criado, no Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento às pessoas com deficiência.                                                                                                                                                                                                                                |
| Constituição da República Federativa do Brasil                      | 1988 | Apresenta como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos e quaisquer formas e discriminação (art. 3º, inciso IV) e estabelece o direito das pessoas com deficiência a receberem educação                                                                                                                                                                                                                               |
| Lei nº 7.853/89:                                                    | 1989 | Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, estabelecendo normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais e sua efetiva integração social (art. 1º), considerando os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana e do bem-estar (§ 1º). Especificamente na área da educação (art. 2º, inciso I), estabelece medidas. |
| Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069)           | 1990 | Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (art. 1º), considerando criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente entre 12 e 18 anos de idade (art. 2º). A disposição do art. 5º é incisiva para que não haja prejuízos a todas as crianças e adolescentes.                                                                                                                                                               |
| Política Nacional de Educação Especial                              | 1994 | Foi instituída a primeira Política Nacional de Educação Especial produzida pela equipe da Secretaria de Educação Especial, com a colaboração dos dirigentes estaduais e municipais de Educação brasileira, dos representantes dos Institutos Benjamin Constant e Nacional de Surdos, e das Organizações Não Governamentais em Educação Especial.                                                                                                             |

Fonte: os autores (2025) adaptado de Palmieri (2023).

Passados 34 anos após a Política Nacional de Educação Especial, ainda temos obstáculos e desinformações sobre as singularidades e necessidades para a aprendizagem. O levantamento feito por Palmieri (2023) aponta que existem diversas políticas voltadas para a Educação Especial, mas falta sua efetividade, ou seja, “faltam sair do papel”.

### 3.1 NORMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

As políticas, principalmente, as educacionais voltadas para a Educação Especial, sofrem alterações e mudanças com o surgimento de pareceres e resoluções normativas que alteram e redirecionam os trabalhos docentes. Com isso, levantamos as normativas que o *site* do Ministério da Educação disponibiliza para consulta, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Normativas para Educação Especial

| Normativo                        | Data da aprovação            | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Parecer CNE/CEB nº 17/2001       | 3 de julho de 2001           | Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.                                                                                                                                                                                                                   |
| Resolução CNE/CEB nº 2/2001      | 11 de setembro de 2001       | Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.                                                                                                                                                                                                          |
| Parecer CNE/CEB nº 35/2003       | 5 de novembro de 2003        | Aprova Projeto de Resolução que estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio.                                                                                                                  |
| Resolução CNE/CEB nº 1           | 21 de janeiro de 2004        | Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.                                                                |
| Parecer CNE/CEB nº 11/2004       | 10 de março de 2004          | Consulta tendo em vista o artigo 58 da Lei 9.394/96- LDB e a Resolução CNE/CEB 2/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.                                                                                                              |
| Parecer CNE/CEB nº 6/2007        | 1º de fevereiro de 2007      | Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo.                                                                                                            |
| Parecer CNE/CEB nº 13/2009       | 3 de junho de 2009           | Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.                                                                                                                                                              |
| Resolução CNE/CEB nº 4           | 2 de outubro de 2009         | Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.                                                                                                                                                     |
| Parecer CNE/CP nº 11/2020        | 7 de julho de 2020           | Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e não Presenciais no contexto da Pandemia.                                                                                                                                                 |
| Parecer CNE/CP nº 16/2020        | 9 de outubro de 2020         | Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e não Presenciais no contexto da pandemia. |
| Parecer CNE/CEB nº 7/2022        | 9 de novembro de 2022        | Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.                                                                                                                                                                                                  |
| Parecer CNE/CP nº 50/2023        | 5 de dezembro de 2023        | Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).                                                                                                                                                    |
| <b>Parecer CNE/CP nº 50/2023</b> | <b>5 de novembro de 2024</b> | <b>Reanálise do Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, que tratou das Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).</b>                                                                  |
| Parecer CNE/CP nº 51/2023        | 5 de dezembro de 2023        | Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.                                                                                                                                                         |

Fonte: os autores (2025), com base nos Normativos disponíveis no Ministério da Educação.

Com base no Quadro 2, observamos que o AEE e o PEI surgem em 2007, sendo então menos de duas décadas de estudo sobre essa temática em termos legislativos. Ainda na atualidade há o desconhecimento sobre esses direitos, bem como há dúvidas sobre eles (Franco; Schutz, 2020).

#### 4. O PÚBLICO-ALVO E O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

O ensino emendativo, a partir do Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, demonstrou uma iniciativa para o atendimento educacional dos estudantes denominados no decreto de “anormais”. O Estado, ao considerar os anormais em suas diferentes categorias ou tipos, tinha como intuito integrar a maioria deles ao meio social, desde que esses fossem submetidos aos processos de educação adaptados às suas especificidades, para que se promovesse a conversão, pelo ensino, dos anormais em “cidadãos úteis e capazes” (Brasil, 1934).

Anos mais tarde, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que previa o atendimento dos “excepcionais”, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1996), orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular daqueles ditos “normais”, ou seja, retoma o estereótipo e estigma das pessoas com deficiência. Em 2008, ocorre a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e assim consideramos o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como

- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Brasil, 2025, p. 2).

O Plano Educacional Individualizado, muitas vezes chamado de Plano de Desenvolvimento Individual, surge como direito em 2015, com a Lei nº 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), reforçando o que já vinha sendo discutido há anos, como podemos evidenciar no Parecer nº 17 de 2001 (Brasil, 2001), o qual estabelecia Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e previa que os professores precisavam:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;

- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação.

Ou seja, mesmo o Parecer 17 não definindo com essa nomenclatura, PEI ou PDI, já apontava a necessidade de adequações, olhares individualizados e estratégias pedagógicas, para estudantes com necessidades, como casos de Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD), a exemplo o TEA, Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), distúrbios de aprendizagem ou deficiências intelectuais, físicas, visuais e auditivas. Vale destacarmos que as necessidades podem ocorrer isoladas ou juntas. Hoje, o PEI trata-se de uma importante ferramenta e um direito que alicerça a ação pedagógica na educação inclusiva aos estudantes que são público-alvo da Educação Especial e precisa ser desenvolvido (na forma de documento e de prática) por todos os profissionais ou pessoas que participem efetivamente da educação e desenvolvimento do estudante, sendo uma responsabilidade da Escola (na figura dos professores, pedagogos e gestão) a elaboração, mas com participação da família e de profissionais da saúde.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2024 (Brasil, 2025), o número de matrículas da Educação Especial chegou a 2,1 milhões em 2024, um aumento de 58,7% em relação a 2020. Foi possível identificar que a maior parte das matrículas se concentrou no ensino fundamental com 61,9% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2020 e 2024, percebe-se que, na educação infantil, houve acréscimo de 252,1% nas matrículas de creche e de 235,1% nas de pré-escola. O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2024. A maior proporção de alunos incluídos é observada na educação profissional concomitante/subsequente, com inclusão de 99,8%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2020 e 2024, ocorreu na educação infantil, um acréscimo de 4,4 p.p.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2024 (Brasil, 2025) reafirma os estudos de Mascaro e Estef (2023) que já evidenciavam o maior número de matrículas nas turmas de Ensino Fundamental de estudantes com deficiência intelectual em comparação com as

demais categorias de deficiência. Para Mascaro e Redig (2021), no caso dos alunos que apresentam um diagnóstico de deficiência intelectual, apesar de representarem as maiores estatísticas de matrícula nas escolas de ensino comum, os resultados referentes ao itinerário formativo deles são marcados por caminhos em uma perspectiva muito longe de alcançarem a inclusão.

Há necessidade de estudos que versem sobre a inclusão educacional dos estudantes com TEA, principalmente, após o Parecer nº 50, para que assim haja maior conhecimento sobre o tema e maior sensibilização sobre as diferentes questões pertinentes à temática, destacando-se os desafios recorrentes da inclusão, os quais recaem em diferentes âmbitos, como o trabalho docente, a falta de formação de professores especialistas em Educação Especial, o número de estudantes por sala, a falta de profissionais da saúde e outras queixas rotineiras para o TEA (Anjos, 2018; Valladão, 2017; Costa, 2018).

Mascaro e Redig (2021, p. 67) apontam que “este alunado, por apresentar características intrínsecas, como algum déficit no desenvolvimento cognitivo, representam um desafio para nossas escolas, no sentido de equiparar oportunidades de aprendizagem no contexto da diversidade”. Logo, considerando toda a legislação educacional brasileira, as escolas já deveriam estar preparadas a receber os estudantes, ou mesmo buscar adaptar-se frente às necessidades. Concordamos com Budel e Meier (2012, p. 47) ao afirmarem que “não se pode, em hipótese nenhuma deixar a escola regular como ela está, sem se preparar para a inclusão, apenas por medo, insegurança ou despreparo em receber alunos com deficiência”.

Compreendemos que a elaboração colaborativa entre profissionais da escola, equipe terapêutica e família amplifica as ações e potencializa o alcance das metas pré-estabelecidas para o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social do estudante. Logo, o PEI possibilita o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, por meio de adequações metodológicas e pedagógicas. A efetivação do PEI é possível a partir do diálogo sobre as necessidades do estudante com profissionais de diferentes áreas para uma visão ampla e singular no planejamento de ações médicas e educacionais.

Portanto, entendemos que estudantes que fazem parte do público-alvo, matriculados no ensino regular, são beneficiados pelo PEI à medida que as metas educacionais são traçadas de maneira clara e de acordo com as adequações metodológicas necessárias. A elaboração do PEI em conjunto com equipe multidisciplinar e com a

participação familiar pode potencializar o alcance das metas, aprendizagens e desenvolvimento.

## 5. RESULTADOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

O levantamento inicial ocorreu pelos descritores de modo isolado e sem critérios de refinamento, demonstrando que há um número significativo de trabalhos que mencionam de alguma forma a temática PEI ou PDI, conforme a Tabela 1.

A busca evidenciou que o uso da nomenclatura “Plano de Desenvolvimento Individual” ocorre de modo mais presente nos estudos.

Tabela 1: Levantamento inicial sem filtros na seleção

| Descritor                           | SciELO    | BDTD                           |
|-------------------------------------|-----------|--------------------------------|
| Plano Educacional Individualizado   | 3 artigos | 16 teses e 65 dissertações     |
| Plano de Desenvolvimento Individual | 4 artigos | 697 teses e 1.532 dissertações |

Fonte: os autores (2025).

A busca então ocorreu de maneira mais direcionada, com os descritores sendo localizados nos títulos dos estudos, assim, foi possível um levantamento das produções direcionadas ao objeto de estudo (Tabela 2).

Tabela 2: Levantamento dos materiais com o descritor no título

| Descritor                           | SciELO    | BDTD                     |
|-------------------------------------|-----------|--------------------------|
| Plano Educacional Individualizado   | 3 artigos | 3 teses e 9 dissertações |
| Plano de Desenvolvimento Individual | 4 artigos | 2 dissertações           |

Fonte: os autores (2025).

Após os critérios de inclusão e exclusão, bem como as leituras, foram selecionados três teses e um artigo, conforme o Quadro 3. As primeiras percepções é que o artigo era reflexo de uma das teses, pois há o mesmo autor (Daniel da Silva Costa), o qual realizou seu mestrado em educação na mesma temática na Universidade Federal de Santa Maria (Costa, 2018). Também já havíamos feito a leitura de outros dois artigos de uma das autoras (Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro), o que demonstra que os autores estão envolvidos e dedicados na temática.

Quadro 3: Normativas para Educação Especial

| Tipo do Material | Base de Dados | Ano  | Autor(es)             | Título                                                                                                                     |
|------------------|---------------|------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tese             | BDTD          | 2023 | Daniel da Silva Costa | Plano Educacional Individualizado e tecnologia: contribuições na práxis educacional para a inclusão de alunos com autismo. |

|        |        |      |                                                                            |                                                                                                                                                           |
|--------|--------|------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tese   | BDTD   | 2023 | Jéssica Rodrigues Santos                                                   | Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência: um protocolo para utilização nas instituições de ensino.                         |
| Tese   | BDTD   | 2017 | Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro                               | O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso. |
| Artigo | SciELO | 2023 | Daniel da Silva Costa<br>Carlo Schmidt<br>Síglia Pimentel Hoher<br>Camargo | Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo.                             |

Fonte: os autores (2025).

## 6. REFLEXÕES DO PARECER COM AS PRODUÇÕES LEVANTADAS

De acordo com o comitê que analisou o Parecer nº 50, foi reconhecido que alguns grupos estão mais suscetíveis à exclusão da educação do que outros, o que incluiu o TEA. Além disso, destacou-se que muitos Estados Partes estão falhando em fornecer as condições adequadas para que tais grupos adquiram habilidades de vida diária, de linguagem e sociais essenciais para a participação na educação e em suas comunidades. Um exemplo disso é abordado na Tese de Doutorado de Mascaro (2017), que evidenciou falha ao investigar a legislação nacional sobre a implantação do AEE, no que tange à sala de recursos, sendo possível encontrar os objetivos para esse serviço, bem como as diretrizes para operacionalização no ambiente escolar, mas não haver instruções efetivas de como isso deve ser efetivado no dia a dia para promover a inclusão com base no trabalho colaborativo dos profissionais envolvidos com o estudante e seu processo de aprendizagem.

Mascaro (2017) apontou que em diferentes países, como na Europa e nos Estados Unidos, o desenvolvimento do trabalho pedagógico ocorre com os alunos (da Educação Especial) ancorados no PEI (sendo essa proposta parte integrante da legislação educacional). As diretrizes nesses países apontam para um PEI com metas relativas à vida escolar do aluno, o qual é montado pela escola e pela família, sendo ele constantemente reavaliado, a fim de acompanhar o percurso acadêmico do estudante, favorecendo seu desenvolvimento e inserção social. A crítica da autora ao Brasil é que não havia consensos para a utilização do PEI. No parecer ainda não é definido com especificidades sobre a ferramenta, apenas se determina que: deve conter 1) um plano de acessibilização curricular, considerando as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e a articulação com o professor regente e demais profissionais da unidade escolar, nos diferentes espaços; e 2) medidas individualizadas de acesso ao currículo para os estudantes autistas.

Mascaro (2017, p. 18) complementa que:

Há muita indefinição de papéis na elaboração do plano, por exemplo: o que efetivamente deve fazer o professor que atua com o aluno no ensino comum e o professor especialista, quem é responsável pelo acompanhamento e avaliação do plano, e assim por diante. De maneira geral, observa-se que cada rede ou escola cria seu modo particular para desenvolver o plano individualizado.

A autora (Mascaro, 2017) apontou que a escola ter autonomia de elaboração é positivo e concordamos com ela que há necessidade do olhar singular a cada estudante,

por isso é denominado “individualizado”, para que atenda cada realidade, mas a falta de orientações claras sobre a ferramenta prejudica o atendimento na sala de recursos e na sala regular, bem como dificulta que escolas e famílias compreendam o que deve ser estabelecido e contido no documento. O parecer também complementa que o ponto de partida para o PEI é um estudo de caso com o estudante, com orientações de como fazer o estudo de caso, o que permite que o plano educacional individualizado seja direcionado e atenda às especificidades do estudante.

Costa, Schmidt e Camargo (2023) revelam que o PEI pode ser compreendido como uma ferramenta de instrução que fornece orientação para o ensino, que atende às necessidades individuais do aluno com deficiência, de modo documentado. Sua composição é delineada pelo nível de desempenho atualizado do aluno, metas anuais, serviços suplementares e acomodações ou modificações necessárias, organizados com base em uma avaliação precisa do desenvolvimento do educando nas áreas acadêmicas e funcionais. Dessa forma, o PEI oportuniza avanço do estudante em áreas críticas e documenta educação e serviços adequados que vão além do mero cumprimento de imposições legais, como o próprio Parecer nº 50.

Existem situações em que as habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante da Educação Especial transpassam as oferecidas pelo currículo comum, ou mesmo casos em que existe uma defasagem grande entre o nível de aprendizagem desse estudante e as demandas do currículo padrão – e outros ainda, nos quais os suportes já disponibilizados não são suficientes para garantir a participação e aprendizagem desse estudante. São nesses casos que se faz necessária ainda mais a elaboração do PEI centrado no indivíduo (Santos, 2023). O Parecer estabelece algumas orientações quanto aos direitos dos estudantes com TEA, como professor de apoio e atendimento por professor no AEE, além de propor estratégias para sala de aula comum, como:

- Mobilizar o estudante para a participação em todas as atividades escolares e proporcionar as melhores condições de aprendizagem;
- Orientar o profissional de apoio, se necessário, quanto à sua atuação no acompanhamento e apoio ao estudante;
- Reunir-se periodicamente e trabalhar de modo articulado com o professor do AEE, visando a produção de materiais, orientações para ajustes nos planejamentos, recursos e estratégias de ensino;
- Organizar estratégias, metodologias e recursos que estejam de acordo com as singularidades do estudante, sem perder de vista a importância do estudante se reconhecer como parte da história coletiva da sala e de seus pares; e
- Incorporar ao seu planejamento de ensino elementos que possam contribuir para a compreensão da diversidade e dos princípios da inclusão, como valores importantes para a vida em sociedade.

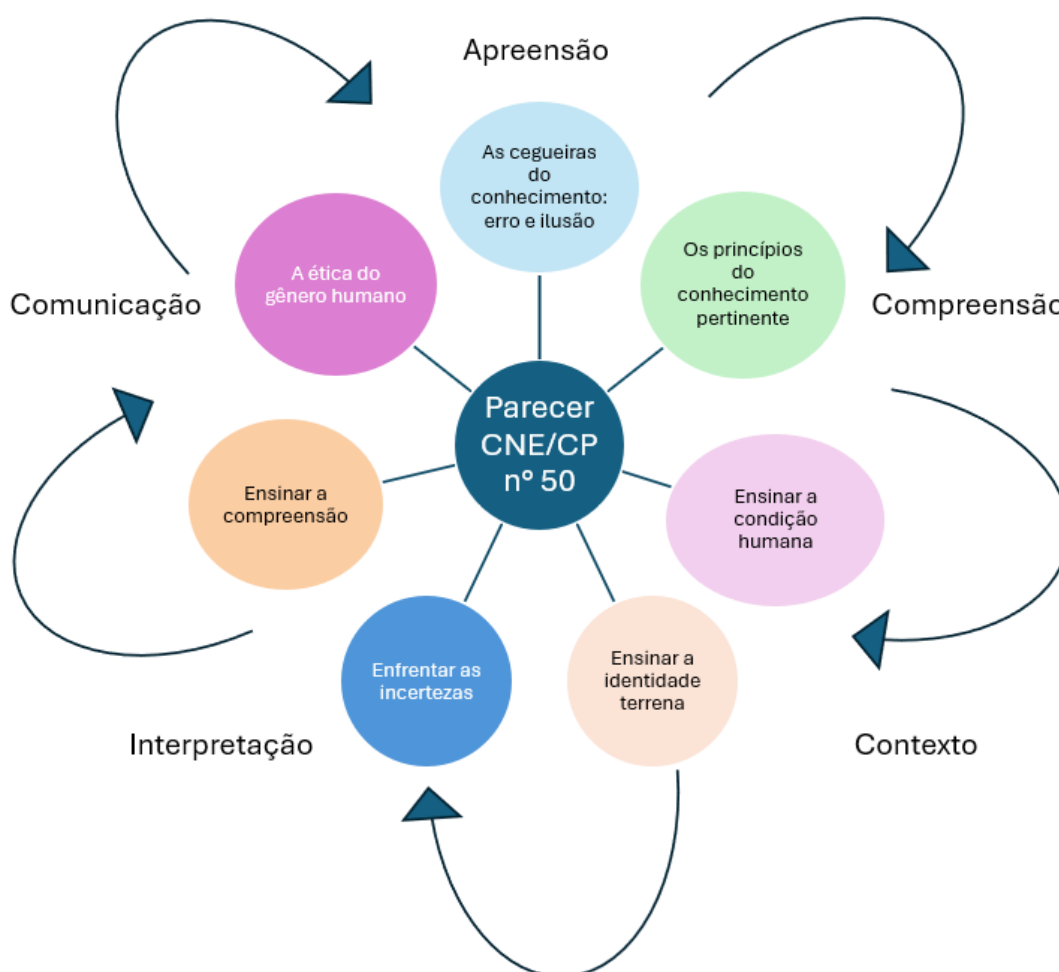
Os trabalhos de Costa (2023), Santos (2023), Mascaro (2017) e Costa, Schmidt e Camargo (2023) apontam para a necessidade da formação especializada (continuada) de professores para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial, seja na sala de recursos ou em sala comum. Essa formação deve auxiliar diretamente na inclusão do estudante e na elaboração do PEI. O Parecer aponta para o papel do Estado na formação continuada de professores, mas apenas sugere que o próprio professor busque sua formação em educação inclusiva, a partir da perspectiva do modelo social da deficiência. O Próprio parecer reconhece que a formação especializada no assunto possibilita ao professor conhecimentos para eliminar barreiras que possam prejudicar ou impedir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Portanto, compreendemos a profundidade e necessidade do PEI com base nos estudos levantados e interpretamos também que o Parecer não detalha como o PEI deve ser elaborado ou implementado, dando maior ênfase ao “estudo de caso” que considere habilidades, preferências, e a opinião da família, mas sem detalhar como o plano deve ser implementado. Além disso, em comparação com a primeira versão do Parecer apresentada, flexibilizou a participação de familiares e profissionais externos, deixando assim a centralidade do processo na equipe pedagógica, admitindo consultas complementares. É importante que documento, normativas, pareceres e outras legislações sejam elaboradas com clareza, minuciosidade e detalhes sobre o PEI, para que se diminua a margem de interpretações erradas e más elaborações, como os casos de PEI elaborados por profissionais externos à escola ou do processo escolar e de atendimento do estudante, como imposição à escola.

## 7. REFLEXÕES COM EDGAR MORIN

Para auxiliar na compreensão das orientações do Parecer CNE/CP nº 50 dentro da contemporaneidade e de suas implicações na Educação, realizamos uma triangulação entre as orientações, o círculo hermenêutico (cinco categorias) e os “sete saberes necessários à educação futuro” propostos por Edgar Morin (2000), conforme a figura 1.

**Figura 1** – Triangulação entre o Parecer CNE/CP nº 50, os sete saberes e o círculo hermenêutico.



Fonte: Os autores (2025) com base em Morin (2000), Galego (2022) e Renner, Galego e Ens (2024)

O Parecer CNE/CP nº 50 e a obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, de Edgar Morin (2000), dialogam de forma profunda, pois ambos propõem uma educação humanizadora, inclusiva e consciente da complexidade do ser humano e do mundo. Enquanto Morin apresenta fundamentos filosófico-epistemológicos para uma

nova forma de pensar e ensinar, o Parecer 50 os concretiza em políticas e práticas voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), reafirmando o compromisso ético da escola com a diversidade.

Ao abordar as “cegueiras do conhecimento”, Morin nos alerta sobre os erros e ilusões que limitam a compreensão da realidade. O Parecer, nesse sentido, convida a superar concepções reducionistas sobre o autismo, como visões medicalizantes ou segregadoras e a compreender o estudante em sua totalidade, reconhecendo que o conhecimento sobre o TEA deve ser constantemente revisado à luz das experiências e evidências pedagógicas.

O segundo saber, referente aos “princípios do conhecimento pertinente”, propõe que a educação ultrapasse a fragmentação disciplinar e contextualize o saber. O Parecer 50 também defende uma abordagem interdisciplinar e colaborativa no processo educativo dos estudantes com TEA, integrando áreas do conhecimento e profissionais diversos (professores, equipe de apoio, família e especialistas) para garantir um atendimento educacional mais completo e significativo.

Ao tratar de “ensinar a condição humana”, Morin trata da necessidade de reconhecer o ser humano em sua complexidade biológica, emocional, social e cultural. O Parecer reforça essa visão ao valorizar o estudante com TEA não por sua deficiência, mas por sua humanidade e singularidade, promovendo uma educação que respeita suas diferenças e potencializa suas capacidades.

O quarto saber, “ensinar a identidade terrena”, propõe a consciência de pertencimento a um mesmo planeta e espécie. O Parecer 50 reflete esse princípio ao promover uma educação inclusiva como direito universal, baseada na solidariedade e na convivência com a diversidade, entendendo que todos partilhamos o mesmo espaço escolar e social.

Ao indicar a necessidade de “enfrentar as incertezas”, Morin afirma que a educação deve preparar para o inesperado. O Parecer 50, de forma prática, exige que a escola esteja aberta à flexibilização de currículos, metodologias e avaliações, reconhecendo que cada estudante com TEA apresenta diferentes modos de aprender e interagir, e que o processo educativo deve adaptar-se continuamente a essas incertezas e singularidades, logo, se estabelece a necessidade da elaboração do PEI.

O sexto saber, “ensinar a compreensão”, está presente na ênfase que o Parecer dá à formação de professores e à relação empática com o estudante. A inclusão efetiva exige

compreender o outro em sua diferença, praticando o diálogo, a escuta e a cooperação, valores fundamentais para a convivência escolar e social, além disso, somente com a compreensão profunda do estudante é possível o desenvolvimento de um PEI significativo.

Por fim, a “ética do gênero humano”, último saber de Morin, encontra eco direto no Parecer 50 ao propor uma educação comprometida com a justiça, o respeito e a equidade. A ética defendida por Morin é a mesma que sustenta a inclusão como uma ética da solidariedade e da responsabilidade coletiva frente ao direito de todos à educação.

Assim, o Parecer CNE/CP nº 50 pode ser compreendido como uma materialização contemporânea dos princípios de Morin (2000), ao traduzir para a prática educacional o ideal de uma escola complexa, empática, ética e comprometida com a dignidade humana. Ele não apenas orienta o atendimento ao estudante com TEA, mas reafirma uma visão de educação que reconhece o ser humano em sua totalidade, exatamente como propõe Edgar Morin.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo permitiu compreender as orientações do Parecer CNE/CP nº 50 frente ao PEI e a atuação docente, com reflexões e análises críticas à Educação Especial, principalmente, no que se refere à inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista e à aplicação do Plano Educacional Individualizado. O Parecer nº 50, como ato orientador, enaltece a construção e ação do PEI dentro da escola com profissionais da educação, o que fortalece e prioriza a ação pedagógica. Entendemos que o diálogo multidisciplinar é necessário e pode contribuir para o desenvolvimento do estudante, porém a escola não se trata de local terapêutico e sim pedagógico.

Constatamos que embora o parecer represente um avanço na proposição de diretrizes voltadas para a inclusão, ele ainda carece de especificidades e clareza nas orientações para profissionais de educação, o que compromete a efetivação das práticas inclusivas no cotidiano escolar e a atuação docente.

O estudo do conhecimento oportunizou reflexões sobre a importância da atuação colaborativa de profissionais no desenvolvimento do estudante, bem como na elaboração do PEI, para que seja de fato uma ferramenta eficaz no atendimento às necessidades do estudante, reconhecendo a singularidade de cada um. A autonomia das escolas na elaboração do PEI preconiza e necessita de orientações claras e suporte técnico, para garantir que as ações pedagógicas estejam alinhadas com os direitos dos estudantes.

Nesse contexto, destacamos que a atuação docente é necessária e primordial na elaboração e efetivação do PEI. O professor, enquanto profissional da educação, é quem tem o conhecimento necessário para identificar as potencialidades e necessidades educacionais do estudante, além de compreender o processo de ensino-aprendizagem. Embora as equipes multiprofissionais, especialmente da saúde, sejam importantes para a compreensão ampliada do estudante, é o docente que detém a responsabilidade e a competência de planejar e implementar estratégias adequadas para a realidade escolar.

Portanto, a elaboração do PEI deve ser conduzida pelos professores envolvidos no processo (AEE, ensino regular e de apoio), com base no estudo de caso e nos conhecimentos sobre o estudante, que é composto por avaliações educacionais e observações cotidianas, para garantir um plano que reflita objetivos de aprendizagem realistas, metas específicas e práticas que promovam a inclusão. Reduzir a centralidade do professor no processo ou transferir essa responsabilidade para outras áreas da tríade escola, família e saúde compromete a função educativa do PEI e enfraquece seu papel

como instrumento pedagógico essencial para a inclusão, bem como atinge a identidade dos professores.

É imprescindível que o Estado tenha um papel ativo na garantia da formação de profissionais da educação, acompanhado das políticas necessárias para a inclusão e que o PEI não seja um documento burocrático, mas um instrumento real na promoção de aprendizagem, desenvolvimento e participação de estudantes público-alvo da Educação Especial. Logo, a inclusão escolar exige que haja compromisso coletivo, pautado em conhecimento, sensibilidade e responsabilidade com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

## 9. REFERÊNCIAS

AMORIM, Alexandre. Hermes, a metáfora do mensageiro na interpretação. *Revista Educação Pública*. 2013. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/2/hermes-a-metaacutefora-do-mensageiro-na-interpretaccedilatildeo>. Acesso em: 16 abr. 2025.

ANJOS, Pollianna Garcia dos. *Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva e suas implicações no trabalho docente*. 2018.

187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6564>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. 26 jun. 1934. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. 23 dez. 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 1º abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001 — Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 46. Disponível em:

[https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001 — Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

*Diário Oficial da União*, Seção 1E, p. 39–40, 14 set. 2001 [portal.mec.gov.br](https://portal.mec.gov.br). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 35/2003, aprovado em 5 de novembro de 2003 — Aprova Projeto de Resolução que estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Disponível em:

[https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35\\_03.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf). Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004 — Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 10, 11 mar. 2005 . Disponível em:

[https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_04.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_04.pdf) . Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2004, aprovado em 10 de março de 2004 — Consulta tendo em vista o artigo 58 da Lei 9.394/96 (LDB) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 4–5, 12 abr. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB11.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 6/2007, aprovado em 1º de fevereiro de 2007 — Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 27, 25 jun. 2007. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006\\_07.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_07.pdf) . Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais de Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: 2008. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Decreto n. 6949/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. 26 ago. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009 — Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 13, 24 set. 2009 (homologado por despacho do Ministro de Estado da Educação). Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 de outubro de 2009 — Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. 18 nov. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. 07 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 18 abr. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 — Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades

Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 57, 3 ago. 2020. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020 — Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 34, 5 ago. 2021. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022 — Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, 9 nov. 2022. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=245461-pceb007-22&category\\_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=245461-pceb007-22&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023 — Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 67, 13 nov. 2024. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category\\_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 50/2023 – Reanálise, aprovado em 5 de novembro de 2024 — Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 29, 13 nov. 2024. Disponível em:

[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category\\_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023 — Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 14, 22 jan. 2024. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=254491-pcp051-23&category\\_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254491-pcp051-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2024*: Resumo Técnico. Brasília, 2025.

BUDEL, Gislaine Coimbra; MEIER, Marcos. *Mediação da aprendizagem na educação especial*. Curitiba: Ibepex, 2012.

COSTA, Daniel da Silva. *Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo*. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

COSTA, Daniel da Silva. *Plano educacional individualizado e tecnologia: contribuições na práxis educacional para inclusão de alunos com autismo*. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. e280098, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>. Acesso em: 16 abr. 2025.

educação pública. 2013.

FIGUEIRA, Emílio. *As pessoas com deficiência no Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos!*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. *Saúde em Debate*, v. 43, p. 244-255, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S420>. Acesso em: 08 abr. 2025.

GALEGO, João Pedro Crevonis. *Representações Sociais de Professores PDE-PR sobre Alfabetização Científica*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

GILHUS, Ingvild Sælid. Hermenêutica. *REVER: Revista de Estudos da Religião*, v.16, n. 2, p. 144-156, 2016. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/29431>. Acesso em: 17 abr. 2025.

GODOI, Marcos Vinicius Messino; GALEGO, João Pedro Crevonis; ENS, Romilda Teodora. Hermenêutica e a pesquisa em educação: reflexões sobre o método e suas possibilidades. In: ENS, Romilda Teodora; Oliveira, José Luis de. (org.). *Métodos de pesquisa e suas interfaces em educação*. Curitiba, PR: CRV, p. 39-52, 2024.

MARCON, Karina. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem?. *Criar Educação*, v. 9, n. 2, p. 80-103, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6047>. Acesso em: 03 jun. 2025.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; REDIG, Annie Gomes. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*, v. 22, n. 66, p. 66-79, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57019>. Acesso em: 03 abr. 2025.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; ESTEF, Suzanli. Formação docente para o atendimento educacional especializado por meio da pesquisa-ação. *Revista Teias*, v. 24, n. 73, p. 198-208, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2024.74080>. Acesso em: 03 abr. 2025.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PALMIERI, Bianca Moretti Vieira. *Educação especial e formação dos educadores: desafios na implementação das políticas educacionais*. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

PALMIERI, Bianca Moretti Vieira; GISI, Maria Lourdes. Educação Especial no contexto da pandemia/pós-pandemia de Covid-19. *Revista Sodebras*, v. 18, n. 209, p. 16-23, 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.29367/issn.1809-3957.18.2023.209.16>. Acesso em: 18 mar. 2024.

RENNER, Roberto Luis; GALEGO, João Pedro Crevonis; ENS, Romilda Teodora. Caminhos da Pesquisa: da hermenêutica à pesquisa do tipo estado da arte. In: ENS, Romilda Teodora; Oliveira, José Luis de. (org.). *Métodos de pesquisa e suas interfaces em educação*. Curitiba, PR: CRV, p. 53-66, 2024.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Tradução M. F. Sá Correia. Porto-Portugal: RÉS, 1978.

SANTOS, Jéssica Rodrigues. *Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência: um protocolo para utilização nas instituições de ensino*. 222 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

SCHMIDT, Lawrence Kennedy. *Hermenêutica*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2012.

VALLADÃO, Helen Malta. *Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/deficiência intelectual e Síndrome de Edwards*. 2017. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES\\_f476e58acc61d06270fcfc3f6cdb8152](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_f476e58acc61d06270fcfc3f6cdb8152). Acesso em: 16 abr. 2025.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/v28p1013>. Acesso em: 03 jun. 2025.