


**PEI COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO NAS
REDES PÚBLICAS DE ENSINO BRASILEIRAS**

**IEP AS AN INSTRUMENT OF INCLUSION: CHALLENGES IN IMPLEMENTATION IN
BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION SYSTEMS**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.048-005>

Emília Pereira da Silva

Doutora em Ciências da Educação

Universidad Interamericana – UI, Paraguay

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: ellamjeansoficial06@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5170601939800537>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7329-6746>

Rafaela Gonçalves Rodrigues

Especialista em Direito Penal e Criminologia

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Procuradoria Geral do Município de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: advociarafaelagoncalves@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2038317417032850>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0143-8332>

Pedro Henrique de Lima

Mestrando em Educação

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

E-mail: pedro.hl@urca.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7900004571305625>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4125-9943>

Domingos Ferreira Alencar Diógenes

Especialista em Metodologia do Ensino Superior

Faculdade Vale do Salgado - FVS, Brasil

Vínculo Institucional: MUST University, USA

E-mail: domingosdiogenes2005@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1506502890813570>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3362-6646>

Maria Elenilda Silva Felipe

Mestrando em Ciências da Educação

Universidad del Sol – UNADES, Paraguay

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: elenildacivil@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0104-626X>

Sebastião Vieira Diniz

Mestrando em Ensino de História
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
E-mail: helderdiniz_10@hotmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4155480099632851>

Francisco Henrique da Costa

Graduado em Pedagogia
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Brasil
Vínculo Institucional: Universidade Estadual do Ceará – UECE, Brasil
E-mail: fhenrique.costa.1996@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6594687674945576>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5799-6254>

Francisco Ercio Pinheiro

Mestrando em Ciências da Educação
Universidad del Sol – UNADES, Paraguay
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil
E-mail: erciopinheiro@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9132-8213>

Francisco Renato Silva Ferreira

Mestre em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: renatoferreira@altaneira.ce.gov.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

RESUMO

Este artigo analisa o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de operacionalização da educação inclusiva nas redes públicas de ensino brasileiras, à luz do arcabouço legal vigente e das contribuições teóricas contemporâneas. A pesquisa, de natureza qualitativa, desenvolve-se por meio de abordagem bibliográfica e documental, examinando legislações, políticas públicas e produções acadêmicas relevantes. Discute-se o PEI enquanto dispositivo pedagógico que articula planejamento, ensino e avaliação, orientando práticas voltadas ao reconhecimento das singularidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Os resultados evidenciam que, embora o PEI represente um avanço significativo no campo da inclusão, sua implementação ainda enfrenta desafios estruturais, formativos e institucionais, que comprometem sua efetividade no cotidiano escolar. Conclui-se que a consolidação do PEI depende de investimentos em formação docente, fortalecimento da gestão escolar e articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas, de modo a garantir o direito à aprendizagem em condições de equidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; PEI; Políticas Públicas; AEE.

ABSTRACT

This article analyzes the Individualized Education Plan (IEP) as a key instrument for the implementation of inclusive education in Brazilian public school systems, based on current legal frameworks and contemporary theoretical contributions. The study adopts a qualitative approach, grounded in bibliographic and documentary research, examining legislation, public policies, and relevant academic literature. The IEP is discussed as a pedagogical device that integrates planning, teaching, and assessment, guiding practices that recognize the specific needs of students with disabilities. The findings indicate that, although the IEP represents a significant advancement in inclusive education, its implementation still faces structural, institutional, and training-related challenges that limit its effectiveness in school contexts. It is concluded that the consolidation of the IEP requires investment in teacher education, strengthened school management, and greater articulation between public policies and pedagogical practices to ensure equitable learning opportunities.

Keywords: Inclusive Education; IEP; Public Policies; Special Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, enquanto princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas, constitui-se como expressão concreta do compromisso democrático com a equidade e a justiça social. No contexto brasileiro, esse paradigma emerge não apenas como diretriz normativa, mas como exigência ética que interpela as instituições escolares a reconhecerem e responderem à diversidade humana em sua complexidade. Tal perspectiva desloca o foco das limitações individuais para a análise crítica das barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que historicamente têm produzido exclusões no interior da escola (Brasil, 2015; Mantoan, 2015).

No cenário educacional brasileiro contemporâneo, a consolidação da educação inclusiva configura-se como resultado de um percurso normativo articulado e progressivo, que integra marcos legais fundamentais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Em continuidade a esse processo, o Decreto nº 12.686/2025 inaugura um novo ciclo de organização sistêmica ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando a necessidade de articulação entre

políticas públicas, práticas pedagógicas e processos de formação docente no âmbito das redes públicas de ensino (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015; Brasil, 2025).

Nesse horizonte, a inclusão deixa de ser compreendida como mera inserção física do estudante na sala comum e passa a exigir a reconfiguração das práticas educativas, dos currículos e das formas de avaliação. Como assinala Sasaki (1997), a inclusão implica a transformação da sociedade para acolher todas as pessoas, e não a adaptação dos sujeitos a estruturas previamente excludentes. Tal compreensão encontra ressonância nas reflexões de Booth e Ainscow (2011), ao destacarem que a construção de culturas inclusivas demanda mudanças profundas nas políticas e nas práticas escolares.

A inclusão educacional não se limita ao acesso à escola regular, mas envolve a criação de condições efetivas para a participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. Isso implica a reorganização das práticas pedagógicas, a eliminação de barreiras e o reconhecimento da diversidade como valor constitutivo do processo educativo (Booth; Ainscow, 2011, p. 45).

É nesse cenário que o Plano Educacional Individualizado (PEI) se apresenta como um instrumento pedagógico de elevada relevância, ao possibilitar a organização sistemática de estratégias de ensino orientadas pelas singularidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Longe de configurar-se como um documento meramente burocrático, o PEI constitui um dispositivo dinâmico que articula objetivos, metodologias, recursos e processos avaliativos, promovendo a construção de trajetórias educacionais mais equitativas (Glat; Pletsch, 2012; Pletsch, 2014).

A centralidade do PEI no contexto da educação inclusiva está diretamente vinculada à necessidade de personalização do ensino, especialmente em sistemas educacionais marcados por desigualdades estruturais. Nesse sentido, sua elaboração e implementação exigem uma atuação colaborativa entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores escolares e famílias, configurando-se como prática coletiva e interdisciplinar (Brasil, 2011).

Entretanto, a materialização do PEI nas redes públicas de ensino brasileiras ainda se depara com desafios expressivos, que revelam a distância entre os avanços normativos e as condições concretas de funcionamento das escolas. Entre tais desafios, destacam-se a insuficiência da formação docente para o trabalho com a diversidade, a fragilidade das políticas de acompanhamento e monitoramento, a escassez de recursos pedagógicos e a ausência de uma cultura institucional pautada na colaboração e na inclusão (Mantoan, 2015; Pletsch, 2014).

A efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar depende menos da existência de dispositivos legais e mais da capacidade das instituições de ressignificarem suas práticas, superando concepções tradicionais de ensino e incorporando a diversidade como elemento estruturante do processo educativo (Mantoan, 2015, p. 78).

Nessa perspectiva, revela-se imprescindível problematizar o papel do Plano Educacional Individualizado não apenas enquanto ferramenta de natureza técnica, mas sobretudo como expressão concreta de uma política educacional comprometida em tensionar e transformar as estruturas excludentes ainda persistentes nas redes públicas de ensino. Tal exercício analítico demanda a articulação entre dimensões legais, pedagógicas e institucionais, de modo a explicitar, com rigor e criticidade, tanto os avanços alcançados quanto os limites que ainda atravessam a implementação desse instrumento no cotidiano escolar.

À vista dessas considerações, o presente artigo tem por objetivo analisar o Plano Educacional Individualizado como instrumento de inclusão, à luz do arcabouço legal brasileiro e das contribuições teóricas contemporâneas, promovendo uma reflexão crítica acerca dos desafios que permeiam sua implementação nas redes públicas de ensino. Pretende-se, assim, contribuir para o aprofundamento do debate acadêmico e para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a efetivação do direito à educação para todos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGAL

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO: FUNDAMENTOS LEGAIS NO BRASIL

No contexto das transformações educacionais brasileiras, a educação inclusiva passa a ser compreendida como direito fundamental a partir de um percurso histórico atravessado por disputas políticas, avanços normativos e ressignificações epistemológicas acerca da deficiência, da diversidade e do papel social da escola. Essa perspectiva ultrapassa o âmbito de uma diretriz pedagógica, inscrevendo-se no campo dos direitos humanos e impondo ao Estado o dever de assegurar condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de suas singularidades (Brasil, 1988; Brasil, 2015).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 inaugura esse paradigma ao estabelecer, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). No que se refere especificamente às pessoas com deficiência, o artigo 208 assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, consolidando o princípio da não segregação como diretriz constitucional.

A partir desse marco, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, reafirma a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, estabelecendo que os sistemas educacionais devem assegurar currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes (Brasil, 1996). Tal dispositivo normativo representa um avanço significativo

ao deslocar a educação especial de um espaço segregado para o interior da escola comum, ainda que sua efetivação tenha ocorrido de forma gradual e desigual no território nacional.

O fortalecimento desse movimento ocorre com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que redefine o papel da educação especial ao integrá-la de maneira indissociável ao ensino regular. Esse documento orientador propõe a transversalidade da modalidade, defendendo a escolarização em classes comuns e a oferta do Atendimento Educacional Especializado como suporte complementar ou suplementar ao processo de ensino.

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às especificidades dos estudantes, sem substituição do ensino comum, e contribuindo para a eliminação de barreiras que dificultam a participação plena no ambiente escolar (Brasil, 2008, p. 15).

A regulamentação do Atendimento Educacional Especializado ganha maior densidade normativa com o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a organização desse serviço no âmbito das redes públicas, estabelecendo diretrizes para sua oferta, financiamento e articulação com o ensino regular (Brasil, 2011). Tal decreto reforça a compreensão de que o AEE não substitui a escolarização, mas a complementa, sendo elemento estruturante para a promoção da inclusão.

No campo dos direitos civis e sociais, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), representa um marco paradigmático ao consolidar a educação inclusiva como direito subjetivo inalienável. Ao vedar qualquer forma de exclusão do sistema educacional sob alegação de deficiência, a referida legislação reafirma a obrigatoriedade da oferta de condições de acessibilidade, adaptações razoáveis e apoio pedagógico necessário ao desenvolvimento dos estudantes.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, de modo a garantir condições de igualdade, participação e aprendizagem ao longo da vida. O dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência será efetivado mediante a garantia de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo (Brasil, 2015, p. 34).

A ampliação desse arcabouço legal evidencia a incorporação, pelo ordenamento jurídico brasileiro, de princípios internacionais, especialmente aqueles estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009). Tal convenção introduz uma mudança significativa ao reconhecer a deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais, deslocando o foco do indivíduo para o contexto.

Em continuidade a esse processo, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, orientando sua organização nos sistemas de ensino e reforçando a necessidade de articulação entre professores da sala comum e profissionais especializados (Brasil, 2009). Esse documento contribui para a institucionalização de práticas inclusivas, ainda que sua implementação enfrente desafios no cotidiano escolar.

Mais recentemente, o 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 (Brasil, 2025), configurando-se como um avanço significativo na consolidação de uma política sistêmica e articulada. Ao propor a integração entre formação docente, práticas pedagógicas e redes de apoio, o decreto reafirma o compromisso do Estado com a construção de um sistema educacional inclusivo, orientado pela equidade e pela valorização da diversidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece diretrizes para a articulação entre os entes federativos, com vistas à implementação de sistemas educacionais inclusivos. Define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, responsável por disponibilizar serviços, recursos e estratégias que eliminem barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes. Prevê, ainda, a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, o fortalecimento das redes de apoio intersetoriais e a garantia de práticas pedagógicas acessíveis, assegurando o direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial em condições de equidade (Brasil, 2025).

À luz desse conjunto normativo, evidencia-se que a educação inclusiva no Brasil não se constitui como uma política isolada, mas como um projeto de transformação estrutural da escola e da sociedade. Tal projeto implica a superação de práticas excludentes historicamente enraizadas e a construção de ambientes educacionais que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da experiência humana.

Nesse sentido, autores como Mantoan (2015) defendem que a inclusão não se resume à adequação de metodologias, mas exige uma mudança profunda nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. De modo convergente, Pletsch (2014) ressalta que a efetivação das políticas inclusivas depende da articulação entre legislação, formação docente e práticas pedagógicas, destacando a centralidade da escola como espaço de produção de sentidos e possibilidades.

Assim, ao reconhecer a educação inclusiva como direito, o ordenamento jurídico brasileiro estabelece não apenas obrigações legais, mas também um horizonte ético e político que orienta a construção de práticas educativas mais justas, democráticas e comprometidas com a dignidade humana.

2.2 O PEI COMO INSTRUMENTO DE OPERACIONALIZAÇÃO DA INCLUSÃO

A efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar demanda a construção de dispositivos pedagógicos capazes de traduzir, em práticas concretas, os princípios estabelecidos no plano normativo.

Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado configura-se como um instrumento estruturante, cuja finalidade reside na organização sistemática de estratégias de ensino orientadas pelas singularidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Mais do que um registro formal, o PEI constitui um recurso dinâmico que articula planejamento, intervenção pedagógica e avaliação, assumindo centralidade na promoção de trajetórias educacionais equitativas (Glat; Pletsch, 2012; Pletsch, 2014).

A relevância do PEI decorre, sobretudo, de sua capacidade de tensionar modelos pedagógicos homogêneos, historicamente predominantes nas redes públicas de ensino. Ao propor a personalização das práticas educativas, esse instrumento desloca o foco da adaptação do estudante para a reorganização das condições de ensino, em consonância com a perspectiva inclusiva que orienta as políticas educacionais contemporâneas (Mantoan, 2015). Tal deslocamento implica reconhecer que as dificuldades de aprendizagem não se restringem às características individuais, mas estão profundamente relacionadas às barreiras produzidas no interior dos sistemas escolares (Brasil, 2015).

A elaboração do PEI pressupõe um processo colaborativo, envolvendo professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestores escolares e, sempre que possível, a participação da família. Essa construção coletiva não apenas qualifica o planejamento pedagógico, mas também fortalece a cultura institucional da inclusão, ao promover o diálogo entre diferentes saberes e práticas (Brasil, 2011; Pletsch, 2014). Nesse sentido, o PEI se configura como espaço de convergência entre políticas públicas e ação pedagógica, operando como mediador entre o prescrito e o vivido na escola.

O planejamento educacional individualizado deve ser compreendido como um processo contínuo, construído de forma colaborativa e orientado pelas necessidades específicas do estudante, articulando objetivos de aprendizagem, estratégias pedagógicas e formas de avaliação que favoreçam sua participação no currículo comum (Glat; Pletsch, 2012, p. 89).

A dimensão pedagógica do PEI está intrinsecamente vinculada à necessidade de flexibilização curricular, compreendida não como simplificação dos conteúdos, mas como reorganização das práticas de ensino para garantir acessibilidade e participação. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, ao enfatizar a diversidade como princípio estruturante, reforça a importância de estratégias pedagógicas que considerem diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem (Brasil, 2017). O PEI, nesse cenário, atua como instrumento que operacionaliza tais diretrizes, permitindo a adaptação de objetivos, metodologias e processos avaliativos de forma contextualizada.

A operacionalização do PEI também se articula diretamente com o Atendimento Educacional Especializado, cuja função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à aprendizagem (Brasil, 2008). A relação entre PEI e AEE não é hierárquica, mas complementar, sendo fundamental para a construção de práticas inclusivas que transcendam a lógica do apoio pontual e se integrem ao cotidiano da sala comum.

O Atendimento Educacional Especializado tem como finalidade complementar ou suplementar a formação dos estudantes público-alvo da educação especial, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para a plena participação no processo educacional. Deve ser ofertado de forma articulada com o ensino comum, integrando-se ao projeto pedagógico da escola. Esse atendimento organiza-se de modo a apoiar o desenvolvimento dos estudantes, favorecendo seu acesso, participação e aprendizagem no currículo escolar, sem substituí-lo, mas complementando e/ou suplementando a escolarização (Brasil, 2008, p. 16).

Sob essa perspectiva, o PEI não pode ser reduzido a um instrumento técnico desvinculado da prática pedagógica, sob pena de esvaziar seu potencial transformador. Sua efetividade depende da incorporação ao planejamento docente, da continuidade no acompanhamento dos estudantes e da capacidade da escola de ressignificar suas práticas à luz da diversidade. Como argumenta Pletsch (2014), a construção de propostas pedagógicas inclusivas requer não apenas instrumentos adequados, mas também mudanças na cultura escolar, especialmente no que se refere à concepção de ensino e aprendizagem.

Ademais, a centralidade do PEI na operacionalização da inclusão encontra respaldo no recente Decreto nº 12.686/2025, ao enfatizar a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas e da articulação entre profissionais e redes de apoio. Esse marco normativo reafirma que a personalização do ensino não constitui privilégio, mas condição necessária para a garantia do direito à educação, especialmente para os estudantes que historicamente foram excluídos dos processos escolares (Brasil, 2025).

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão avaliativa do PEI, que deve ser compreendida como processo formativo, contínuo e contextualizado. A avaliação, nesse sentido, deixa de assumir caráter classificatório e passa a orientar intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante. Tal perspectiva está alinhada às discussões contemporâneas sobre avaliação inclusiva, que defendem a valorização dos avanços individuais e a construção de critérios flexíveis e significativos (Luckesi, 2011).

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que o PEI desempenha papel estratégico na consolidação da educação inclusiva, ao possibilitar a articulação entre legislação, teoria e prática pedagógica. Contudo, sua efetividade não pode ser dissociada das condições concretas de implementação, o que exige investimento contínuo em formação docente, fortalecimento da gestão escolar e construção de redes colaborativas.

Nessa perspectiva, ao assumir o PEI como instrumento de operacionalização da inclusão, evidencia-se a necessidade de compreender a educação como um processo plural, dinâmico e profundamente comprometido com a dignidade humana. Isso implica reconhecer que a inclusão não se efetiva por meio de documentos formais, mas se concretiza na transformação das práticas pedagógicas e das relações que constituem o cotidiano escolar.

2.3 DESAFIOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PEI

A materialização do Plano Educacional Individualizado no cotidiano das redes públicas de ensino revela um conjunto complexo de desafios que extrapolam a dimensão técnica do instrumento e alcançam as bases estruturais, formativas e culturais da escola brasileira. Embora o arcabouço legal vigente assegure o direito à educação inclusiva e oriente a adoção de práticas pedagógicas individualizadas, a distância entre o plano normativo e a realidade escolar evidencia tensões que comprometem a efetividade do PEI como dispositivo de inclusão (Brasil, 2015; Brasil, 2025).

A análise dessas tensões exige reconhecer que a implementação do PEI não se dá em condições ideais, mas em contextos marcados por desigualdades históricas, limitações de recursos e fragilidades institucionais. Nesse cenário, o instrumento tende a ser apropriado de maneira parcial ou superficial, muitas vezes reduzido a um documento formal que não se articula de forma orgânica com o planejamento pedagógico da escola. Tal distorção compromete sua função primordial, que consiste em orientar práticas educativas sensíveis às singularidades dos estudantes (Pletsch, 2014).

Entre os entraves mais recorrentes, destaca-se a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores para o trabalho com a diversidade. A formação docente, em muitos cursos de licenciatura, ainda se mostra distante das demandas concretas da educação inclusiva, privilegiando abordagens generalistas que pouco dialogam com as especificidades do Atendimento Educacional Especializado e com a elaboração do PEI. Essa lacuna formativa repercute diretamente na insegurança profissional e na dificuldade de operacionalizar estratégias pedagógicas diferenciadas (Mantoan, 2015; Glat; Pletsch, 2012).

A formação docente constitui um dos principais desafios para a consolidação da educação inclusiva, tendo em vista que a ausência de preparo específico compromete significativamente a atuação pedagógica frente à diversidade. Muitos professores ainda se sentem inseguros e despreparados para lidar com as especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial, o que impacta diretamente no planejamento, na execução e na avaliação das práticas pedagógicas. Nesse contexto, torna-se imprescindível a implementação de políticas de formação inicial e continuada que promovam o desenvolvimento de competências inclusivas, capazes de garantir práticas educativas mais equitativas e eficazes (Glat; Pletsch, 2012, p. 112).

Outro aspecto que merece destaque refere-se às condições estruturais das escolas públicas, frequentemente marcadas por turmas numerosas, escassez de materiais pedagógicos acessíveis e limitações no apoio técnico especializado. Tais condições dificultam a implementação de práticas individualizadas, especialmente quando se considera a necessidade de acompanhamento contínuo dos estudantes e a adaptação de atividades pedagógicas. A ausência de equipes multiprofissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, também fragiliza o suporte necessário à efetivação do PEI (Brasil, 2011).

No plano institucional, observa-se a persistência de uma cultura escolar pouco orientada pela colaboração, o que compromete a construção coletiva do PEI. A fragmentação do trabalho pedagógico, aliada à sobrecarga docente e à ausência de tempos institucionais para planejamento conjunto, dificulta a articulação entre professores da sala comum e profissionais do AEE. Como resultado, o PEI tende a ser elaborado de forma isolada, sem diálogo efetivo entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo (Pletsch, 2014).

A ausência de uma cultura colaborativa nas escolas constitui um obstáculo significativo para a implementação de práticas inclusivas, uma vez que o trabalho pedagógico ainda se organiza de forma fragmentada e individualizada. A construção e o desenvolvimento de estratégias educacionais inclusivas, como o planejamento educacional individualizado, exigem a atuação articulada entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e demais membros da equipe escolar. Sem essa articulação, as ações tendem a perder efetividade, comprometendo o atendimento às necessidades específicas dos estudantes e a garantia de sua plena participação no processo de ensino e aprendizagem (Pletsch, 2014, p. 67).

A dimensão da gestão educacional também se apresenta como elemento determinante para a efetividade do PEI. A atuação da equipe gestora, especialmente no que se refere à organização do tempo escolar, à promoção de formações continuadas e ao incentivo ao trabalho coletivo, exerce influência direta na consolidação de práticas inclusivas. Quando a gestão não assume a inclusão como princípio estruturante, o PEI tende a ser tratado como exigência burocrática, perdendo sua potência pedagógica (Libâneo, 2013).

Além disso, a ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação das políticas inclusivas contribui para a descontinuidade das ações e para a fragilidade na implementação do PEI. Embora existam diretrizes normativas que orientam sua elaboração, a inexistência de monitoramento efetivo impede a identificação de avanços, limites e possibilidades de aprimoramento. Esse cenário revela a necessidade de fortalecimento das políticas públicas, especialmente no que se refere à articulação entre os diferentes níveis de governo (Brasil, 2008; Brasil, 2025).

No campo pedagógico, persistem desafios relacionados à concepção de currículo e avaliação. A rigidez curricular, ainda presente em muitas redes de ensino, dificulta a flexibilização necessária para atender às especificidades dos estudantes. De modo semelhante, práticas avaliativas centradas na padronização e na mensuração de resultados tendem a desconsiderar os processos individuais de aprendizagem, limitando a efetividade do PEI como instrumento de acompanhamento formativo (Luckesi, 2011).

A avaliação da aprendizagem, quando orientada por princípios classificatórios e excludentes, tende a reforçar desigualdades no contexto escolar, ao privilegiar resultados padronizados em detrimento dos processos individuais de construção do conhecimento. Tal perspectiva desconsidera as singularidades dos estudantes e limita as possibilidades de desenvolvimento, sobretudo daqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos. Nesse sentido, torna-se necessário adotar práticas avaliativas de caráter formativo, comprometidas com o acompanhamento contínuo das aprendizagens, a valorização dos avanços individuais e a promoção de intervenções pedagógicas que favoreçam a inclusão e o sucesso escolar de todos os alunos (Luckesi, 2011, p. 54).

Cabe ainda destacar que a implementação do PEI se insere em um contexto mais amplo de disputas conceituais sobre a própria noção de inclusão. Como argumenta Mantoan (2015), a inclusão não pode ser reduzida à adaptação de práticas existentes, mas exige a transformação das estruturas escolares e das concepções que as sustentam. Nesse sentido, os desafios enfrentados na implementação do PEI revelam não apenas limitações operacionais, mas também resistências culturais e epistemológicas que atravessam o campo educacional.

À luz dessas reflexões, torna-se evidente que a consolidação do PEI como instrumento de inclusão depende de um conjunto articulado de condições, que envolvem formação docente, gestão democrática, investimento em infraestrutura e fortalecimento das políticas públicas. Mais do que superar obstáculos pontuais, trata-se de promover uma mudança estrutural na organização da escola, de modo a garantir que a diversidade seja reconhecida como princípio constitutivo do processo educativo.

Assim, ao problematizar os desafios estruturais e pedagógicos na implementação do PEI, reafirma-se a necessidade de compreender a inclusão como processo contínuo, que exige compromisso institucional, reflexão crítica e disposição para a transformação das práticas escolares. Trata-se, em última instância, de construir uma escola que não apenas acolha as diferenças, mas que se constitua a partir delas.

3 METODOLOGIA

A investigação desenvolvida insere-se no campo das abordagens qualitativas em educação, orientando-se por uma perspectiva analítico-interpretativa que privilegia a compreensão dos fenômenos em sua complexidade e inserção sociocultural. Tal escolha metodológica justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve dimensões normativas, pedagógicas e institucionais relacionadas à implementação do Plano Educacional Individualizado nas redes públicas de ensino. Nesse sentido, optou-se por uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, entendida como estratégia pertinente para a análise crítica de produções teóricas e dispositivos legais que estruturam a educação inclusiva no Brasil (Gil, 2019; Minayo, 2001).

A pesquisa bibliográfica constituiu-se a partir da seleção criteriosa de obras acadêmicas, artigos científicos publicados em periódicos reconhecidos e produções referenciais no campo da educação especial na perspectiva inclusiva. Foram priorizados autores cuja contribuição teórica apresenta relevância

consolidada na área, tais como Mantoan (2015), Glat e Pletsch (2012), Pletsch (2014) e Sasaki (1997), cujas reflexões permitem compreender a inclusão como processo histórico, político e pedagógico. A escolha dessas referências não se deu de forma aleatória, mas orientou-se pela consistência conceitual e pela capacidade de dialogar com o problema investigado.

Paralelamente, a dimensão documental da pesquisa fundamentou-se na análise de legislações e documentos oficiais que regulam a educação inclusiva no contexto brasileiro, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o Decreto nº 7.611/2011 e o recente Decreto nº 12.686/2025. A incorporação desses documentos permitiu estabelecer uma articulação entre o plano normativo e as práticas educacionais, evidenciando as diretrizes que orientam a implementação do PEI nas redes públicas.

O tratamento analítico dos dados foi conduzido por meio de leitura interpretativa e crítica, buscando identificar categorias de sentido relacionadas aos desafios estruturais e pedagógicos da implementação do PEI. Esse processo implicou a organização do material em eixos temáticos, possibilitando a construção de uma análise coerente com os objetivos da pesquisa. Conforme argumenta Minayo (2001), a análise qualitativa não se restringe à descrição dos dados, mas envolve a interpretação de significados, relações e contradições presentes no objeto investigado.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, buscando compreender os fenômenos sociais em sua complexidade e profundidade. Esse tipo de abordagem não se reduz à mensuração de variáveis, mas procura interpretar as relações humanas e sociais a partir de seus contextos históricos, culturais e simbólicos. Assim, a investigação qualitativa permite apreender dimensões subjetivas da realidade, considerando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas sociais (Minayo, 2001, p. 21).

A condução metodológica também se apoiou na compreensão de que a análise de políticas públicas educacionais exige o reconhecimento das múltiplas determinações que atravessam sua implementação. Nesse sentido, a articulação entre referencial teórico e base legal permitiu problematizar a distância entre o prescrito e o realizado, aspecto central para a compreensão do PEI como instrumento de inclusão. De acordo com Gil (2019), a pesquisa bibliográfica, quando orientada por critérios rigorosos, possibilita a construção de análises consistentes e fundamentadas, especialmente em estudos que envolvem a interpretação de marcos normativos e conceituais.

Adicionalmente, buscou-se garantir a coerência entre os procedimentos metodológicos adotados e os objetivos do estudo, evitando abordagens descritivas superficiais ou desvinculadas do referencial teórico. A escolha por uma abordagem qualitativa, aliada à análise bibliográfica e documental, permitiu não apenas

a sistematização do conhecimento existente, mas também a construção de uma leitura crítica sobre os desafios que permeiam a implementação do PEI nas redes públicas de ensino.

Por fim, ressalta-se que a metodologia adotada não se limita à descrição de procedimentos, mas se constitui como parte integrante do processo de construção do conhecimento, orientando a análise e conferindo rigor científico ao estudo. Ao privilegiar a articulação entre teoria, legislação e prática, esta pesquisa busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a educação inclusiva, especialmente no que se refere à efetivação do Plano Educacional Individualizado como instrumento pedagógico e político.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do Plano Educacional Individualizado no contexto das redes públicas de ensino brasileiras revela uma tensão persistente entre os avanços normativos que sustentam a educação inclusiva e as condições concretas de sua implementação no cotidiano escolar. Embora o arcabouço legal estabeleça diretrizes claras para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, a materialização dessas orientações ainda ocorre de forma desigual, evidenciando fragilidades estruturais e pedagógicas que limitam o alcance do PEI como instrumento de inclusão (Brasil, 2015; Brasil, 2025).

A leitura crítica das produções teóricas e dos documentos normativos permite identificar que o PEI, em muitos contextos escolares, é elaborado como exigência burocrática, desvinculada do planejamento pedagógico e das práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Tal distanciamento compromete sua função formativa, reduzindo-o a um registro formal que não orienta a ação docente nem contribui para a construção de trajetórias educacionais significativas. Essa constatação dialoga com as análises de Pletsch (2014), ao apontar que a ausência de articulação entre o planejamento individualizado e o currículo comum constitui um dos principais entraves à efetivação da inclusão.

A investigação evidencia que a fragilidade na formação docente permanece como um dos fatores mais determinantes para a limitação do PEI enquanto instrumento pedagógico. A insuficiência de conhecimentos específicos sobre educação inclusiva, associada à ausência de práticas formativas continuadas, dificulta a elaboração de estratégias didáticas que considerem as singularidades dos estudantes. Como argumenta Mantoan (2015), a inclusão exige a superação de modelos tradicionais de ensino, o que implica uma revisão profunda das concepções pedagógicas e das práticas avaliativas.

A inclusão escolar não se efetiva por meio de adaptações pontuais ou intervenções isoladas, mas requer uma transformação estrutural nas formas de ensinar, aprender e avaliar no contexto educacional. Tal perspectiva implica a revisão de práticas pedagógicas tradicionais, a superação de modelos homogêneos de ensino e a construção de propostas que reconheçam e valorizem a diversidade como princípio educativo. Nesse processo, exige-se dos educadores uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a equidade, capaz de promover condições reais de participação e aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas especificidades (Mantoan, 2015, p. 92).

Outro elemento recorrente na análise refere-se à ausência de uma cultura institucional orientada pela colaboração. A construção do PEI, ao demandar diálogo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e equipe gestora, pressupõe a existência de espaços coletivos de planejamento e reflexão. Contudo, a organização do trabalho escolar, frequentemente marcada pela fragmentação e pela sobrecarga docente, dificulta a consolidação dessas práticas colaborativas. Nesse cenário, o planejamento individualizado tende a ser realizado de forma isolada, comprometendo sua qualidade e sua efetividade (Glat; Pletsch, 2012).

As condições estruturais das escolas públicas também se apresentam como fator limitador relevante. A presença de turmas numerosas, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e a insuficiência de suporte técnico especializado dificultam a implementação de estratégias individualizadas de ensino. Esses elementos revelam que a inclusão não pode ser compreendida apenas como questão pedagógica, mas como desafio que envolve financiamento, gestão e organização dos sistemas educacionais (Brasil, 2011).

A garantia da educação inclusiva exige não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também investimentos estruturais que assegurem condições adequadas de funcionamento das escolas e de atendimento às necessidades dos estudantes. Isso envolve a eliminação de barreiras arquitetônicas, a disponibilização de recursos de acessibilidade, a oferta de serviços de apoio especializado e a formação de profissionais capacitados para atuar na perspectiva inclusiva. Além disso, requer o compromisso dos sistemas de ensino com a implementação de políticas públicas que promovam a equidade, assegurando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos no ambiente escolar (Brasil, 2011, p. 8).

No que se refere à dimensão curricular, a análise aponta a persistência de práticas marcadas pela rigidez e pela padronização, o que dificulta a flexibilização necessária para a implementação do PEI. A ausência de articulação entre currículo e diversidade compromete a construção de propostas pedagógicas inclusivas, uma vez que desconsidera os diferentes ritmos e modos de aprendizagem. Conforme destacam Booth e Ainscow (2011), a construção de culturas inclusivas implica a revisão dos currículos e das práticas escolares, de modo a torná-los acessíveis a todos os estudantes.

A avaliação da aprendizagem constitui outro ponto crítico identificado na análise. Predominam, em muitos contextos, práticas avaliativas classificatórias, centradas na mensuração de resultados padronizados, que pouco dialogam com os princípios da educação inclusiva. Tal perspectiva limita o potencial do PEI

como instrumento de acompanhamento formativo, uma vez que desconsidera os processos individuais de aprendizagem e os avanços construídos ao longo do percurso educativo. Luckesi (2011) argumenta que a avaliação, quando orientada por princípios formativos, deve assumir caráter diagnóstico e emancipador, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas.

Avaliar não significa classificar, selecionar ou excluir estudantes a partir de critérios rígidos e padronizados, mas compreender, de forma sensível e contínua, os processos de aprendizagem em sua complexidade. A avaliação, nessa perspectiva, assume um caráter diagnóstico e formativo, orientando a ação pedagógica e possibilitando intervenções que favoreçam o desenvolvimento dos alunos. Trata-se de um instrumento a serviço da aprendizagem, que respeita as singularidades, valoriza os percursos individuais e contribui para a construção de práticas educativas mais justas, inclusivas e comprometidas com o sucesso de todos (Luckesi, 2011, p. 67).

A análise também evidencia a importância da gestão escolar na consolidação do PEI como prática efetiva. A atuação da equipe gestora, ao promover espaços de formação continuada, organizar o tempo pedagógico e incentivar o trabalho coletivo, pode potencializar a implementação do planejamento individualizado. Por outro lado, quando a gestão não assume a inclusão como princípio estruturante, o PEI tende a ser esvaziado de sentido, tornando-se apenas mais uma exigência administrativa (Libâneo, 2013).

No âmbito das políticas públicas, observa-se que, embora haja avanços significativos na legislação, ainda persiste a necessidade de mecanismos mais eficazes de acompanhamento e avaliação das ações inclusivas. A ausência de monitoramento sistemático contribui para a descontinuidade das práticas e para a fragilidade na implementação do PEI, evidenciando a necessidade de maior articulação entre os diferentes níveis de governo (Brasil, 2008; Brasil, 2025).

A partir dessas análises, torna-se evidente que o PEI possui potencial significativo para a promoção da inclusão, mas sua efetividade depende de um conjunto articulado de condições que envolvem formação docente, gestão escolar, infraestrutura adequada e fortalecimento das políticas públicas. Não se trata, portanto, de um instrumento que, por si só, garante a inclusão, mas de um dispositivo que, quando integrado a práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, pode contribuir de maneira decisiva para a construção de uma escola mais justa e democrática.

Diante dos elementos analisados, a discussão dos resultados permite afirmar que a consolidação do PEI nas redes públicas brasileiras requer não apenas o cumprimento das diretrizes legais, mas também a transformação das práticas educativas e das estruturas institucionais que sustentam o funcionamento da escola. Trata-se de um processo contínuo, que exige compromisso político, investimento público e engajamento coletivo, reafirmando a inclusão como princípio inegociável da educação contemporânea.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como propósito analisar o Plano Educacional Individualizado como instrumento de operacionalização da educação inclusiva nas redes públicas de ensino brasileiras, à luz do arcabouço legal vigente e das contribuições teóricas contemporâneas. Ao longo do percurso analítico, buscou-se compreender de que maneira esse dispositivo pedagógico tem sido incorporado às práticas escolares e quais desafios atravessam sua efetivação no cotidiano educacional.

Os resultados evidenciam que, embora o PEI esteja consolidado no plano normativo como estratégia fundamental para a garantia do direito à educação, sua implementação ainda se dá de forma desigual e, por vezes, desarticulada das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Tal constatação confirma a hipótese de que a existência de instrumentos legais e orientadores, por si só, não assegura a materialização de práticas inclusivas, sendo necessária a construção de condições institucionais, formativas e estruturais que sustentem sua aplicação de maneira consistente.

A análise permitiu identificar que a fragilidade na formação docente, a ausência de uma cultura colaborativa no interior das instituições escolares, as limitações estruturais das redes públicas e a insuficiência de mecanismos de acompanhamento e monitoramento constituem fatores que restringem o potencial do PEI enquanto instrumento pedagógico transformador. Esses elementos, longe de atuarem de forma isolada, configuram um cenário complexo, no qual a inclusão se apresenta como desafio sistêmico que exige respostas articuladas e contínuas.

Ao mesmo tempo, os achados do estudo indicam que o PEI possui potencial significativo para promover práticas educativas mais equitativas, desde que compreendido como parte integrante do planejamento pedagógico e não como exigência meramente burocrática. Sua efetividade depende da capacidade da escola de ressignificar suas práticas, incorporando a diversidade como princípio estruturante do processo educativo e reconhecendo o estudante em sua singularidade.

Nesse sentido, a principal contribuição desta pesquisa reside na problematização crítica da distância entre o prescrito e o realizado, evidenciando a necessidade de alinhar políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas. Ao trazer para o centro do debate a operacionalização do PEI, o estudo reforça a importância de se pensar a inclusão para além dos dispositivos legais, compreendendo-a como prática cotidiana que se constrói na relação entre sujeitos, saberes e contextos.

Do ponto de vista teórico, o trabalho contribui para o aprofundamento das discussões sobre a educação inclusiva ao articular diferentes referenciais que permitem compreender o PEI como instrumento político-pedagógico. No plano prático, oferece subsídios para a reflexão de gestores, professores e demais profissionais da educação, ao evidenciar aspectos que demandam atenção no processo de implementação desse instrumento nas redes públicas.

Não obstante os avanços identificados, reconhece-se que a complexidade do tema não se esgota nas análises aqui apresentadas. A natureza bibliográfica e documental do estudo, embora adequada aos objetivos propostos, limita a apreensão de experiências concretas vivenciadas nas escolas, o que aponta para a necessidade de investigações empíricas que aprofundem a compreensão sobre o uso do PEI em diferentes contextos educacionais.

Diante disso, sugere-se que futuras pesquisas explorem a implementação do Plano Educacional Individualizado a partir de estudos de campo, considerando a perspectiva dos professores, estudantes, famílias e gestores, bem como as especificidades regionais que marcam as redes públicas de ensino. Investigações que articulem análise qualitativa e quantitativa também se mostram promissoras para avaliar os impactos do PEI na aprendizagem e na permanência escolar dos estudantes público-alvo da educação especial.

Em síntese, reafirma-se que a consolidação do PEI como instrumento de inclusão depende de um compromisso coletivo com a transformação das práticas educativas e das estruturas institucionais. Mais do que um documento orientador, o PEI deve ser compreendido como expressão de uma educação comprometida com a dignidade humana, com a justiça social e com o direito de todos à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 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.

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PLETSCHE, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.