aurum
Revista Multidisciplinar

ISSN: 3085-7783

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

THE INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLAN (IEP) IN IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS

https://doi.org/10.63330/armv2n11-006

Submetido em: 11/11/2026 e Publicado em: 16/11/2026

ARM: e262631

Cleidiane Lima Pereira
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: limapereiracleidi123@gmail.com

Tainara Oliveira de Faria
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil.

Juliana de Oliveira Lima Vianna
Doutora em Letras - Literatura Brasileira - UERJ, docente do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil.

Lisyanne de Xerez Ramalho
Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação - Centro Universitário Carioca , docente do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo

A educação inclusiva pressupõe a garantia do direito à aprendizagem, à participação e à permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui um instrumento pedagógico destinado a organizar objetivos, estratégias, recursos, adaptações e formas de acompanhamento considerando as necessidades e potencialidades de cada estudante. Este estudo teve como objetivo analisar criticamente o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de efetivação da educação inclusiva, considerando sua contribuição para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Como objetivos específicos, buscou-se compreender o papel do PEI no processo de ensino e aprendizagem, analisar suas contribuições para a educação inclusiva no ensino regular e identificar os principais desafios e possibilidades relacionados à sua elaboração, utilização e acompanhamento. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de produções acadêmicas, documentos legais e materiais relacionados ao PEI e à educação inclusiva. Os resultados da análise evidenciaram que o PEI pode contribuir para a organização de ações pedagógicas mais

individualizadas, especialmente quando elaborado a partir do estudo de caso do estudante e construído de forma colaborativa entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, família e demais agentes escolares. Destacaram-se como estratégias relevantes a definição de objetivos de aprendizagem mensuráveis, a adaptação curricular, a utilização de recursos adequados, a formação continuada e o trabalho coletivo. Conclui-se que o PEI apresenta relevância para a efetivação da educação inclusiva, mas sua existência, isoladamente, não garante a inclusão, sendo necessária sua articulação com as condições institucionais, a formação dos profissionais e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; PEI; Planejamento Educacional Individualizado.

Abstract

Inclusive education presupposes the guarantee of the right to learning, participation, and permanence of students who are the target audience of Special Education in mainstream education. In this context, the Individualized Educational Plan (IEP) is a pedagogical instrument designed to organize objectives, strategies, resources, adaptations, and monitoring procedures according to the needs and potential of each student. This study aimed to critically analyze the Individualized Educational Plan (IEP) as an instrument for promoting inclusive education, considering its contribution to meeting the specific educational needs of students in Special Education. The specific objectives were to understand the role of the IEP in the teaching and learning process, analyze its contributions to inclusive education in mainstream schools, and identify the main challenges and possibilities related to its development, use, and monitoring. This is a qualitative, bibliographic, and documentary study based on the analysis of academic publications, legal documents, and materials related to the IEP and inclusive education. The analysis showed that the IEP can contribute to the organization of more individualized pedagogical actions, particularly when it is developed based on a case study of the student and collaboratively constructed by teachers, Special Education professionals, families, and other school staff. The main strategies identified include defining measurable learning objectives, curricular adaptations, the use of appropriate resources, continuing teacher education, and collaborative work. It is concluded that the IEP is relevant to the implementation of inclusive education; however, its existence alone does not guarantee inclusion. Its effectiveness depends on its articulation with institutional conditions, professional training, and continuous monitoring of students' development.

Keywords: Inclusive Education; Individualized Educational Plan; Individualized Educational Planning; Special Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio central para a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade e que assegure a todos os estudantes o direito à aprendizagem, à participação e à permanência no ambiente escolar. Para Ainscow (2020), a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras, e não como um estado alcançado de forma definitiva. Isso exige da escola a revisão constante de seus currículos, metodologias e práticas avaliativas. No Brasil, esse princípio encontra amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino, e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que estabelece a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

Nesse contexto, a Educação Especial tem papel fundamental na garantia de condições educacionais adequadas aos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, considerando suas características, potencialidades e necessidades específicas.

Para efetivar a educação inclusiva, a escola precisa reconhecer as diferenças presentes em seu cotidiano e desenvolver estratégias que favoreçam a participação de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Uchôa e Chacon (2022) afirmam que uma perspectiva inclusiva implica reconhecer que a deficiência não reside no indivíduo, mas na relação entre suas características e as barreiras impostas pelo ambiente escolar. Com isso, o foco da intervenção se desloca do aluno para a organização pedagógica da escola. Torna-se necessário, portanto, repensar as práticas pedagógicas, os recursos, a organização curricular e as formas de avaliação.

Nessa direção, Kurz e Bedin (2021) evidenciam que a adaptação curricular, quando realizada de forma consciente e fundamentada, favorece a aprendizagem significativa sem reduzir a complexidade dos conteúdos trabalhados com a turma. A inclusão, portanto, não se limita à presença física do estudante na sala de aula. Ela envolve a criação de condições que possibilitem sua participação efetiva e seu desenvolvimento educacional.

Nesse cenário, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é um importante instrumento para organizar ações pedagógicas direcionadas às necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Por meio dele, podem ser estabelecidos objetivos, estratégias, recursos, adaptações e formas de acompanhamento que considerem as particularidades de cada educando. A relevância desse instrumento foi reforçada pelo Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025a; 2025b). Com a redação vigente, a norma estabelece que o resultado do estudo de caso do estudante fundamenta o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o PEI, e torna obrigatória a elaboração de documento individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, derivado desse estudo.

Costa, Schmidt e Camargo (2023) destacam, contudo, que o PEI só cumpre sua função quando é construído de forma colaborativa entre professor regente, professor do AEE, família e demais profissionais. Não deve ser um documento elaborado isoladamente para atender a uma exigência burocrática.

Entretanto, a existência do PEI, por si só, não garante a efetivação da educação inclusiva. Sua contribuição depende da forma como o instrumento é compreendido, elaborado, utilizado e acompanhado pelos profissionais envolvidos. Laurindo (2023) observa que o planejamento individualizado amplia o repertório de aprendizagem dos estudantes quando os objetivos são definidos em etapas realistas e mensuráveis e revisados periodicamente. Por isso, o PEI deve ser entendido como um processo contínuo, e não como um documento estático.

Por outro lado, Martins, Betone e Barcelos (2024) identificam uma lacuna entre a legislação, que exige o instrumento, e a formação oferecida pelas redes de ensino, que nem sempre prepara o professor para sua elaboração prática. Figueiredo e Pantoni (2022) apontam, na mesma direção, que a ausência de formação específica é um dos principais entraves às práticas pedagógicas inclusivas. Penha et al. (2025) acrescentam que a sobrecarga de trabalho docente e a insuficiência de tempo para o planejamento coletivo permanecem como desafios recorrentes à efetivação do PEI. Diante disso, é relevante analisar não apenas a importância atribuída ao instrumento, mas também os desafios de sua utilização no cotidiano escolar.

A discussão sobre o PEI também se relaciona diretamente com o direito à educação e com a garantia de condições de aprendizagem para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse direito, porém, não se consolidou sem tensões. O Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020a) admitia a ampliação de classes e escolas especializadas em detrimento da matrícula em turmas comuns. Para Septimio et al. (2021), ele representou um deslocamento conceitual perigoso ao relativizar o direito à escolarização em classes comuns.

Silva e Lima (2021), por sua vez, destacam que o decreto desconsiderou avanços consolidados desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Segundo Barbosa (2023), esse episódio evidenciou que a Educação Especial permanece um campo de disputa política. Nele, conceitos como equidade e inclusão podem ser ressignificados para justificar retrocessos. A perspectiva inclusiva pressupõe, ao contrário, que as diferenças não sejam vistas como obstáculos à escolarização, mas como elementos a serem considerados na organização do trabalho pedagógico. Assim, instrumentos de individualização do ensino podem ajudar a superar práticas homogêneas e a oferecer respostas educacionais mais adequadas a cada estudante.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar criticamente o PEI como instrumento de efetivação da educação inclusiva, considerando sua importância para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Os objetivos específicos são: compreender o papel do PEI no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-

alvo da Educação Especial; analisar suas contribuições para a efetivação da educação inclusiva no ensino regular; identificar os principais desafios e possibilidades relacionados à sua elaboração, utilização e acompanhamento no contexto escolar.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de produções acadêmicas, documentos legais e materiais relacionados ao PEI e à educação inclusiva. Essa abordagem possibilita reunir e analisar diferentes perspectivas sobre o tema e compreender os fundamentos, as possibilidades e os desafios da utilização do PEI no contexto educacional.

Desse modo, a pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre o papel do PEI na construção de uma educação efetivamente inclusiva. Sua utilização deve estar articulada às necessidades concretas dos estudantes, às condições institucionais e à atuação dos profissionais da educação. Mais do que um documento formal, o PEI pode ser um instrumento de organização e acompanhamento das ações educacionais, desde que sua elaboração e utilização estejam comprometidas com o direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento de cada estudante.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de buscas nas bases Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os descritores “Plano Educacional Individualizado”, “PEI”, “educação inclusiva”, “Educação Especial” e “planejamento individualizado”, combinados entre si pelo operador booleano AND. O recorte temporal compreendeu publicações de 2020 a 2025, período que abrange tanto a publicação do Decreto nº 10.502/2020 quanto a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, em 2025.

Foram incluídos artigos publicados em periódicos científicos, dissertações e teses disponíveis na íntegra e de acesso gratuito, que abordassem o PEI, o planejamento educacional individualizado, a formação docente para a inclusão, a educação inclusiva ou a política de Educação Especial. Foram excluídos os trabalhos duplicados, os que não estavam disponíveis em texto completo e aqueles que, após a leitura do título e do resumo, não dialogavam com os objetivos da pesquisa. Ao final desse processo, 11 produções acadêmicas compuseram o corpus bibliográfico.

A pesquisa documental contemplou a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 13.146/2015, o Decreto nº 10.502/2020, a decisão do Supremo Tribunal Federal na ADI nº 6.590, o Decreto nº 11.370/2023 e os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, consultados em suas versões oficiais. O material selecionado foi submetido a leitura exploratória, seletiva e analítica e, em seguida, organizado por meio de análise temática em três eixos: (a) concepções e marco legal da educação inclusiva; (b) conceito, base legal e função

pedagógica do PEI, incluindo o papel do professor em sua elaboração; e (c) estratégias pedagógicas para a elaboração e a aplicação do PEI. Esses eixos orientam a organização das seções seguintes, nas quais se buscou comparar convergências, divergências e limites entre os estudos analisados.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: CONCEPÇÕES E MARCO LEGAL

A educação inclusiva consiste em um modelo educacional que rompe com a lógica da segregação e da integração parcial de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades, propondo, em seu lugar, a reorganização do sistema regular de ensino para que todos os educandos aprendam juntos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. Nessa perspectiva, Ainscow (2020) argumenta que a inclusão educacional deve ser compreendida como um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras, e não como um estado a ser alcançado de forma definitiva, o que implica repensar constantemente currículos, metodologias e práticas avaliativas. No Brasil, esse modelo encontra amparo em um conjunto normativo consolidado ao longo das últimas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) assegura, em seus artigos 58 a 60, o AEE preferencialmente na rede regular de ensino, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça, em seu Capítulo IV (arts. 27 a 30), a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando qualquer forma de discriminação em razão da deficiência. A esse respeito, o percurso legislativo brasileiro não foi isento de disputas: a publicação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020a), foi amplamente criticada por pesquisadores e movimentos sociais por sinalizar um retrocesso, ao admitir a ampliação de classes e escolas especializadas em detrimento da matrícula em turmas comuns.

Conforme Septimio et al. (2021), a política de 2020 representava um deslocamento conceitual perigoso, pois relativizava o direito à escolarização em classes comuns e devolvia centralidade a modelos historicamente segregacionistas. Na mesma direção, Silva e Lima (2021) destacam que o referido decreto promoveu impactos conceituais e estruturais no atendimento ao público-alvo da Educação Especial, ao desconsiderar avanços consolidados desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. O decreto teve sua eficácia suspensa pelo Supremo Tribunal Federal em dezembro de 2020, por meio de medida cautelar concedida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590 e referendada pelo Plenário (Brasil, 2020b), e foi formalmente revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (Brasil, 2023). Segundo Barbosa (2023), esse episódio evidenciou como a

Educação Especial permanece um campo de disputa política, no qual conceitos como equidade e inclusão podem ser ressignificados para justificar retrocessos.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025a), tendo sido posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025 (Brasil, 2025b). A norma reafirma, em seu art. 1º, § 3º, a inclusão em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à participação, à permanência e à aprendizagem, como direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial e disciplina, entre outros pontos, a obrigatoriedade de documentos pedagógicos individualizados derivados do estudo de caso de cada estudante. Esse novo marco normativo demonstra que a educação inclusiva, longe de ser uma pauta encerrada, permanece em constante atualização, exigindo dos profissionais da educação formação continuada e apropriação crítica da legislação vigente.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE TRANSVERSAL DE ENSINO

A Educação Especial, no ordenamento brasileiro, não constitui um sistema paralelo de ensino, mas uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica e superior, oferecendo o AEE como complemento ou suplemento à formação do estudante, sem substituir sua matrícula na classe comum. Uchôa e Chacon (2022) discutem que repensar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva implica reconhecer que a deficiência não reside no indivíduo, mas na relação entre suas características e as barreiras impostas pelo ambiente escolar, o que desloca o foco da intervenção do aluno para a organização pedagógica da escola.

Essa mudança de paradigma demanda que a escola comum se reorganize para acolher a diversidade, o que inclui a formação continuada dos professores, a disponibilidade de recursos de tecnologia assistiva e a articulação entre o professor regente e o profissional do AEE. Figueiredo e Pantoni (2022), ao investigarem a formação docente para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), constatam que a ausência de formação específica é um dos principais entraves para a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, ainda que os professores reconheçam a importância da inclusão como princípio educacional. De modo semelhante, Kurz e Bedin (2021) evidenciam que a adaptação curricular, quando realizada de forma consciente e fundamentada, favorece a aprendizagem significativa de estudantes público-alvo da Educação Especial, sem reduzir a complexidade dos conteúdos trabalhados com a turma.

Ao se compararem esses estudos, observa-se uma convergência importante: Ainscow (2020) e Uchôa e Chacon (2022) deslocam o foco do déficit individual para as barreiras produzidas pela organização escolar, e Kurz e Bedin (2021) mostram que a adaptação curricular pode favorecer a aprendizagem sem empobrecer os conteúdos. Há, contudo, uma tensão entre esses achados e os de Figueiredo e Pantoni (2022):

a adaptação realizada de forma consciente e fundamentada, descrita por Kurz e Bedin (2021), pressupõe justamente o tipo de formação que, segundo Figueiredo e Pantoni (2022), ainda falta a muitos professores. Além disso, ambos os estudos empíricos referem-se a contextos específicos (o Ensino Médio Integrado, no primeiro caso, e o ensino de Ciências nos anos iniciais, no segundo), o que limita a generalização de seus resultados. Assim, o avanço normativo descrito na seção anterior não se traduz automaticamente em práticas inclusivas, o que reforça a importância de examinar instrumentos, como o PEI, que podem mediar a passagem da norma à prática.

3 O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) COMO UM INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

3.1 O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): CONCEITO, BASE LEGAL E FUNÇÃO PEDAGÓGICA

O PEI é o instrumento pedagógico por meio do qual a escola formaliza, a partir do estudo de caso do estudante, os objetivos de aprendizagem, as estratégias, os recursos e as adaptações razoáveis necessárias ao seu desenvolvimento escolar. Diferentemente de um plano de aula genérico, o PEI parte das potencialidades e necessidades específicas de cada educando, articulando as áreas cognitiva, social, emocional e motora em uma proposta pedagógica dinâmica, passível de revisão periódica conforme o progresso do aluno.

O Decreto nº 12.686/2025, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025a; 2025b), consolidou a obrigatoriedade desse instrumento. Nos termos da norma, o estudo de caso constitui a etapa inicial do AEE e seu resultado fundamenta o PAEE e o PEI (art. 11); além disso, torna-se obrigatória a realização de documento individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, como o PAEE e o PEI, derivado do estudo de caso e destinado a orientar o trabalho na sala comum e no AEE (art. 12). Essa determinação normativa reforça o caráter obrigatório, e não facultativo, do planejamento individualizado, retirando-o do campo da boa vontade docente e situando-o como direito do estudante público-alvo da Educação Especial.

Do ponto de vista pedagógico, Costa, Schmidt e Camargo (2023), em estudo sobre a implementação do PEI para estudantes com autismo, apontam que o instrumento cumpre sua função quando é construído de forma colaborativa entre professor regente, professor do AEE, família e demais profissionais envolvidos no acompanhamento do estudante, e não como um documento elaborado isoladamente para cumprir exigência burocrática. Os autores destacam ainda que o trabalho colaborativo em torno do PEI favorece a corresponsabilização de toda a equipe escolar pelo processo de inclusão, superando a tendência histórica de atribuir essa responsabilidade exclusivamente ao professor especializado.

Nessa mesma linha, Laurindo (2023), ao analisar o uso do PEI associado a estratégias de leitura para estudantes com deficiência intelectual, verifica que o planejamento individualizado, quando fundamentado no diagnóstico funcional do estudante e revisado periodicamente, ampliou o repertório de aprendizagem dos estudantes participantes, sobretudo quando os objetivos são definidos em etapas realistas e mensuráveis. Esse achado reforça a ideia de que o PEI não deve ser compreendido como um documento estático, mas como um processo de avaliação e replanejamento contínuo, condizente com o ritmo de desenvolvimento de cada estudante.

A comparação entre esses estudos permite identificar ênfases distintas e complementares. Enquanto Costa, Schmidt e Camargo (2023) destacam a dimensão colaborativa e relacional do PEI, Laurindo (2023) enfatiza sua dimensão técnica, centrada na definição de objetivos mensuráveis e na revisão periódica. As duas perspectivas convergem ao recusar o PEI como documento meramente formal, mas ambas derivam de investigações com recortes restritos (estudantes com autismo, no primeiro caso, e estudantes com deficiência intelectual de uma turma de 5º ano, no segundo), o que exige cautela na generalização dos resultados. Há, ainda, uma tensão que merece atenção: a obrigatoriedade estabelecida pela legislação, embora represente um avanço, pode favorecer o preenchimento burocrático do documento, justamente o risco apontado por Costa, Schmidt e Camargo (2023), caso não seja acompanhada de condições institucionais para sua elaboração colaborativa.

3.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA ELABORAÇÃO E NA IMPLEMENTAÇÃO DO PEI

A elaboração do PEI exige do professor um conjunto de saberes que extrapola a formação inicial da maioria dos cursos de licenciatura, o que evidencia a centralidade da formação continuada nesse processo. Martins, Betone e Barcelos (2024), ao investigarem a formação de professores para a elaboração de planos individualizados voltados a crianças com TEA na educação infantil, identificam que a insegurança docente diante da tarefa de planejar individualmente decorre, em grande medida, da lacuna entre a legislação, que exige o instrumento, e a formação oferecida pelas redes de ensino, que nem sempre instrumentaliza o professor para sua elaboração prática.

Considerando esse cenário, é possível inferir que o trabalho coletivo entre gestão, coordenação pedagógica e professores regentes tende a qualificar a elaboração do PEI, na medida em que possibilita a troca de saberes entre quem conhece a criança em seu cotidiano escolar e quem domina os aspectos técnicos do planejamento individualizado. Também nesse sentido, Penha et al. (2025) reforçam que o PEI, quando apropriado pela equipe escolar como instrumento de planejamento e não apenas de registro, contribui diretamente para a personalização do ensino e para a garantia da permanência do estudante com qualidade na escola comum, ainda que os autores reconheçam que a sobrecarga de trabalho docente e a insuficiência de tempo destinado ao planejamento coletivo permaneçam como desafios recorrentes para sua efetivação.

Em perspectiva comparada, Martins, Betone e Barcelos (2024) e Penha et al. (2025) convergem ao situar as dificuldades na elaboração do PEI menos em limitações individuais dos professores e mais em condições institucionais. Os estudos, porém, enfatizam aspectos diferentes: o primeiro aponta a lacuna formativa, e o segundo, a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para o planejamento coletivo. Essa diferença é relevante, pois indica que a formação continuada, isoladamente, pode ser insuficiente se não houver tempo institucional para que os profissionais planejem em conjunto. Observa-se, ainda, que grande parte da literatura analisada se concentra em estudantes com TEA ou com deficiência intelectual, havendo menor produção sobre o PEI voltado a estudantes com outras deficiências ou com altas habilidades ou superdotação.

Diante do exposto, compreende-se que o PEI se consolida, tanto na literatura analisada quanto no ordenamento jurídico brasileiro, como instrumento relevante para a efetivação da educação inclusiva. Os estudos examinados indicam, contudo, que sua eficácia está associada ao conhecimento que o educador possui sobre sua elaboração, ao trabalho colaborativo entre os diferentes atores da comunidade escolar e ao investimento institucional em formação continuada. É esse conjunto de fatores que fundamenta a discussão sobre as estratégias pedagógicas apresentada na seção seguinte deste trabalho.

4 AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO PEI NO ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES

À luz do referencial discutido nas seções anteriores, compreende-se que a efetivação do PEI depende de estratégias pedagógicas concretas, capazes de traduzir os princípios legais e teóricos da educação inclusiva em ações cotidianas na sala de aula. A primeira dessas estratégias é a construção do instrumento a partir do estudo de caso do estudante, reunindo informações sobre suas potencialidades, interesses e necessidades específicas junto à família, ao professor regente e ao profissional do AEE, de modo que o planejamento não se restrinja a um documento burocrático, mas expresse, de fato, o percurso singular do educando. Outra estratégia central é a definição de objetivos de aprendizagem realistas e mensuráveis, fundamentados no diagnóstico funcional do estudante e revisados periodicamente conforme seu progresso. Como aponta Laurindo (2023), o planejamento individualizado pode ampliar o repertório de aprendizagem quando compreendido como processo contínuo de avaliação e replanejamento, e não como documento estático produzido uma única vez no início do ano letivo.

A adaptação curricular constitui-se, igualmente, como estratégia relevante à elaboração e à aplicação do PEI. Kurz e Bedin (2021) evidenciam que essa adaptação, quando realizada de forma consciente e fundamentada, favorece a aprendizagem significativa dos estudantes público-alvo da Educação Especial sem reduzir a complexidade dos conteúdos trabalhados com a turma, o que implica diversificar metodologias, recursos didáticos e instrumentos avaliativos conforme as necessidades identificadas.

Por fim, destaca-se a importância da formação continuada e do trabalho coletivo da equipe escolar como estratégias que sustentam a elaboração e a implementação do PEI. Martins, Betone e Barcelos (2024) associam a insegurança docente diante dessa tarefa à lacuna entre a exigência legal e a formação oferecida pelas redes de ensino, ao passo que Penha et al. (2025) destacam a sobrecarga de trabalho e a insuficiência de tempo para o planejamento coletivo. Em conjunto, esses estudos sugerem que a atuação articulada entre gestão, coordenação pedagógica e professores regentes pode favorecer a troca de saberes entre quem conhece o cotidiano escolar do estudante e quem domina os aspectos técnicos do planejamento individualizado. Somam-se a isso a disponibilidade de recursos de tecnologia assistiva e a articulação constante entre o professor regente e o profissional do AEE, aspectos que dialogam com as discussões de Figueiredo e Pantoni (2022) e de Uchôa e Chacon (2022).

Cabe ponderar, entretanto, que essas estratégias aparecem na literatura analisada sobretudo como recomendações, sendo poucos os estudos que avaliam empiricamente seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes. Além disso, elas são interdependentes: a definição de objetivos mensuráveis depende de um estudo de caso consistente, e a adaptação curricular, para não resultar em empobrecimento dos conteúdos, requer professores formados e tempo para o planejamento. Há, portanto, uma tensão permanente entre a individualização do ensino e a garantia de acesso ao currículo comum, que o PEI precisa equilibrar para não se converter em um percurso paralelo e segregado dentro da própria sala de aula.

Em conjunto, essas estratégias — estudo de caso, definição de objetivos mensuráveis, adaptação curricular e formação continuada associada ao trabalho coletivo — podem operacionalizar o PEI como instrumento vivo de inclusão, capaz de atender às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial e de qualificar o processo de ensino e aprendizagem no ensino regular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar criticamente o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de efetivação da educação inclusiva, considerando sua importância para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para isso, buscou-se compreender o papel do PEI no processo de ensino e aprendizagem, analisar suas contribuições para a efetivação da educação inclusiva no ensino regular e identificar os principais desafios e possibilidades relacionados à sua elaboração, utilização e acompanhamento no contexto escolar.

A discussão desenvolvida ao longo do artigo evidenciou que o PEI, amparado por um arcabouço legal consolidado e recentemente reforçado pelo Decreto nº 12.686/2025, com a redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025, tende a cumprir sua função quando construído de forma colaborativa entre professor regente, equipe do AEE e família, a partir do estudo de caso do estudante, e quando compreendido como processo dinâmico de avaliação e replanejamento, e não como documento estático elaborado apenas para

cumprir exigência burocrática. A literatura analisada indica, ainda, que estratégias como a definição de objetivos mensuráveis, a adaptação curricular consciente e o investimento em formação continuada e trabalho coletivo da equipe escolar podem favorecer que o instrumento se converta, de fato, em prática inclusiva. Ao mesmo tempo, a análise mostrou que a existência do PEI, por si só, não garante a inclusão: sua efetividade depende de condições institucionais, como tempo para o planejamento coletivo e formação continuada, sem as quais a obrigatoriedade legal corre o risco de se reduzir ao cumprimento formal de uma exigência.

Como limitação do estudo, destaca-se seu caráter bibliográfico e documental, que não permitiu verificar empiricamente, junto a professores e estudantes de uma escola específica, como o PEI vem sendo elaborado e utilizado no cotidiano escolar. Além disso, parte expressiva dos estudos analisados concentra-se em estudantes com TEA ou com deficiência intelectual, o que restringe o alcance das conclusões para outros grupos do público-alvo da Educação Especial. Sugere-se, assim, que pesquisas futuras de campo, de natureza qualitativa ou quantitativa, investiguem a aplicação prática do PEI em diferentes redes de ensino e junto a estudantes com diferentes deficiências e com altas habilidades ou superdotação, de modo a aprofundar os achados aqui discutidos.

Para a prática docente, o estudo reforça a necessidade de que redes de ensino e escolas invistam em formação continuada voltada especificamente à elaboração do PEI e fortaleçam espaços de trabalho coletivo entre professores regentes, profissionais do AEE e famílias, de modo que o planejamento individualizado deixe de ser percebido como tarefa isolada do professor especializado e passe a ser assumido como responsabilidade compartilhada de toda a comunidade escolar comprometida com a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Inclusão e equidade na educação: compreendendo os desafios globais. **Prospects**, v. 49, p. 123-134, 2020.

BARBOSA, Meiriene Cavalcante. **A nova velha Política Nacional de Educação Especial de 2020**: distorcer para retroceder. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

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, DF: Presidência da República, 2020a.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Tribunal Pleno). **Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590/DF**. Relator: Min. Dias Toffoli. Brasília, DF, dez. 2020b.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280098, 2023.

FIGUEIREDO, B. M.; PANTONI, R. P. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, 2022.

KURZ, D. L.; BEDIN, E. Adaptação curricular no ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental à luz da educação inclusiva. **Revista Thema**, v. 19, n. 2, p. 417-434, 2021.

LAURINDO, A. P. B. **Plano Educacional Individualizado e estratégias de leitura para estudantes com deficiência intelectual do 5º ano do Ensino Fundamental**. 2023. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023.

MARTINS, M. F. A.; BETONE, G. A. B.; BARCELOS, K. S. Formação de professores para elaboração de PEI de crianças com TEA na Educação Infantil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 11, n. 28, p. 107-125, 2024.

PENHA, Maria Cleonice Santos de Melo et al. O PEI como instrumento de inclusão e planejamento personalizado na Educação Especial. **ARACÊ**, v. 7, n. 12, e11228, 2025.

SEPTIMIO, Carolline; CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro da; DENARDI, Vanessa Goes. Poderes e perigos da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 249-262, 2021.

SILVA, Gemma Galganni Pacheco da; LIMA, Márcia Raika e Silva. A nova Política Nacional de Educação Especial (2020) e a desconstrução de uma proposta educacional inclusiva. **Revista Teias do Conhecimento**, ano 1, n. 1, 2021.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e46, p. 1-18, 2022. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X69277.