

Carla Michelle da Silva
Rose Alves de Oliveira
D'layne Giordana Pereira Soares
José Leonardo Diniz de Melo Santos
Antônio Veimar da Silva

ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO FUNDAMENTOS, ETAPAS E APLICAÇÕES



Carla Michelle da Silva
Rose Alves de Oliveira
D'Iayne Giordana Pereira Soares
José Leonardo Diniz de Melo Santos
Antônio Veimar da Silva

ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO FUNDAMENTOS, ETAPAS E APLICAÇÕES



© 2025 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Autores

Carla Michelle da Silva

Rose Alves de Oliveira

D'layne Giordana Pereira Soares

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Antônio Veimar da Silva

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Elaboração do Plano Educacional Individualizado: Fundamentos, etapas e aplicações
/ Carla Michelle da Silva; Rose Alves de Oliveira; D'layne Giordana Pereira Soares; et al. (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 166 p. : il.

Outros autores:
José Leonardo Diniz de Melo Santos; Antônio Veimar da Silva

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6009-221-1
DOI: 10.29327/5719584

1. Planejamento de administração escolar. 2. Plano Educacional Individualizado. I. Silva, Carla Michelle da. II. Oliveira, Rose Alves de. III. Soares, D'layne Giordana Pereira. IV. Título.

CDD: 371.207
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2025/11/elaboracao-do-plano-educacional.html>



**ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO:
FUNDAMENTOS, ETAPAS E APLICAÇÕES**

AUTORES

Carla Michelle da Silva

Rose Alves de Oliveira

D'layne Giordana Pereira Soares

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Antônio Veimar da Silva

APRESENTAÇÃO

A construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) representa um marco importante na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no cenário educacional brasileiro. Este e-book tem como objetivo principal oferecer um panorama aprofundado, reflexivo e prático sobre a elaboração do PEI, abordando seus fundamentos legais e pedagógicos, suas etapas constitutivas e os desafios enfrentados em sua aplicação cotidiana nas instituições de ensino. Com base em ampla revisão bibliográfica e em experiências documentadas, a obra busca apoiar professores, gestores e demais profissionais da educação na implementação de estratégias efetivas que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

A obra está organizada em oito capítulos, cada um construído com rigor teórico, compromisso com a inclusão e uma linguagem acessível, mas tecnicamente precisa. Desde a introdução aos princípios que sustentam o PEI, passando pela identificação das necessidades educacionais específicas, pela definição de objetivos e metas, até o planejamento das adaptações curriculares, cada capítulo foi pensado para articular teoria e prática de forma coesa. A participação da equipe pedagógica e da família, a avaliação contínua e o acompanhamento sistemático também ocupam papel central no percurso proposto.

Para além da fundamentação teórica, o e-book destaca boas práticas e estratégias colaborativas que favorecem o desenvolvimento de um PEI eficiente e humanizado. O trabalho em equipe, a escuta ativa da família, a formação docente continuada e o uso de instrumentos de avaliação adequados são elementos valorizados em cada etapa da construção do plano. Dessa forma, o leitor encontrará orientações consistentes para enfrentar as barreiras ainda existentes na implementação do PEI, especialmente no que se refere à coerência pedagógica, à gestão de tempo e à articulação entre os diversos atores envolvidos.

O compromisso com a educação inclusiva exige o rompimento com modelos homogêneos de ensino e o reconhecimento da singularidade de cada estudante. Assim, o PEI se apresenta como um instrumento que não apenas adapta o currículo, mas transforma as relações de ensino e aprendizagem ao considerar os aspectos cognitivos,

emocionais, sociais e culturais de cada aluno. Esse enfoque integral contribui para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e justa.

Esperamos que esta obra possa servir como fonte de estudo, consulta e inspiração para profissionais da educação comprometidos com a efetivação do direito à diferença. Que cada página possa reforçar a importância do PEI não apenas como uma exigência legal, mas como uma prática pedagógica essencial na promoção de uma educação de qualidade para todos.

Os autores

SUMÁRIO

Capítulo 1 INTRODUÇÃO AO PEI: ORIGEM, CONCEITOS E LEGISLAÇÃO	10
Capítulo 2 O PAPEL DO PEI NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	25
Capítulo 3 IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS	39
Capítulo 4 DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E METAS NO PEI	53
Capítulo 5 CONSTRUÇÃO COLABORATIVA: ENVOLVIMENTO DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DA FAMÍLIA	66
Capítulo 6 PLANEJAMENTO DE ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÕES CURRICULARES	79
Capítulo 7 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PEI	93
Capítulo 8 DESAFIOS E BOAS PRÁTICAS NA APLICAÇÃO DO PEI NA ESCOLA	105
CURRÍCULO DOS AUTORES	118

Capítulo 1

INTRODUÇÃO AO PEI: ORIGEM, CONCEITOS E LEGISLAÇÃO

1. Introdução

No campo da educação especial, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de repensar as formas de ensinar, avaliar e planejar para estudantes que apresentam demandas educacionais específicas. O Plano Educacional Individualizado (PEI) surge como um instrumento pedagógico potente justamente por possibilitar que o processo de escolarização seja mais sensível às particularidades de cada estudante, considerando seus ritmos, potencialidades e necessidades (Gomes, 2022). Sua proposta vai além da simples adaptação de conteúdos: ela convida a uma reorganização do fazer pedagógico centrada na equidade.

Essa perspectiva de personalização do ensino responde a um movimento internacional em favor dos direitos das pessoas com deficiência, que resultou em legislações e políticas públicas voltadas para a inclusão escolar. No Brasil, a incorporação do PEI se deu no contexto das discussões sobre uma educação democrática, especialmente a partir dos anos 1990, quando os compromissos com a educação inclusiva começaram a ser formalmente assumidos (Perdigão; Casas-Novas; Gaspar, 2014). Nessa conjuntura, o PEI passou a ser compreendido como um mecanismo de planejamento intencional e colaborativo, fundamentado na avaliação contínua e no respeito à singularidade.

No entanto, embora o PEI represente um avanço nas práticas educacionais voltadas ao público-alvo da educação especial, sua aplicação ainda enfrenta resistências e limitações no cotidiano escolar. Em muitas situações, ele é elaborado de forma genérica, descolado das reais demandas dos estudantes e das possibilidades da equipe pedagógica. A falta de formação docente específica, a sobrecarga de tarefas e a escassez de tempo para o planejamento colaborativo são fatores que comprometem a qualidade do processo de elaboração do plano. Essas dificuldades evidenciam a necessidade de uma compreensão mais profunda sobre a função e o potencial transformador do PEI (Francisco, 2023).

Essa compreensão passa, necessariamente, pelo resgate histórico e conceitual desse instrumento. Conhecer suas origens, os fundamentos teóricos que o sustentam e as normativas que o respaldam permite aos profissionais da educação um uso mais consciente e qualificado do PEI. Ao se apropriarem criticamente de seus elementos constitutivos, os educadores passam a enxergar o PEI não como um modelo engessado, mas como uma ferramenta flexível e estratégica para garantir o direito à aprendizagem. Dessa forma, o plano deixa de ser apenas uma exigência legal e passa a integrar efetivamente o processo pedagógico (Campos, 2016).

Este capítulo, portanto, propõe-se a discutir os principais elementos que compõem a base do Plano Educacional Individualizado. Serão abordados, em um primeiro momento, sua origem e trajetória histórica no Brasil e no mundo; em seguida, os conceitos e princípios que o fundamentam no contexto da educação especial e inclusiva. Também serão discutidas as legislações e diretrizes que orientam sua elaboração, além dos sujeitos envolvidos nesse processo e suas responsabilidades. Ao final, serão comentados os desafios e potencialidades do PEI no cenário educacional contemporâneo, com o intuito de contribuir para práticas mais comprometidas com a inclusão e a justiça social (Oliveira, 2020).

2. Origem e evolução histórica do PEI no Brasil e no mundo

A compreensão do Plano Educacional Individualizado como uma ferramenta de inclusão pedagógica remonta a movimentos internacionais que lutavam por igualdade de acesso à educação para pessoas com deficiência. Em países como os Estados Unidos, o plano ganhou força como um direito garantido por lei, promovendo uma abordagem educacional que reconhece e acolhe as particularidades de cada estudante (Francisco,

2023). A institucionalização do PEI nesses contextos consolidou sua função como mediador entre a escola e os direitos educacionais das crianças e adolescentes com necessidades específicas.

Foi no contexto da promulgação da Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), em 1975, que o PEI se tornou oficialmente obrigatório no sistema educacional norte-americano. Essa legislação não apenas reconheceu o direito de crianças com deficiência a uma educação pública gratuita e apropriada, como também estabeleceu que esse direito seria viabilizado por meio de planos individualizados, elaborados com base em avaliação diagnóstica, metas específicas e estratégias definidas (Silva *et al.*, 2022). O modelo passou a servir de referência para outras nações em busca de políticas públicas inclusivas.

Inspirado por essas diretrizes internacionais, o Brasil começou a incorporar progressivamente o conceito de PEI no âmbito das políticas educacionais voltadas à inclusão. A Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) fortaleceram a ideia de que o acesso à educação não pode estar condicionado à homogeneização de métodos, mas sim à personalização das estratégias (Perdigão; Casas-Novas; Gaspar, 2014). Esses documentos impulsionaram reformas legislativas e orientações pedagógicas que, ainda que sem caráter obrigatório, recomendaram o uso do PEI como prática de referência.

A partir dos anos 2000, o PEI passou a ser mencionado com maior frequência em documentos oficiais, como nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009), que o apresentaram como um dos instrumentos fundamentais para garantir a participação plena do aluno no currículo escolar (Campos, 2016). Ainda assim, sua implementação não ocorreu de forma linear ou homogênea. Enquanto algumas redes de ensino investiram em formação e estruturação do processo, outras o incorporaram de maneira tímida ou meramente burocrática, revelando disparidades na efetivação do direito à educação inclusiva.

Essa realidade fragmentada reflete, em parte, a ausência de uma legislação nacional específica que torne obrigatória a elaboração do PEI para todos os alunos com deficiência. O que existe são recomendações, normativas e orientações que reconhecem sua importância, mas não garantem sua presença sistemática em todas as escolas (Barbosa, 2025). Essa lacuna compromete o reconhecimento do plano como ferramenta

pedagógica indispensável e dificulta a responsabilização das instituições quanto à sua elaboração e aplicação com qualidade.

Por outro lado, a mobilização de famílias, educadores e pesquisadores vem contribuindo para fortalecer a centralidade do PEI nos debates sobre inclusão. Estudiosos apontam que, quando bem utilizado, o plano atua como articulador entre avaliação, ensino e aprendizagem, possibilitando que o estudante tenha acesso real ao conhecimento e que seus avanços sejam acompanhados de forma significativa (Martins; Betone; Barcelos, 2024). Nesse sentido, o plano não é apenas uma resposta às deficiências institucionais, mas uma proposta proativa de reorganização do processo educacional.

É importante destacar que, ao longo do tempo, o PEI foi deixando de ser visto como algo exclusivo da educação especial e passou a ser compreendido como uma ferramenta aplicável a diferentes situações de diversidade. Sua lógica se aproxima da proposta de um currículo flexível e responsivo, capaz de acolher diferenças de modo construtivo, ao invés de tratá-las como desvios ou obstáculos (Almeida, 2023). Esse avanço conceitual amplia o potencial do PEI como estratégia pedagógica inovadora no enfrentamento das desigualdades escolares.

Ao observar sua trajetória histórica, fica evidente que o PEI evoluiu de um mecanismo legal para um instrumento pedagógico complexo, cuja efetividade depende da articulação entre teoria, legislação, formação docente e compromisso institucional. Conhecer essa evolução é essencial para compreender que o PEI não é apenas uma prática metodológica, mas uma expressão concreta do direito à educação com qualidade, dignidade e valorização das particularidades do estudante (Avila, 2015). A valorização de sua origem fortalece a convicção de que toda criança tem o direito de aprender e de ser planejada para aprender.

3. Conceitos e princípios do PEI no contexto da educação especial e inclusiva

Compreender o Plano Educacional Individualizado vai muito além de conhecê-lo como um documento formal; trata-se de compreender sua essência pedagógica e sua inserção nos princípios que norteiam a educação inclusiva. O PEI se fundamenta na ideia de que o planejamento educacional deve partir das necessidades específicas de cada estudante, considerando seus saberes, dificuldades, interesses e contextos socioculturais

(Campos, 2016). Ele rompe com a lógica tradicional de ensino centrada na uniformização e propõe uma abordagem pedagógica flexível e centrada no sujeito.

Essa abordagem está diretamente relacionada ao princípio da equidade, que difere da igualdade ao reconhecer que nem todos os alunos precisam das mesmas estratégias para alcançar os mesmos objetivos. Nesse sentido, o PEI funciona como um instrumento de justiça pedagógica, pois busca oferecer as condições adequadas para que cada estudante possa aprender de forma significativa, dentro de suas possibilidades e potencialidades (Silva *et al.*, 2022). A elaboração do plano exige, portanto, um olhar atento, empático e profissional por parte dos educadores e da equipe escolar.

Além da equidade, o PEI também se ancora no princípio da customização do percurso formativo. Isso significa que as metas, estratégias e avaliações devem ser desenhadas considerando os repertórios de aprendizagem de cada estudante, e não apenas os conteúdos previstos em um currículo padrão (Francisco, 2023). Essa personalização não implica em reduzir a complexidade do ensino, mas em diversificá-lo, permitindo que cada aluno avance a partir do seu ponto de partida, em seu próprio ritmo e com os apoios necessários.

Outro princípio fundamental é a participação ativa da família no processo de construção do PEI. A escuta dos responsáveis, o compartilhamento de informações e a construção conjunta de metas tornam o plano mais alinhado com a realidade do estudante e promovem maior envolvimento dos familiares com a vida escolar (Gomes, 2022). Essa parceria é especialmente importante na definição de prioridades, na observação de avanços e na articulação entre os contextos escolar e familiar, fortalecendo a rede de apoio ao desenvolvimento da criança ou adolescente.

O PEI também se estrutura a partir da avaliação contínua e funcional do estudante. Isso significa que o planejamento não se baseia apenas em diagnósticos clínicos ou classificatórios, mas em observações pedagógicas que identificam o que o aluno já sabe, o que está em processo de construção e quais barreiras estão presentes (Acosta, 2023). Essa avaliação orienta a definição de objetivos realistas, desafiadores e coerentes com o momento de aprendizagem do estudante, favorecendo intervenções mais eficazes.

Um conceito central que sustenta o PEI é o de currículo flexibilizado, entendido como a reorganização de conteúdos, metodologias, tempos e espaços escolares para que todos os estudantes tenham acesso às aprendizagens essenciais (Campos, 2016). A flexibilização curricular é uma prática que desafia o ensino engessado e propõe novas

formas de ensinar e aprender, valorizando o protagonismo do estudante e a diversidade de percursos formativos possíveis.

Importante destacar ainda que o PEI deve ser entendido como um documento dinâmico e processual, que se transforma conforme o estudante avança, enfrenta novos desafios ou apresenta novas possibilidades. Não se trata de um plano fixo, elaborado uma única vez e mantido inalterado durante o ano letivo, mas de um instrumento que precisa ser constantemente revisto, discutido e atualizado pela equipe pedagógica (Betone, 2024). Essa característica processual reforça o compromisso da escola com o acompanhamento individualizado e com a avaliação constante das práticas adotadas.

Portanto, os conceitos e princípios que embasam o PEI estão profundamente conectados com a proposta de uma escola inclusiva, democrática e comprometida com a aprendizagem de todos. Eles exigem dos educadores uma postura ética, crítica e reflexiva, que reconheça o direito de cada estudante a um ensino de qualidade e que se disponha a planejar de forma consciente e colaborativa (Almeida, 2023). Entender esses fundamentos é essencial para transformar o PEI em uma prática significativa, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e de fortalecer uma cultura escolar inclusiva.

4. Legislação e documentos orientadores do PEI no Brasil

A elaboração e utilização do Plano Educacional Individualizado no Brasil não estão vinculadas a uma legislação específica que o torne obrigatório em todas as redes de ensino, mas ele é amplamente recomendado por diversos documentos legais e normativos voltados à educação inclusiva. Um dos principais marcos nesse sentido é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que destaca a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas para atender os estudantes com deficiência (Perdigão; Casas-Novas; Gaspar, 2014). Embora o documento não nomeie diretamente o PEI, ele fornece base conceitual para sua aplicação.

Outro documento relevante é o conjunto de Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, instituído pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Nessa resolução, o PEI é citado como uma ferramenta de planejamento que deve orientar o trabalho pedagógico no AEE, garantindo que as ações estejam articuladas com as propostas curriculares da escola (Campos, 2016). Essa diretriz

reforça o caráter colaborativo do plano, ao recomendar a participação da equipe pedagógica e da família na sua elaboração e revisão contínua.

No Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, especialmente na Meta 4, voltada para a universalização do atendimento escolar para alunos com deficiência, há uma ênfase na qualificação dos profissionais e na oferta de apoio pedagógico especializado. Embora o PNE também não trate do PEI de forma direta, sua proposta de planejamento individualizado está implícita na busca por práticas inclusivas que considerem as necessidades específicas dos estudantes (Barbosa, 2025). Assim, o PEI aparece como uma estratégia viável para atingir as metas propostas.

Além dos documentos de âmbito federal, muitas redes estaduais e municipais de ensino têm produzido normativas próprias sobre o uso do PEI, buscando padronizar e orientar sua elaboração. Em alguns casos, há modelos oficiais, fichas orientadoras e fluxos específicos para garantir que o plano seja desenvolvido de forma sistemática e com base em evidências pedagógicas (Avila, 2015). Essas regulamentações locais são fundamentais para dar consistência à prática e para legitimar o PEI como parte integrante do trabalho docente.

Outro importante marco legal que sustenta o uso do PEI é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A lei prevê o direito ao atendimento educacional adequado às necessidades específicas do aluno, assegurando adaptações razoáveis e o uso de recursos de acessibilidade, o que reforça a necessidade de planejamento individualizado (Francisco, 2023). Ainda que o PEI não seja nomeado, seus princípios estão diretamente contemplados nesse dispositivo legal.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada nos últimos anos, também oferece respaldo para a flexibilização e adaptação do currículo, princípios centrais ao PEI. Ao reconhecer que os estudantes apresentam diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, a BNCC abre espaço para práticas pedagógicas diferenciadas, que podem ser organizadas por meio de planos individualizados (Betone, 2024). Assim, o PEI torna-se uma estratégia concreta para concretizar os direitos de aprendizagem previstos no documento.

Os próprios documentos da educação especial, como os Referenciais Curriculares para a Educação Inclusiva, produzidos por grupos de pesquisa e secretarias de educação, também contribuem para institucionalizar o uso do PEI nas escolas. Essas produções

propõem orientações práticas sobre como construir, aplicar e avaliar planos individualizados com base em evidências pedagógicas e no diálogo com a comunidade escolar (Lima; Ferreira; Silva, 2018). A difusão desses materiais fortalece o entendimento de que o PEI deve estar inserido no planejamento pedagógico da escola, e não isolado em práticas paralelas.

Portanto, embora o PEI ainda careça de uma legislação federal específica que determine sua obrigatoriedade em todo o território nacional, existe um arcabouço normativo robusto que legitima e orienta sua utilização. Reconhecer esses documentos e suas recomendações é essencial para embasar a prática docente e para garantir que o PEI não seja visto como algo opcional, mas como uma parte estruturante do compromisso da escola com a educação inclusiva (Oliveira, 2020). A legalidade do PEI, ainda que indireta, é sustentada por um conjunto de dispositivos que o posicionam como ferramenta estratégica na construção de uma escola para todos.

5. Os sujeitos envolvidos na elaboração e aplicação do PEI

A elaboração do Plano Educacional Individualizado é uma tarefa que exige a participação ativa de diversos sujeitos no ambiente escolar e familiar. Embora muitas vezes recaia exclusivamente sobre o professor do AEE, o PEI deve ser construído de forma colaborativa, com o envolvimento de toda a equipe pedagógica, da gestão escolar, da família e, sempre que possível, do próprio estudante (Francisco, 2023; Oliveira, 2020). Essa construção coletiva assegura que o plano reflita as reais necessidades e potencialidades do aluno em diferentes contextos.

O papel do professor regente é fundamental nesse processo, pois ele é quem acompanha cotidianamente o desenvolvimento do estudante em sala de aula e vivencia as barreiras pedagógicas enfrentadas. Seu olhar é essencial para identificar os ajustes necessários no currículo, nos métodos de ensino e nas formas de avaliação (Campos, 2016). Quando há diálogo entre o professor regente e o profissional do AEE, o PEI ganha em coerência e efetividade, pois as ações planejadas são pensadas de forma integrada.

A equipe gestora também desempenha uma função estratégica na implementação do PEI. Cabe à gestão escolar garantir as condições institucionais para que o plano seja elaborado com qualidade: tempo para planejamento coletivo, espaço para diálogo entre os profissionais, apoio técnico e disponibilidade de recursos (Redig; Mascaro; Dutra,

2017). Além disso, é papel da gestão fomentar uma cultura escolar comprometida com a inclusão, na qual o PEI seja compreendido como parte do projeto pedagógico da escola, e não como uma obrigação isolada de um único setor.

A participação da família é um dos pilares centrais do processo de elaboração do PEI. Ao compartilhar informações sobre a trajetória do estudante, seus hábitos, interesses e formas de comunicação, os familiares contribuem significativamente para a construção de um plano mais alinhado com a realidade da criança ou adolescente (Gomes, 2022). Essa parceria fortalece a confiança entre escola e família e amplia as possibilidades de intervenção conjunta, promovendo maior continuidade entre os contextos escolar e doméstico (Almeida, 2023).

É importante também considerar o estudante como sujeito ativo do processo de planejamento, respeitando sua voz, suas escolhas e suas experiências. Em especial nos casos em que há preservação das habilidades comunicativas, é possível incluir o aluno na definição de metas e estratégias, o que aumenta seu engajamento e senso de pertencimento (Barbosa, 2025). Essa perspectiva fortalece o protagonismo estudantil e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e significativas.

Outro ator relevante é o professor de apoio ou o profissional de educação especial, cuja atuação pode variar de acordo com a rede de ensino. Esse profissional, muitas vezes com formação complementar em educação especial, pode contribuir na avaliação funcional do aluno, na mediação de práticas inclusivas e no suporte técnico à equipe escolar (Avila, 2015). Sua presença no processo de construção do PEI amplia a capacidade da escola de propor intervenções pedagógicas individualizadas e efetivas.

Além desses sujeitos, é comum a participação de profissionais da saúde, como fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais, principalmente quando o estudante está inserido em programas de reabilitação ou acompanhamento clínico. A articulação entre escola e saúde, no entanto, deve ser cuidadosa e respeitar a autonomia pedagógica da instituição, evitando que o PEI seja medicalizado ou reduzido a metas terapêuticas (Acosta, 2023; Martins; Betone; Barcelos, 2024). A colaboração intersetorial é desejável, desde que esteja alinhada aos objetivos educacionais.

Por fim, é necessário compreender que a construção do PEI não se encerra na definição de quem participa, mas na qualidade das relações que se estabelecem entre esses sujeitos. O plano só cumpre sua função quando há escuta mútua, confiança, compromisso ético e clareza sobre os objetivos do trabalho coletivo (Campos, 2016).

Quando bem articulados, os sujeitos envolvidos formam uma rede de apoio capaz de promover a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento integral do estudante, reforçando o papel do PEI como instrumento de inclusão real e efetiva.

6. Desafios e possibilidades da implementação do PEI nas redes de ensino

A implementação do Plano Educacional Individualizado nas redes de ensino enfrenta múltiplos desafios, muitos deles estruturais e outros de natureza formativa e cultural. Um dos principais entraves está na falta de conhecimento técnico por parte dos profissionais da educação sobre a função, os elementos e os objetivos do PEI (Francisco, 2023). Sem formação específica, é comum que o plano seja elaborado de maneira superficial, reproduzindo modelos prontos ou limitando-se a preencher formulários, sem articulação real com a prática pedagógica.

Além da formação, a escassez de tempo destinado ao planejamento coletivo representa outro obstáculo significativo. O cotidiano escolar é marcado por demandas múltiplas e sobreposição de tarefas, o que dificulta a construção colaborativa do PEI com a participação de todos os envolvidos (Redig; Mascaro; Dutra, 2017). Em muitas escolas, o plano é feito de forma isolada, por um único profissional, sem o diálogo necessário com a equipe docente, a gestão ou a família, o que compromete sua efetividade.

A ausência de diretrizes legais mais claras também contribui para a fragilidade da aplicação do PEI em diferentes contextos. Embora haja normativas que o recomendem, como as Diretrizes Operacionais do AEE e a LBI, a inexistência de uma política nacional unificada que regule sua obrigatoriedade e padronize suas etapas abre margem para interpretações distintas e práticas desiguais entre estados e municípios (Campos, 2016; Barbosa, 2025). Essa lacuna legal gera insegurança nas escolas e dificulta o acompanhamento e a avaliação do uso do plano.

Outro desafio recorrente está na compreensão equivocada do PEI como um documento meramente burocrático ou como uma obrigação do professor de educação especial. Essa visão limitada reduz seu potencial pedagógico e impede que o plano seja integrado ao currículo da escola de forma efetiva (Oliveira, 2020). Quando o PEI é visto apenas como um papel a ser arquivado, perde-se a oportunidade de promover intervenções pedagógicas intencionais, sistemáticas e centradas no sujeito.

Apesar dessas dificuldades, há inúmeras possibilidades promissoras associadas ao uso qualificado do PEI. Quando construído de forma coletiva e contextualizada, o plano se torna uma ferramenta de planejamento potente, que orienta as ações pedagógicas e permite acompanhar com clareza os avanços dos estudantes (Gomes, 2022). Sua aplicação fortalece o trabalho da equipe docente, pois amplia a compreensão das necessidades educacionais dos alunos e incentiva a criação de estratégias mais eficientes de ensino e avaliação.

Outro ponto positivo está na valorização da escuta e da participação da família no processo educacional. Ao incorporar informações vindas do contexto familiar, o PEI se torna mais sensível à história de vida, às rotinas e aos recursos afetivos e sociais que circundam o estudante (Almeida, 2023). Essa parceria escola-família não apenas enriquece o plano como promove maior continuidade entre os ambientes de aprendizagem, beneficiando diretamente o desenvolvimento do aluno.

A articulação entre o PEI e o currículo escolar também representa uma possibilidade transformadora. O plano possibilita adaptar, flexibilizar e reorganizar o currículo, tornando-o mais acessível sem abrir mão da qualidade e da intencionalidade pedagógica (Campos, 2016). Com isso, o plano contribui para o enfrentamento das desigualdades educacionais, promovendo o direito à aprendizagem de forma concreta e equitativa, dentro de uma proposta inclusiva mais ampla.

Por fim, cabe destacar que a implementação efetiva do PEI depende de uma mudança cultural nas instituições escolares. Mais do que uma ferramenta técnica, ele deve ser compreendido como uma expressão do compromisso ético e político da escola com a inclusão (Martins; Betone; Barcelos, 2024). Seu uso qualificado exige disposição para escutar, planejar, rever práticas e construir coletivamente soluções pedagógicas que respeitem as singularidades dos sujeitos. Nesse sentido, os desafios existem, mas são superáveis quando há clareza de propósito e investimento contínuo na formação e no diálogo entre os diferentes atores da escola.

7. Conclusão

A compreensão do Plano Educacional Individualizado como instrumento central no processo de inclusão escolar revela a importância de um olhar atento às singularidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Ao longo deste capítulo, foi possível

perceber que o PEI não é apenas um documento administrativo, mas uma prática pedagógica comprometida com o direito à aprendizagem e com a valorização da diversidade humana. Sua origem histórica, seus fundamentos conceituais e sua sustentação legal mostram que sua aplicação está diretamente ligada à construção de uma escola mais justa e democrática.

Ao analisar os princípios que norteiam o PEI e os sujeitos que participam de sua elaboração, evidencia-se a necessidade de trabalho colaborativo, planejamento intencional e escuta ativa. O envolvimento da família, da equipe pedagógica e, sempre que possível, do próprio estudante, fortalece o caráter inclusivo do plano e amplia suas possibilidades de impacto na trajetória escolar. Contudo, também foi possível reconhecer os desafios que dificultam sua implementação plena, exigindo uma atuação comprometida das instituições e políticas públicas que apoiem sua efetivação.

Diante disso, o PEI deve ser compreendido como uma ferramenta dinâmica e estratégica, capaz de mediar práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas. Seu valor está diretamente relacionado à intencionalidade com que é construído e à coerência entre suas diretrizes e as ações cotidianas da escola. Investir na qualificação dessa prática é investir no fortalecimento da inclusão educacional como princípio, e não como exceção, contribuindo para que todos os estudantes tenham acesso a uma educação significativa, participativa e respeitosa de suas trajetórias.

Referências

- ACOSTA, P. C. **Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) na construção de Planos de Ensino Individualizado para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2023. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2023.
- ALMEIDA, F. C. L. **Plano educacional individualizado: aplicativo de uso colaborativo na elaboração do PEI para um aluno autista**. 2023. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2023.
- AVILA, L. L. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Contextos Contemporâneos e Demanda Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, RJ. 2015.
- BARBOSA, V. C. A. P. **O acesso curricular para estudantes público-alvo da educação especial: uma análise com base no plano educacional individualizado em escolas do município de Nova Iguaçu-RJ**. 2025. 182 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2025.
- BETONE, G. A. B. **Usabilidade do protocolo de avaliação de repertório comportamental (PARC) para elaboração de plano educacional individualizado de crianças com TEA na educação infantil**. 2024. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2024.
- CAMPOS, É. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2016.
- CORRÊA, R. P.; ARAÚJO, D. F.; CAMPOS, É. C. V. Z. Formação de professores às avessas: um olhar sobre a formação conceitual em alunos com deficiência intelectual nas fases iniciais. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 23, p. 232-245, 2021.

- FRANCISCO, P. **Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI):** proposta de um recurso educacional digital. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- GOMES, L. O. **O plano educacional individualizado como aliado no ensino de estudantes com autismo.** 2022. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.
- LIMA, L. A. A.; FERREIRA, A. E. G.; SILVA, M. V. G. O Plano Educacional Individualizado: proposta de um método de pesquisa na formação docente. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 1, p. 127-141, 2018.
- 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.
- MASCARO, C. A. **O plano educacional individualizado (PEI) para a alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual.** In: CAMPOS, J. P. P.; BUENO, M. B.; LEITE, G. G. (Org.). Interface entre educação especial e educação de jovens e adultos: reflexões sobre as demandas formativas e atuação docente. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2024. p. 97-114.
- OLIVEIRA, C. M. N.; FRANCISCO, P. R. C. O plano educacional individualizado em contexto de pandemia. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 2, 2021.
- OLIVEIRA, M. A. **Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas.** 2020. 142 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.
- PERDIGÃO, R.; CASAS-NOVAS, T.; GASPAR, T. Políticas Públicas de Educação Especial. **Contexto**, v. 9, n. A15, p. A17, 2014.
- REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, 2017.
- SILVA, G. L. *et al.* Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. 85, 2022.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o plano educacional individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-24, 2020.

Capítulo 2

O PAPEL DO PEI NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. Introdução

A educação inclusiva, enquanto proposta ética e política, representa um compromisso coletivo com a valorização da diversidade e com o direito de todos à aprendizagem. Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado emerge como uma estratégia pedagógica essencial para a efetivação da inclusão escolar, oferecendo subsídios para que cada estudante tenha acesso a um percurso formativo condizente com suas especificidades (Machado; Bello; Capellini, 2022). O PEI, ao promover ações pedagógicas intencionais e planejadas, contribui para romper com práticas excludentes que historicamente marcaram o cotidiano escolar.

A elaboração do PEI ganha ainda mais relevância quando associada aos princípios da equidade, da acessibilidade e da participação. Ao reconhecer que os estudantes não partem de um mesmo ponto nem avançam da mesma forma, o plano individualizado permite a construção de caminhos que respeitam o tempo, o ritmo e as formas próprias de aprender de cada sujeito (Narciso *et al.*, 2024). Dessa forma, ele torna-se um dos principais instrumentos para operacionalizar o direito à educação com qualidade em contextos inclusivos (Oliveira *et al.*, 2024).

É importante destacar que o PEI não atua isoladamente, mas integrado a uma proposta pedagógica mais ampla, que compreende o currículo como espaço de negociação e flexibilidade. A sua aplicação depende diretamente do compromisso dos educadores em conhecer o estudante, escutá-lo, envolver a família e dialogar com outros profissionais da escola e da rede de apoio (Santos *et al.*, 2025). Nesse sentido, o plano não é um fim em si mesmo, mas um meio para viabilizar práticas que assegurem o protagonismo e a participação ativa dos estudantes com deficiência nas diversas dimensões da vida escolar.

Contudo, apesar de seu potencial transformador, a presença do PEI nas escolas brasileiras ainda é desigual e, em muitos casos, limitada a procedimentos formais e desvinculados da prática pedagógica. Essa realidade evidencia a urgência de uma formação docente que não apenas capacite tecnicamente para a elaboração do documento, mas que estimule reflexões críticas sobre o papel do plano no processo de inclusão (Silva; Camargo, 2021). O fortalecimento do PEI enquanto recurso pedagógico exige, portanto, investimentos em políticas públicas, gestão escolar e mudança de cultura institucional (Haas; Sozo, 2020).

Diante disso, este capítulo tem como objetivo discutir o papel do PEI na efetivação da educação inclusiva, analisando seus fundamentos, contribuições e desafios. Serão abordados, ao longo dos próximos tópicos, as relações entre o plano e a construção de práticas inclusivas; sua contribuição para a personalização do ensino; o fortalecimento do vínculo entre escola, família e estudante; o papel da formação docente nesse processo; e os efeitos concretos do PEI na promoção da aprendizagem. O olhar lançado aqui busca evidenciar que esse plano não é apenas uma exigência técnica, mas uma possibilidade real de transformação educativa (Battistello; Lisboa; Martins, 2024).

2. O PEI como ferramenta de apoio à inclusão escolar

O Plano Educacional Individualizado tem se consolidado como uma das principais ferramentas pedagógicas no processo de inclusão escolar, especialmente por sua capacidade de articular diferentes aspectos da trajetória do estudante em um único documento. Ele oferece aos educadores uma base para compreender o aluno em sua integralidade, reunindo informações sobre suas potencialidades, dificuldades, interesses e necessidades específicas (Machado; Bello; Capellini, 2022). Ao sistematizar essas

informações, o PEI se transforma em um instrumento que orienta o planejamento de práticas pedagógicas mais adequadas e significativas.

Na perspectiva da educação inclusiva, o PEI atua como um elo entre as diretrizes legais e as ações pedagógicas no cotidiano escolar. Ele representa o esforço da escola em atender à legislação vigente sem perder de vista a dimensão humana e singular do processo educativo (Silva; Camargo, 2021). Sua existência indica que há, por parte da instituição, uma intencionalidade pedagógica voltada à inclusão, que se traduz em ações concretas e acompanháveis, e não apenas em discursos.

Outro aspecto relevante do PEI é sua capacidade de dar visibilidade ao estudante com deficiência dentro da proposta pedagógica da escola. Muitas vezes, esses alunos permanecem à margem do planejamento escolar, inseridos em uma lógica de atendimento paralelo que os afasta das experiências comuns da turma (Belshoff, 2024). O PEI, ao integrar os diferentes setores da escola na construção de um plano articulado, favorece a inclusão efetiva ao promover o alinhamento entre as metas individuais e os objetivos do currículo comum (Oliveira; Santos; Santos, 2024).

O plano individualizado também atua como uma ferramenta de comunicação entre os profissionais da educação, estabelecendo parâmetros claros sobre o que se espera do processo de ensino-aprendizagem para determinado estudante. Ao documentar metas, estratégias, intervenções e formas de avaliação, o PEI proporciona maior clareza e coesão às ações desenvolvidas, evitando improvisações e rupturas que podem comprometer o progresso do aluno (Narciso *et al.*, 2024). Essa clareza é fundamental para garantir a continuidade e a coerência do atendimento, mesmo em situações de troca de professores ou reorganização da equipe escolar.

Do ponto de vista do estudante, o PEI representa uma forma de reconhecimento e valorização de sua trajetória, pois evidencia que seu processo de aprendizagem está sendo acompanhado de forma individualizada e com respeito à sua singularidade. Quando o plano é bem construído, o aluno percebe que há um esforço coletivo em compreender suas necessidades e potencializar suas habilidades, o que pode fortalecer sua autoestima e motivação para aprender (Johann *et al.*, 2025). Nesse sentido, o PEI contribui diretamente para o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

A efetividade do PEI como ferramenta de inclusão, no entanto, depende de sua integração com o projeto político-pedagógico da escola e com o trabalho cotidiano dos professores. Ele não pode ser compreendido como um documento isolado, restrito ao

setor do Atendimento Educacional Especializado, mas sim como parte do planejamento pedagógico de toda a escola (Alves; Aguilar, 2018). Essa compreensão compartilhada exige tempo, diálogo, formação e, sobretudo, compromisso ético com a educação de qualidade para todos.

Outro ponto importante diz respeito ao caráter flexível e processual do PEI. Ao contrário de planos fixos, engessados e pouco revisados, o PEI deve ser constantemente reavaliado e ajustado conforme o desenvolvimento do estudante e as mudanças no seu contexto (Oliveira *et al.*, 2024; Rocha *et al.*, 2025). Essa dinâmica permite que o plano permaneça atualizado, efetivo e coerente com as necessidades reais, favorecendo uma resposta pedagógica sensível às transformações do sujeito.

Por fim, é necessário reforçar que o PEI, enquanto ferramenta de apoio à inclusão escolar, não substitui a responsabilidade coletiva da escola em promover uma cultura inclusiva. Ele é uma peça dentro de um processo maior, que envolve políticas públicas, formação docente, reorganização curricular e transformação de atitudes (Santos *et al.*, 2025). Quando integrado a esse conjunto de ações, o PEI tem o potencial de ser não apenas um documento técnico, mas um instrumento pedagógico comprometido com a construção de uma escola que realmente acolha, ensine e transforme.

3. A personalização do ensino por meio do PEI

Personalizar o ensino significa reconhecer que cada estudante possui uma forma única de aprender e, por isso, requer estratégias diferenciadas para alcançar os objetivos educacionais. O PEI é um recurso pedagógico que concretiza esse princípio, pois orienta o professor a planejar considerando os repertórios, os interesses, os desafios e os estilos de aprendizagem de cada aluno (Machado; Bello; Capellini, 2022). Ao adotar essa perspectiva, o PEI transforma a lógica do ensino tradicional, promovendo o desenvolvimento integral do estudante.

Essa personalização, no entanto, não implica em criar um currículo paralelo ou em isolar o estudante do grupo. Ao contrário, trata-se de garantir que ele participe ativamente das atividades propostas, com o apoio e as adaptações necessárias para que o acesso ao conhecimento seja significativo (Oliveira; Santos; Santos, 2024). O PEI permite, por exemplo, que um mesmo objetivo de aprendizagem seja alcançado por meio de diferentes

estratégias, respeitando o tempo e as condições de cada aluno, sem comprometer a qualidade do ensino.

No contexto da educação inclusiva, o PEI se destaca por promover uma diferenciação pedagógica planejada, que rompe com práticas improvisadas ou baseadas no senso comum. Ele convida o professor a refletir sobre como ensinar cada conteúdo de forma acessível, criando oportunidades reais de participação e engajamento (Belshoff, 2024). Essa atitude demanda sensibilidade, criatividade e, sobretudo, conhecimento sobre o estudante e sobre as possibilidades didáticas do conteúdo.

Ao indicar objetivos de ensino personalizados, o PEI também colabora com a definição de expectativas realistas e possíveis para cada estudante. Essa clareza favorece o acompanhamento dos avanços e evita frustrações tanto por parte dos alunos quanto dos educadores (Rocha *et al.*, 2025). Quando os objetivos são construídos com base na avaliação diagnóstica e funcional, tornam-se mais adequados à trajetória individual do estudante, favorecendo o processo de aprendizagem e a permanência escolar com qualidade.

Outro aspecto importante é que a personalização promovida pelo PEI vai além do aspecto cognitivo. O plano considera também as dimensões afetiva, social e comportamental do desenvolvimento, o que possibilita um olhar mais amplo sobre o aluno e contribui para o fortalecimento do vínculo entre ele e o ambiente escolar (Johann *et al.*, 2025). Essa abordagem holística torna o PEI uma ferramenta mais sensível e potente, alinhada à concepção de educação como prática da liberdade e do cuidado.

As tecnologias assistivas também podem ser incluídas no planejamento individualizado como ferramentas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Quando inseridas de maneira intencional e articuladas ao PEI, elas ampliam as possibilidades de acesso ao currículo e à comunicação, promovendo maior autonomia para o estudante (Fausto *et al.*, 2024). É por meio dessa integração entre recursos pedagógicos e tecnológicos que o plano atinge seu máximo potencial de personalização.

Vale destacar ainda que a personalização do ensino via PEI também contribui para a formação de professores mais reflexivos e comprometidos com a diversidade. Ao elaborar o plano, o educador é desafiado a analisar suas próprias práticas, identificar barreiras e propor soluções criativas e contextualizadas (Silva; Alencar, 2024). Esse processo fortalece o papel docente como agente de transformação e ressignifica a prática pedagógica em favor de uma escola mais justa.

Assim, ao promover o ensino personalizado, o PEI atua como um instrumento que aproxima a escola de seu compromisso com a inclusão. Ele permite que o planejamento pedagógico dialogue com as reais necessidades dos estudantes, tornando-se uma estratégia para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar. Em um sistema educacional historicamente marcado por exclusões, o PEI representa uma possibilidade concreta de romper com padrões homogêneos e acolher a pluralidade como valor.

4. O fortalecimento do vínculo entre escola, estudante e família por meio do PEI

O Plano Educacional Individualizado vai além de um instrumento técnico de organização pedagógica; ele também é um canal de diálogo entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Ao integrar informações vindas da escola, da família e, sempre que possível, do próprio estudante, o PEI contribui significativamente para o fortalecimento dos vínculos que sustentam o processo de ensino-aprendizagem (Narciso *et al.*, 2024). Essa colaboração fortalece a corresponsabilidade entre todos os envolvidos, ampliando o compromisso com o desenvolvimento integral do aluno.

A participação da família na elaboração e acompanhamento do PEI é uma das estratégias mais eficazes para garantir a continuidade entre os contextos escolar e familiar. Quando os responsáveis são escutados e têm suas contribuições valorizadas, eles passam a compreender melhor o funcionamento da escola, os objetivos pedagógicos e os avanços do estudante (Oliveira *et al.*, 2024). Isso favorece não apenas o engajamento familiar, mas também a construção de uma rede de apoio mais sólida e afetiva.

Para que esse vínculo seja efetivo, é necessário romper com uma visão hierárquica de relação entre escola e família, substituindo-a por uma perspectiva de parceria e diálogo constante. O PEI pode ser uma ferramenta que sustenta essa transformação, à medida que exige reuniões periódicas, escuta ativa e construção conjunta de metas (Johann *et al.*, 2025). Quando bem conduzido, o processo de elaboração do plano se torna uma oportunidade de aproximação e confiança mútua.

O estudante também deve ser considerado protagonista do processo, sempre que possível. Mesmo em casos em que há limitações comunicativas, é possível envolver o aluno de forma simbólica, observando suas reações, interesses e modos de interação (Santos *et al.*, 2025). Quando o plano inclui a perspectiva do estudante, ele se torna mais autêntico e

alinhado às suas necessidades reais, o que fortalece sua autonomia e sentimento de pertencimento.

A escuta do aluno é, portanto, uma prática pedagógica e ética. Ao incluir sua voz no planejamento, a escola demonstra que valoriza sua presença, sua história e suas formas de aprender. Isso fortalece o vínculo afetivo com o ambiente escolar e pode impactar positivamente na motivação e na permanência do estudante (Belshoff, 2024). O PEI, nesse sentido, deixa de ser apenas um documento técnico e se torna expressão concreta do compromisso com a inclusão.

Além disso, o plano individualizado também favorece a articulação entre os diferentes profissionais que atuam com o estudante, como professores, gestores, coordenadores, profissionais do AEE e, eventualmente, equipes da saúde ou assistência social. Essa articulação, mediada pelo PEI, torna o atendimento mais coerente, respeitoso e integrado (Battistello; Lisboa; Martins, 2024). A clareza dos objetivos e estratégias contribui para que todos caminhem na mesma direção.

É importante considerar que esse trabalho coletivo e articulado não ocorre de forma espontânea: ele precisa ser incentivado, estruturado e acompanhado pela gestão escolar. A direção e a coordenação pedagógica têm papel essencial na organização dos espaços de planejamento e no estímulo à escuta qualificada entre os profissionais e as famílias (Haas; Sozo, 2020). O PEI, quando inserido nessa dinâmica institucional, pode funcionar como catalisador de mudanças nas relações e práticas escolares.

Em síntese, o PEI atua como uma ponte entre os diferentes sujeitos da escola, promovendo maior comunicação, corresponsabilidade e confiança. Ele favorece a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, onde as decisões são compartilhadas e o estudante é visto em sua totalidade. Quando o vínculo entre escola, estudante e família é fortalecido, o processo de inclusão se torna mais legítimo, coerente e transformador.

5. O papel da formação docente na efetividade do PEI

A efetividade do Plano Educacional Individualizado depende diretamente da formação dos professores que o constroem e o aplicam. Elaborar um PEI exige mais do que preencher um documento: requer conhecimento sobre os fundamentos da educação inclusiva, domínio sobre metodologias diferenciadas e sensibilidade para reconhecer as singularidades de cada estudante (Santos; Schlünzen; Schlünzen Jr, 2016). Sem uma

formação adequada, o PEI corre o risco de ser elaborado de maneira superficial, sem conexão com a prática pedagógica real.

É importante destacar que muitos educadores ainda sentem insegurança diante da tarefa de elaborar e aplicar o PEI, especialmente quando não tiveram acesso à formação específica durante a graduação. Esse sentimento de despreparo se intensifica diante da complexidade do cotidiano escolar e da falta de apoio institucional (Silva; Camargo, 2021). A ausência de formação continuada compromete não apenas a qualidade do plano, mas também a confiança do professor em sua própria atuação como agente da inclusão.

A formação docente para a educação inclusiva deve ser entendida como um processo contínuo, reflexivo e colaborativo. Mais do que oferecer técnicas e modelos prontos, ela deve possibilitar que os professores construam um olhar crítico sobre suas práticas e sobre as condições estruturais da escola (Pletsch; Mendes, 2024). A construção do PEI pode, inclusive, ser uma ferramenta formativa em si, desde que conduzida em espaços de troca, escuta e apoio entre os profissionais.

A falta de articulação entre teoria e prática também é um desafio enfrentado por muitos educadores. Frequentemente, os cursos de formação abordam os princípios da inclusão de forma abstrata, sem proporcionar experiências reais de planejamento pedagógico individualizado (Rocha *et al.*, 2025). Como resultado, o PEI é visto como uma obrigação burocrática, e não como um recurso pedagógico potente e transformador. Para mudar essa realidade, é essencial aproximar os processos formativos das práticas concretas do chão da escola.

Outro aspecto relevante diz respeito à cultura institucional. Mesmo quando há professores preparados, a ausência de uma cultura escolar comprometida com a inclusão pode enfraquecer o uso do PEI. É necessário que a formação atinja não apenas os docentes individualmente, mas também a gestão, os coordenadores e demais profissionais, promovendo uma abordagem coletiva e sistêmica (Haas; Sozo, 2020). Quando a formação envolve todos os segmentos da escola, o PEI deixa de ser uma tarefa isolada e passa a ser uma prática compartilhada.

Além disso, a formação docente deve incluir o desenvolvimento de competências para o trabalho interdisciplinar e intersetorial. Em muitos casos, o PEI envolve profissionais da saúde, da assistência social e de outros campos, o que exige do educador a capacidade de dialogar e construir conjuntamente com esses sujeitos (Santos *et al.*,

2025). A escuta ativa, o respeito ao conhecimento do outro e a disposição para o trabalho colaborativo são aspectos fundamentais desse processo.

É fundamental, também, que os sistemas de ensino garantam condições para que essa formação aconteça. Isso inclui oferta de cursos de qualidade, liberação de carga horária para estudo e planejamento, valorização profissional e políticas públicas que reconheçam a complexidade do trabalho docente na inclusão (Bezerra, 2020). Sem essas condições, mesmo os professores mais comprometidos podem encontrar dificuldades para aplicar o PEI de forma efetiva.

Portanto, investir na formação docente é investir na efetividade do PEI e, por consequência, na construção de uma escola mais inclusiva. O plano individualizado, quando elaborado com conhecimento, sensibilidade e apoio institucional, deixa de ser um mero instrumento técnico e se transforma em prática pedagógica potente. Cabe aos sistemas educacionais garantir que os educadores estejam preparados, motivados e amparados para exercer esse papel com competência e ética.

6. Os efeitos do PEI na aprendizagem de estudantes com deficiência

Os efeitos do Plano Educacional Individualizado sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência têm sido amplamente reconhecidos tanto por pesquisadores quanto por educadores da prática. Quando bem elaborado e implementado, o PEI contribui diretamente para a organização de intervenções pedagógicas mais eficazes, possibilitando avanços concretos no processo de ensino-aprendizagem (Machado; Bello; Capellini, 2022). Sua principal força está em permitir que as ações educativas estejam alinhadas às necessidades e potencialidades de cada estudante, promovendo experiências mais significativas.

Entre os principais efeitos positivos do PEI está a ampliação da participação do estudante nas atividades escolares. Por meio de estratégias adaptadas, objetivos individualizados e apoios planejados, o aluno se sente mais envolvido com o processo educativo e passa a interagir de forma mais ativa no ambiente da sala de aula (Oliveira *et al.*, 2024). Essa participação, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da motivação para aprender.

Outro impacto relevante é a melhoria na organização do ensino, que passa a ser orientado por metas claras e critérios de acompanhamento específicos. O PEI ajuda os

professores a estruturarem seu planejamento de forma mais intencional, evitando improvisações e práticas descontextualizadas (Santos *et al.*, 2025). Com isso, o processo de ensino ganha consistência e torna-se mais sensível às características individuais dos estudantes, o que aumenta as chances de aprendizagem efetiva.

Estudos mostram que o PEI favorece o progresso acadêmico em diferentes áreas do conhecimento, especialmente quando as estratégias adotadas estão fundamentadas na avaliação pedagógica e no uso de metodologias ativas e recursos de acessibilidade (Fausto *et al.*, 2024). Ao flexibilizar conteúdos, métodos e tempos, o plano oferece caminhos alternativos para que os alunos alcancem os objetivos propostos, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem (Silva; Alencar, 2024).

Além dos resultados acadêmicos, o PEI também impacta positivamente nas dimensões sociais e comportamentais do desenvolvimento. Ao ser acolhido em sua singularidade, o estudante passa a se perceber como parte integrante da escola, o que fortalece o vínculo com os colegas, com os professores e com o ambiente escolar (Belshoff, 2024). Essa sensação de pertencimento é um dos principais fatores de permanência e sucesso escolar em contextos inclusivos.

Contudo, é importante lembrar que os efeitos positivos do PEI não ocorrem de forma automática. Eles dependem diretamente da qualidade do planejamento, da formação dos profissionais envolvidos e do compromisso institucional com a inclusão (Narciso *et al.*, 2024). Um PEI genérico, mal formulado ou desvinculado da prática pedagógica pode, ao contrário, reforçar a exclusão e limitar as possibilidades de aprendizagem do estudante.

Por essa razão, o acompanhamento contínuo da aplicação do PEI é essencial para garantir sua efetividade. A revisão periódica dos objetivos, a avaliação dos avanços e a escuta ativa dos envolvidos são etapas fundamentais para ajustar o plano às novas demandas que surgem ao longo do tempo (Oliveira; Santos; Santos, 2024). Essa dinâmica permite que o PEI permaneça vivo e coerente com a trajetória do estudante.

Dessa forma, os efeitos do PEI vão além da melhoria do desempenho escolar: eles se estendem à construção de uma cultura educacional mais inclusiva, que valoriza a diversidade como condição para o ensino de qualidade. O plano atua como catalisador de mudanças nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e na forma como a escola organiza seu cotidiano. Quando bem utilizado, o PEI se torna uma ponte entre o direito à educação e sua efetiva realização.

7. Conclusão

A análise do papel do Plano Educacional Individualizado na educação inclusiva revela que seu valor vai muito além da formalidade documental. O PEI é, essencialmente, uma ferramenta de escuta, planejamento e ação pedagógica centrada nas necessidades reais dos estudantes, promovendo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar. Sua elaboração reflete o compromisso ético da escola com uma prática educativa que valoriza as singularidades, respeita os tempos de aprendizagem e busca efetivar, na prática, os direitos assegurados em lei.

Ao longo deste capítulo, ficou evidente que a força do PEI está na sua capacidade de personalizar o ensino, fortalecer os vínculos entre escola, estudante e família, e qualificar as práticas pedagógicas. Quando há investimento em formação docente, apoio institucional e cultura colaborativa, o plano se torna um aliado poderoso na promoção da inclusão escolar. Ele não resolve, por si só, os desafios enfrentados pelas escolas, mas oferece uma base sólida para que as ações pedagógicas sejam mais intencionais, articuladas e eficazes.

Nesse sentido, o PEI precisa ser compreendido como parte integrante de uma proposta educacional ampla, comprometida com a justiça social e com a aprendizagem de todos os estudantes. Sua presença no cotidiano escolar é um indicador da qualidade do trabalho pedagógico e da coerência entre discurso e prática. Fortalecê-lo significa fortalecer também o projeto de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e acolhedora.

Referências

- ALVES, D. S. S.; AGUILAR, L. E. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiaí: uma análise do processo de implementação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 373-388, 2018.
- BATTISTELLO, V. C. M.; LISBOA, E. R.; MARTINS, R. L. Inclusão de Alunos com Autismo em Sala de Aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI). **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 57, p. 1-23, 2024.
- BELSHOFF, A. Bi. **Educação Especial e Inclusiva: Um Olhar Atento as Particularidades de Cada Aluno**. 2024. 45 f. Monografia (Especialização em Educação Especial Inclusiva) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.
- BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020.
- FAUSTO, Ilma Rodrigues Souza *et al.* Tecnologias assistivas de aprendizagem para alunos TEA na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Stricto Sensu**, v. 9, n. 1, 2024.
- FREITAS, M. C.; SILVEIRA, A. O. A educação inclusiva questiona o Programa Ensino Integral-PEI: Inclusive education questions the Full-time Teaching Program-FTP. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 15, n. 2, p. 152-172, 2024.
- HAAS, C.; SOZO, C. M. Políticas e práticas pedagógicas de educação inclusiva no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): em foco o papel do núcleo de acessibilidade. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 5, n. 10, p. 52-72, 2020.
- JOHANN, E. P. G. *et al.* A educação inclusiva, suas realidades, seus desafios e abordagens inovadoras na Escola Estadual Carlos Irigaray Filho. **Aracê**, v. 7, n. 7, p. 36035-36047, 2025.
- MACHADO, A. C.; BELLO, S. F.; CAPELLINI, S. A. **Plano Educacional Individualizado - PEI e suas contribuições para inclusão escolar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 30p.
- MAGALHÃES, J.; VERÍSSIMO, L.; VEIGA, E. Percepção dos professores de educação regular e educação especial acerca das novas políticas de educação inclusiva em Portugal. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 9, p. 43-59, 2010.

- NARCISO, R. *et al.* PEI-Plano educacional individualizado na educação especial: personalizando o ensino para cada aluno. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1006-e1006, 2024.
- OLIVEIRA, G. M. G. *et al.* Potencializando a aprendizagem: um estudo sobre a implementação e eficácia do planejamento educacional individualizado (PEI). **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 7, p. e5709-e5709, 2024.
- OLIVEIRA, J. P. *et al.* Avaliação e diagnóstico de crianças do público-alvo da Educação Especial: implicações para a Educação Inclusiva. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 01, 2016.
- OLIVEIRA, S. V.; SANTOS, L. S.; SANTOS, P. B. Adaptações curriculares em uma perspectiva de educação inclusiva. **Revista Campo do Saber**, v. 10, n. 1, p. 17-30, 2024.
- PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: Produção Científica, Políticas e Práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e143p, 2024.
- RAFAGNIN, D.; RODRIGUES, M. E.; KOSLOSKI, P. E. B. A Educação Inclusiva e os Transtornos Específicos de Aprendizagem: em foco a Dislexia. **Psicologia Argumento**, v. 38, n. 99, p. 26-45, 2020.
- ROCHA, D. S. S. *et al.* Educação Inclusiva: impacto na aprendizagem de estudantes com necessidades especiais. **Revista Delos**, v. 18, n. 64, p. e3894-e3894, 2025.
- SANTOS, A. N. S. *et al.* Educação inclusiva e direito-políticas públicas como responsabilidade do Estado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Aracê**, v. 7, n. 2, p. 9392-9425, 2025.
- SANTOS, D. A. N. S.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JR, K. Formação para a educação inclusiva e especial. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 539-543, 2016.
- SANTOS, J. F. L.; BRITO, M. F. G. Educação inclusiva: modelo didático de peixe para alunos com deficiência visual no ensino de ciências e biologia. **Revista Ciências & Ideias**, p. 206-223, 2019.
- SILVA, E. G.; ALENCAR, G. A. R. AEE na perspectiva inclusiva: possibilidades de atendimentos. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e819-e819, 2024.
- SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021.

SOARES, M. T. N. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o plano educacional individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-24, 2020.

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

Capítulo 3

IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

1. Introdução

A construção de práticas pedagógicas inclusivas começa, necessariamente, pela escuta atenta e pela compreensão das necessidades educacionais específicas de cada estudante. No contexto da educação especial, identificar tais necessidades é um passo fundamental para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Araújo, 2024). Esse processo não se resume à constatação de uma condição clínica ou ao diagnóstico médico, mas envolve uma análise ampla dos aspectos pedagógicos, sociais, emocionais e culturais que atravessam a vida do estudante.

Essa identificação deve ser feita com base em uma avaliação pedagógica contínua, contextualizada e colaborativa, que considere as interações do estudante com o ambiente escolar e suas respostas às diferentes propostas de ensino (Correia; Tonini, 2012). Trata-se de compreender o que o aluno sabe, como aprende, quais barreiras enfrenta e quais recursos favorecem seu desenvolvimento. Nesse sentido, o olhar do professor é insubstituível, pois é ele quem convive diariamente com o estudante e observa, na prática, suas potencialidades e dificuldades (Abe; Araújo, 2010).

No entanto, o desafio de identificar as necessidades educacionais específicas vai além da sensibilidade docente. É necessário que haja formação adequada, instrumentos de avaliação apropriados e, sobretudo, uma postura ética e reflexiva por parte da escola e de seus profissionais (Johnson; Yaegashi; Fonseca, 2022). Quando esse processo é pautado por estigmas, pressões institucionais ou expectativas inflexíveis, há o risco de produzir rótulos e exclusões em vez de oportunidades e apoios. A identificação deve, portanto, ser entendida como um meio para promover a equidade e não como um fim em si mesma.

Além disso, a identificação não é um processo estático, mas contínuo e dinâmico. À medida que o estudante se desenvolve, novas demandas podem surgir e outras podem ser superadas. Por isso, é imprescindível que a escola mantenha um acompanhamento sistemático, revisando suas estratégias e promovendo os ajustes necessários no Plano Educacional Individualizado (Silva; Camargo, 2021). O compromisso com a inclusão exige flexibilidade, disponibilidade para a escuta e disposição para replanejar sempre que for preciso.

Este capítulo tem como objetivo discutir os fundamentos e os procedimentos relacionados à identificação das necessidades educacionais específicas, explorando as implicações pedagógicas desse processo. Serão abordados os critérios e instrumentos de avaliação, o papel da equipe escolar e dos serviços especializados, a importância do contexto na análise das demandas, as especificidades da identificação em diferentes tipos de deficiência e, por fim, as possibilidades de intervenção a partir dos dados levantados. O olhar proposto busca evidenciar que identificar é também incluir, na medida em que se reconhece o direito de cada estudante a ser ensinado de forma ética, justa e respeitosa (Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2017).

2. Fundamentos e princípios da identificação de necessidades educacionais específicas

Identificar as necessidades educacionais específicas de um estudante é um processo que envolve mais do que reconhecer uma deficiência ou dificuldade. Trata-se de compreender a singularidade do sujeito em sua interação com o contexto escolar, considerando aspectos cognitivos, sociais, emocionais, físicos e culturais que influenciam sua aprendizagem (Araújo, 2024). A identificação, portanto, deve partir do princípio da

centralidade do estudante, reconhecendo que ele não é definido apenas por um diagnóstico, mas por sua experiência, trajetória e potencial de desenvolvimento.

Um dos fundamentos essenciais para essa identificação é o princípio da equidade. Enquanto a igualdade trata todos da mesma forma, a equidade reconhece as diferenças e busca atender às demandas específicas de cada um com os apoios necessários (Johnson; Yaegashi; Fonseca, 2022). Assim, a identificação precisa ser orientada pela busca por justiça pedagógica, ou seja, pela intenção de promover condições reais para que todos possam aprender, participar e se desenvolver plenamente na escola.

Outro princípio central é o da avaliação contínua e funcional, que difere das avaliações padronizadas ou classificatórias. Essa avaliação busca compreender como o estudante aprende, em que contextos se expressa com mais autonomia, quais barreiras enfrenta e quais apoios facilitam sua participação (Correia; Tonini, 2012). A observação sistemática em situações reais de aprendizagem é uma estratégia indispensável nesse processo, permitindo que os profissionais coletem informações relevantes de forma ética e contextualizada.

A identificação deve também estar fundamentada na concepção de educação como direito, e não como privilégio. Isso significa que todo estudante, independentemente de suas características, tem direito a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades, com base em um planejamento individualizado (Silva; Camargo, 2021). Identificar, nesse contexto, é um ato de reconhecimento da dignidade do sujeito e de seu lugar legítimo na escola comum, e não um processo de seleção ou segregação.

É fundamental que a escola compreenda a identificação como uma responsabilidade compartilhada, e não como uma atribuição exclusiva de especialistas ou da área da saúde. Professores, coordenadores, gestores e demais profissionais da educação têm um papel ativo na observação, no registro e na análise das situações pedagógicas que revelam as necessidades do estudante (Mendes; Tannús-Valadão; Milanesi, 2016). Essa corresponsabilidade fortalece o compromisso institucional com a inclusão e evita a medicalização das dificuldades de aprendizagem.

Outro ponto importante é o respeito à temporalidade e à complexidade do processo. A identificação não ocorre de forma imediata ou definitiva. Ao contrário, ela exige tempo, escuta, diálogo e reavaliação constante, considerando que o desenvolvimento humano é dinâmico e sujeito a múltiplas influências (Araújo, 2024; Freitas; Prette, 2014). Quando a escola se dispõe a acompanhar esse processo com paciência e sensibilidade, ela

amplia suas possibilidades de intervenção e evita práticas excludentes baseadas em julgamentos apressados.

A identificação também deve considerar o contexto sociocultural do estudante. Questões como acesso à cultura escrita, linguagem familiar, práticas educativas vivenciadas e experiências anteriores com a escola influenciam diretamente no modo como o estudante se posiciona diante da aprendizagem (Souza, 2015). Por isso, é necessário ir além dos indicadores clínicos e incluir na análise aspectos do cotidiano escolar e das relações sociais estabelecidas no ambiente educativo.

Por fim, identificar necessidades educacionais específicas implica reconhecer que toda aprendizagem é mediada, e que o papel da escola é justamente oferecer essas mediações. Quando o processo de identificação se baseia em princípios éticos, pedagógicos e inclusivos, ele contribui para a construção de práticas que acolhem a diversidade como valor e não como problema (Freitas; Del Prette, 2013). Dessa forma, o ato de identificar passa a ser também um gesto de cuidado, compromisso e responsabilidade social.

3. Critérios e instrumentos utilizados no processo de identificação

A identificação das necessidades educacionais específicas requer o uso de critérios bem definidos e instrumentos apropriados que orientem as práticas pedagógicas. Esses critérios devem considerar tanto os aspectos observáveis do comportamento do estudante quanto as suas respostas às diferentes situações de aprendizagem, sempre com foco na sua participação, autonomia e desempenho no ambiente escolar (Correia; Tonini, 2012). A clareza desses parâmetros é fundamental para que o processo de identificação seja conduzido com ética, rigor e coerência pedagógica.

Entre os principais critérios utilizados está a análise do desempenho acadêmico em relação aos objetivos do currículo. Essa análise não deve ser feita a partir de comparações com a média da turma, mas com base nas possibilidades reais do estudante, levando em conta seu ponto de partida e o contexto em que se desenvolve (Araújo, 2024). O objetivo não é rotular ou classificar, mas compreender as barreiras que limitam o acesso ao conhecimento e as condições que favorecem a aprendizagem.

Outro critério importante é o comportamento social e comunicativo do estudante, especialmente em sua interação com colegas, professores e demais profissionais da

escola. A observação sistemática dessas interações oferece pistas valiosas sobre as necessidades de apoio, as habilidades sociais desenvolvidas e os desafios enfrentados na convivência e no trabalho coletivo (Freitas; Del Prette, 2013). Essa dimensão da análise contribui para intervenções mais sensíveis e alinhadas às realidades do estudante.

Quanto aos instrumentos, é fundamental que eles sejam diversos, flexíveis e adequados ao contexto escolar. Questionários, entrevistas, roteiros de observação, registros pedagógicos e portfólios são exemplos de instrumentos que podem ser utilizados para registrar dados relevantes sobre o processo de aprendizagem (Cabral; Santos, 2017). O uso desses recursos deve ser orientado por um olhar avaliativo e formativo, que valorize os avanços, respeite os tempos e indique possibilidades de intervenção.

A atuação do professor é essencial nesse processo, pois ele é o responsável por coletar, interpretar e sistematizar as informações. No entanto, é importante que esse trabalho seja feito de forma colaborativa, envolvendo outros profissionais da escola e, quando necessário, serviços de apoio especializados (Mendes; Tannús-Valadão; Milanesi, 2016). A identificação não pode ser uma responsabilidade solitária, mas uma construção coletiva, que se fortalece na escuta, na troca de saberes e na articulação entre diferentes áreas.

Em alguns casos, especialmente quando há suspeita de deficiência, transtorno do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, pode ser necessário recorrer a instrumentos complementares, como avaliações psicopedagógicas, neuropsicológicas ou multidisciplinares. Esses instrumentos devem ser utilizados com critério e ética, evitando interpretações reducionistas ou diagnósticos precipitados (Pérez; Freitas, 2014). O foco deve permanecer na educação e no planejamento de práticas pedagógicas ajustadas às reais necessidades do estudante.

As tecnologias também têm se mostrado aliadas importantes no processo de identificação. Plataformas digitais, aplicativos de registro e sistemas informatizados podem facilitar a organização das informações, o acompanhamento dos dados e a comunicação entre os profissionais (Cabral; Santos, 2017). No entanto, sua utilização deve ser pensada como suporte, e não como substituição do olhar pedagógico sensível, crítico e contextualizado do educador.

Portanto, os critérios e instrumentos de identificação devem ser escolhidos com base em uma concepção de educação inclusiva, em que a diversidade é vista como

constitutiva do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que diagnosticar, identificar é compreender para intervir, com intencionalidade, respeito e compromisso com o desenvolvimento de todos os estudantes. Essa postura transforma o ato de avaliar em um ato de escuta e ação pedagógica potente.

4. O papel da equipe escolar e dos serviços especializados na identificação

A identificação das necessidades educacionais específicas de um estudante é um processo que exige o envolvimento ativo e colaborativo de toda a equipe escolar. Esse processo não pode ser conduzido de forma isolada por um único profissional, pois a complexidade das demandas dos estudantes requer múltiplos olhares e saberes (Correia; Tonini, 2012). Cada membro da escola, a partir de sua função, contribui com informações essenciais para a compreensão das condições que favorecem ou dificultam a aprendizagem.

O professor regente tem papel central nesse processo, pois é quem está em contato direto e diário com o estudante. A partir da observação das atividades de sala, da interação com os colegas e das respostas aos diferentes estímulos pedagógicos, o docente é capaz de levantar hipóteses sobre as necessidades do aluno e indicar possíveis caminhos para intervenção (Abe; Araújo, 2010). Seu olhar é privilegiado porque está situado no cotidiano, onde as aprendizagens efetivamente acontecem ou são dificultadas.

A coordenação pedagógica, por sua vez, atua como articuladora do processo, promovendo espaços de reflexão, organizando os registros e incentivando o trabalho colaborativo entre os profissionais. Sua mediação é fundamental para garantir que as informações não fiquem dispersas ou subjetivas, mas sejam organizadas em função de uma tomada de decisão pedagógica consistente (Souza, 2015). A coordenação também pode orientar os professores sobre os critérios e instrumentos adequados à realidade da escola.

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem um papel específico na análise das barreiras que impedem o acesso ao currículo e na proposição de estratégias de adaptação e flexibilização. Sua formação complementar em educação especial permite que ele contribua na leitura das necessidades educacionais específicas, especialmente no que diz respeito à funcionalidade e ao uso de recursos de acessibilidade

(Baptista, 2011). Ele também pode colaborar na elaboração de planos individualizados e na construção de estratégias interdisciplinares.

Em muitos contextos, a escola também pode contar com o apoio de serviços especializados externos, como equipes multidisciplinares de avaliação ou núcleos de acessibilidade. Esses serviços ampliam a capacidade da escola de compreender os estudantes em suas múltiplas dimensões, especialmente quando há questões de ordem neurológica, comportamental ou sensorial envolvidas (Veltrone; Mendes, 2011). A articulação com esses profissionais deve, no entanto, respeitar a autonomia pedagógica da escola e manter o foco na aprendizagem.

A escuta da família também é fundamental no processo de identificação. Os responsáveis possuem informações valiosas sobre a trajetória do estudante, suas formas de comunicação, experiências anteriores e rotina fora da escola (Cabral; Santos, 2017). Incluir a família nesse processo significa ampliar o entendimento sobre o aluno e garantir que as decisões pedagógicas estejam alinhadas com sua realidade. A parceria entre escola e família fortalece os vínculos e contribui para intervenções mais eficazes.

Outro aspecto relevante é a importância de uma cultura escolar que favoreça o trabalho colaborativo e a corresponsabilidade. Quando os profissionais da escola atuam de forma integrada e com objetivos comuns, o processo de identificação se torna mais preciso, ético e funcional (Mendes; Tannús-Valadão; Milanesi, 2016). Esse alinhamento institucional é decisivo para transformar os dados coletados em ações pedagógicas de fato efetivas.

Dessa forma, o papel da equipe escolar e dos serviços especializados não é apenas o de apontar dificuldades, mas de construir, conjuntamente, estratégias de superação. Identificar necessidades educacionais específicas é reconhecer que cada estudante pode aprender, desde que receba os apoios adequados. Essa perspectiva fortalece o compromisso coletivo com uma educação que não apenas acolhe, mas transforma.

5. A influência do contexto e das barreiras na definição das necessidades educacionais específicas

A definição das necessidades educacionais específicas de um estudante não pode ser desvinculada do contexto em que ele está inserido. O ambiente escolar, as relações interpessoais, os recursos disponíveis e as práticas pedagógicas adotadas influenciam

diretamente a forma como o estudante participa e aprende (Araújo, 2024). Muitas vezes, o que é compreendido como uma limitação do aluno é, na verdade, resultado de barreiras presentes no próprio contexto educativo.

Essas barreiras podem ser de diversas naturezas: arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, pedagógicas ou organizacionais. Elas limitam ou impedem a plena participação do estudante na vida escolar, e por isso precisam ser consideradas no processo de identificação das suas necessidades (Seabra; Lacerda, 2018). Quando se desconsideram essas variáveis, corre-se o risco de atribuir ao aluno dificuldades que, na verdade, são responsabilidade do sistema educacional.

É por isso que a identificação deve ser feita a partir de uma análise ecológica e contextualizada, que leve em conta as interações entre o estudante e o ambiente. Essa perspectiva rompe com a visão reducionista centrada apenas no déficit e amplia a compreensão sobre o que pode ser transformado no entorno para que a aprendizagem aconteça (Oliveira; Manzini, 2016). O foco deixa de ser apenas o que o aluno não consegue fazer e passa a incluir o que a escola pode fazer para apoiá-lo melhor.

O currículo, por exemplo, é uma dimensão central do contexto que pode tanto incluir quanto excluir. Quando ele é rígido, inflexível e pouco sensível à diversidade, torna-se uma barreira significativa para os estudantes com necessidades educacionais específicas (Freitas; Prette, 2014). Já um currículo aberto à flexibilização e à personalização pode funcionar como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o protagonismo e a autonomia do estudante.

As atitudes dos professores e demais profissionais da escola também compõem o contexto e podem ser determinantes para o sucesso da inclusão. Expectativas negativas, baixa confiança na capacidade de aprendizagem do aluno e práticas pouco adaptadas geram obstáculos difíceis de transpor (Souza, 2015). Por outro lado, atitudes acolhedoras, escuta ativa e disposição para adaptar estratégias podem fazer toda a diferença no desenvolvimento do estudante.

Outro fator contextual importante é a interação com os pares. A forma como os colegas de turma recebem, apoiam ou excluem o estudante com necessidades específicas pode afetar diretamente sua autoestima, motivação e desempenho escolar (Freitas; Del Prette, 2013). A escola precisa promover uma cultura de respeito à diversidade, estimulando a convivência ética e a colaboração como princípios pedagógicos.

A infraestrutura escolar também tem papel relevante nesse cenário. A ausência de recursos de acessibilidade, como rampas, materiais ampliados ou tecnologias assistivas, limita as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência (Rocha; Deliberato, 2012). Quando a escola não oferece as condições mínimas para o acesso, ela contribui para a criação ou o agravamento das necessidades educacionais, reforçando desigualdades já existentes.

Assim, ao identificar as necessidades educacionais de um estudante, é indispensável considerar as barreiras que o contexto impõe e os recursos que ele oferece. Essa análise ampliada permite que a escola assuma sua responsabilidade na promoção da inclusão e compreenda que transformar o ambiente é parte essencial do processo educativo. Reconhecer as barreiras é o primeiro passo para superá-las e garantir uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

6. A identificação em diferentes tipos de deficiência e suas implicações pedagógicas

A identificação das necessidades educacionais específicas requer atenção às singularidades de cada estudante, especialmente quando se trata de diferentes tipos de deficiência. Embora haja elementos comuns no processo avaliativo, cada condição apresenta particularidades que impactam diretamente as estratégias pedagógicas a serem adotadas. Por isso, é fundamental compreender que o tipo de deficiência não determina o potencial de aprendizagem, mas exige abordagens diferenciadas e contextualizadas (Freitas; Prette, 2014).

No caso da deficiência intelectual, por exemplo, a identificação deve considerar os níveis de apoio necessários para a realização das atividades, as habilidades adaptativas e o grau de autonomia do estudante. A avaliação deve priorizar aspectos funcionais da aprendizagem, observando como o aluno interage com o meio, comunica suas ideias e executa tarefas do cotidiano escolar (Mendes; Tannús-Valadão; Milanesi, 2016). Essa abordagem evita a supervalorização do diagnóstico clínico e favorece a construção de propostas pedagógicas mais efetivas.

Já na deficiência física, a atenção recai principalmente sobre as barreiras de acesso e mobilidade, bem como sobre as adaptações necessárias para a realização das atividades escolares. A escola precisa identificar quais recursos de acessibilidade, materiais

adaptados ou tecnologias assistivas são necessários para garantir a participação do estudante nas ações pedagógicas (Rocha; Deliberato, 2012). A implicação pedagógica, nesse caso, envolve tanto o planejamento das atividades quanto a organização do espaço e dos tempos escolares.

Em relação à deficiência visual, a identificação deve abranger as habilidades perceptivas e de orientação espacial do estudante, além das formas de acesso à informação escrita e visual. A escola precisa analisar se o aluno se beneficia de materiais em braile, letras ampliadas ou recursos auditivos, por exemplo (Oliveira; Manzini, 2016). A escolha do recurso adequado exige sensibilidade, formação e diálogo com o próprio estudante, respeitando suas preferências e experiências anteriores.

No caso da deficiência auditiva, é importante observar os modos de comunicação preferenciais do aluno, seu domínio da língua portuguesa escrita, e o uso, ou não, de Libras. A identificação deve considerar tanto a dimensão linguística quanto a cultural, respeitando a identidade surda e garantindo a presença de intérpretes, professores bilíngues ou outros apoios quando necessário (Seabra; Lacerda, 2018). A implicação pedagógica, nesse contexto, está na construção de práticas inclusivas que reconheçam a Libras como língua de instrução, quando for o caso.

Estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) também exigem uma atenção especial no processo de identificação. É fundamental observar aspectos como flexibilidade cognitiva, comunicação funcional, regulação emocional e padrões de comportamento. A escola deve construir estratégias que favoreçam a previsibilidade, a organização do ambiente e o uso de recursos visuais que facilitem a compreensão do cotidiano escolar (Araújo, 2024). O planejamento pedagógico, nesses casos, precisa ser ainda mais individualizado e sensível às particularidades do estudante.

As altas habilidades/superdotação, por sua vez, ainda enfrentam muitos desafios no processo de identificação, especialmente pela ausência de instrumentos adequados e pela formação limitada dos professores nesse campo (Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2017). Os estudantes com esse perfil podem apresentar grande potencial em áreas específicas, criatividade elevada, ou comportamento divergente, que muitas vezes é confundido com indisciplina. A implicação pedagógica envolve a ampliação do currículo, o enriquecimento das atividades e o estímulo à autonomia.

Em todos os casos, a identificação precisa ser feita com escuta ativa, observação contínua e compromisso com a inclusão. O foco deve estar sempre na construção de

caminhos pedagógicos que respeitem as potencialidades de cada estudante e ofereçam os apoios necessários para que ele se desenvolva plenamente (Breviário, 2024; Basso *et al.*, 2020). A compreensão das especificidades de cada tipo de deficiência não deve levar à segregação, mas sim à personalização do ensino como expressão do direito à educação de qualidade para todos.

7. Conclusão

A identificação das necessidades educacionais específicas é uma etapa essencial para a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Mais do que reconhecer um diagnóstico ou nomear uma condição, esse processo exige sensibilidade, escuta ativa e uma postura investigativa por parte dos profissionais da educação. Quando realizado com responsabilidade e compromisso ético, ele permite que a escola compreenda o estudante em sua totalidade e atue de maneira propositiva, garantindo o direito à aprendizagem e à participação plena.

Ao longo deste capítulo, foram discutidos os fundamentos que sustentam essa prática, os critérios e instrumentos que a orientam, o papel coletivo da equipe escolar e dos serviços especializados, bem como a influência do contexto e das barreiras que podem limitar ou potencializar o processo educativo. Também foi possível evidenciar as especificidades relacionadas a diferentes tipos de deficiência, reforçando a importância de estratégias pedagógicas ajustadas às singularidades de cada estudante.

Identificar é um ato de reconhecimento: do sujeito, de sua história, de suas possibilidades. É também um ato de compromisso: com a equidade, com a justiça educacional e com a construção de uma escola que valoriza a diversidade como princípio. Ao se dedicar a esse processo de forma intencional e ética, a escola amplia sua capacidade de acolher e de ensinar, tornando-se um espaço mais sensível, transformador e verdadeiramente inclusivo.

Referências

- ABE, P. B.; ARAÚJO, R. C. T. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 283-296, 2010.
- ARAÚJO, F. R. D. Contextos e demandas educacionais específicas do aluno com deficiência: explorando a inclusão e a promoção da equidade na educação. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 49, p. e1240-e1240, 2024.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista brasileira de educação especial**, v. 17, p. 59-76, 2011.
- BASSO, E. *et al.* Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior¹. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 453-464, 2020.
- BREVIÁRIO, Á. G. Altas habilidades/superdotação: procedimentos de identificação. **Ágora@-Revista Acadêmica de Formação de Professores**, v. 7, n. 10, 2024.
- BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrbios da comunicação**, v. 24, n. 3, 2012.
- CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SANTOS, BC dos. Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, p. 105-117, 2017.
- CORREIA, L. M.; TONINI, A. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 367-382, 2012.
- FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. **Avances en psicología latinoamericana**, v. 31, n. 2, p. 344-362, 2013.
- FREITAS, L. C.; PRETTE, Z. A. P. D. Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, p. 658-669, 2014.
- JOHNSON, Luanna Freitas; YAEHASHI, Solange Franci Raimundo; FONSECA, Aline Arruda Rodrigues da. Identificação das necessidades educacionais especiais no contexto de políticas públicas. **Ensino em Re-Vista**, v. 29, 2022.

- KEMPINSKI, I. V.; EL TASSA, K. O. M.; CARVALHO, C. R. U. Z. G. Plano Educacional Individualizado: uma proposta de intervenção. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 16, n. 01, 2015.
- MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.
- MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 203-217, 2017.
- OLIVEIRA, C. C. B.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 559-576, 2016.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627-639, 2014.
- ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, p. 71-92, 2012.
- SANTOS, M. *et al.* Políticas de atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil. **Revista Tópicos**, v. 1, n. 3, p. 1-16, 2023.
- SEABRA, M. O.; LACERDA, L. C. Z. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230016, 2018.
- SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021.
- SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o plano educacional individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-24, 2020.
- SOUZA, A. M. Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 2, n. 2, p. 55-61, 2015.
- VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. **Revista Educação Especial**, p. 61-75, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, v. 21, p. 413-421, 2011.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-posições**, v. 30, p. e20170011, 2019.

Capítulo 4

DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E METAS NO PEI

1. Introdução

A definição de objetivos e metas no Plano Educacional Individualizado constitui um momento-chave na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Essa etapa é fundamental para garantir que o planejamento seja, de fato, intencional, personalizado e orientado para o desenvolvimento integral do estudante. Estabelecer o que se pretende alcançar com a intervenção educativa, de forma clara e viável, é o que confere ao PEI sua força como ferramenta de mediação entre as necessidades do aluno e as possibilidades oferecidas pela escola (Campos, 2016).

No contexto da educação inclusiva, os objetivos e metas não podem ser pensados de forma genérica. Pelo contrário, eles devem refletir as especificidades de cada estudante, considerando sua história de vida, suas potencialidades, suas barreiras de aprendizagem e seu contexto social. O processo de definição desses elementos precisa articular dados de avaliação, observações cotidianas e contribuições de diferentes profissionais envolvidos no processo educativo (Francisco, 2023; Coelho *et al.*, 2024).

Além disso, os objetivos devem estar voltados para aprendizagens significativas e funcionalmente úteis à vida do estudante, superando a ideia de que o PEI serve apenas para cumprir exigências burocráticas. A centralidade da aprendizagem, compreendida

como processo ativo, contínuo e contextualizado, deve nortear a escolha dos caminhos a serem trilhados. As metas, nesse sentido, funcionam como marcos de acompanhamento, possibilitando ajustes e reorientações pedagógicas sempre que necessário (Oliveira; Silva; Zilly, 2022).

É importante destacar que os objetivos e metas não são elementos isolados dentro do PEI. Eles se articulam com as estratégias, os recursos, as avaliações e as adaptações que serão mobilizadas ao longo do percurso escolar. A coerência entre essas partes é o que assegura a eficácia do plano como instrumento de promoção da aprendizagem. Além disso, o alinhamento com o currículo escolar e com as diretrizes da educação básica é indispensável para que o estudante tenha acesso ao conhecimento comum, com as adaptações que forem necessárias (Cenci; Bastos, 2022; Lima; Ferreira; Silva, 2018).

Por fim, a definição de objetivos e metas no PEI exige uma postura ética e reflexiva por parte dos profissionais da educação. Isso significa assumir que cada estudante tem o direito a uma trajetória escolar que respeite seu tempo, seu modo de aprender e seus desejos. Trata-se, portanto, de uma prática que exige compromisso, sensibilidade e capacidade de escuta. Ao construir objetivos significativos e metas possíveis, reafirma-se a crença de que todos os alunos podem aprender e se desenvolver quando suas necessidades são compreendidas e respeitadas (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

2. A importância dos objetivos individualizados no processo de inclusão

A elaboração de objetivos individualizados no PEI é um componente essencial para garantir que o processo educacional responda, de forma efetiva, às singularidades de cada estudante. Esses objetivos não se limitam a metas genéricas de aprendizagem, mas se voltam para a promoção de avanços reais, considerando o ponto de partida, o contexto e as potencialidades do educando. É por meio dessa personalização que o PEI se consolida como um instrumento de inclusão e equidade (Mascaro, 2018).

Quando os objetivos são formulados de maneira clara e individualizada, o plano deixa de ser apenas um documento protocolar para tornar-se uma estratégia pedagógica concreta. Esse processo requer um olhar atento ao repertório do aluno, aos seus modos de expressão e à sua participação na rotina escolar. Dessa forma, a escola assume uma postura propositiva, comprometida com o desenvolvimento integral do estudante (Narciso *et al.*, 2024; Almeida; Capuzzo, 2023).

A individualização dos objetivos também proporciona uma ruptura com práticas pedagógicas baseadas em comparações e padrões normativos. Ao invés de exigir que todos os alunos atinjam os mesmos resultados ao mesmo tempo, o PEI reconhece que a aprendizagem é um processo multifacetado e que o sucesso deve ser medido a partir da evolução pessoal de cada um. Essa abordagem valoriza o esforço e o progresso do estudante, não apenas o resultado final (Souza *et al.*, 2023).

Outro aspecto importante é a valorização do estudante como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Sempre que possível, os objetivos devem ser construídos com a participação do próprio aluno, respeitando sua autonomia e favorecendo o desenvolvimento de sua autoestima e motivação. Quando o estudante compreende o propósito das atividades e percebe que elas dialogam com sua realidade, o envolvimento nas tarefas escolares tende a ser muito maior (Silva *et al.*, 2021).

Objetivos bem formulados também facilitam o trabalho dos professores, pois funcionam como um guia que orienta as práticas pedagógicas. Eles indicam com clareza os resultados esperados e ajudam na escolha dos recursos, estratégias e metodologias mais adequados. Além disso, contribuem para a avaliação contínua da aprendizagem, tornando possível identificar se as ações pedagógicas estão surtindo efeito e quais ajustes são necessários (Coelho *et al.*, 2024).

Para que a definição dos objetivos seja eficaz, é essencial que a equipe pedagógica se baseie em dados concretos, provenientes de avaliações diagnósticas, observações e registros sistemáticos. O conhecimento empírico do professor precisa ser complementado por informações que permitam tomar decisões mais precisas e fundamentadas. Essa prática fortalece a intencionalidade do ensino e amplia as possibilidades de sucesso escolar (Costa; Schmidt; Camargo, 2023; Campos, 2016).

A elaboração colaborativa dos objetivos é outro fator determinante. O PEI deve ser construído com a contribuição de todos os profissionais envolvidos no atendimento ao estudante, além da família, que oferece informações valiosas sobre sua história e cotidiano. Essa perspectiva compartilhada favorece uma compreensão mais ampla das necessidades do aluno e permite definir metas que façam sentido tanto no contexto escolar quanto fora dele (Francisco, 2023; Barbosa, 2025).

Por fim, é importante lembrar que os objetivos definidos no PEI precisam ser flexíveis e revisáveis. A aprendizagem não segue uma trajetória linear, e o plano deve acompanhar essas variações com sensibilidade e dinamismo. Ao manter os objetivos

atualizados, a escola demonstra sua capacidade de adaptação e reforça o compromisso com uma educação inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade humana (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

3. A relação entre avaliação diagnóstica e definição de metas

A definição de metas no PEI não pode ocorrer de forma aleatória ou baseada apenas em impressões subjetivas. Para que as metas sejam realmente significativas e exequíveis, é imprescindível que se sustentem em uma avaliação diagnóstica criteriosa, capaz de revelar o repertório atual do estudante, suas necessidades educacionais específicas e suas potencialidades. A avaliação diagnóstica funciona, portanto, como um ponto de partida fundamental para a construção de um plano que seja coerente com a realidade do educando (Pereira; Nunes, 2018).

Essa avaliação deve ir além dos aspectos acadêmicos tradicionais e considerar também fatores emocionais, sociais, comportamentais e contextuais. O estudante é um sujeito complexo, e a identificação de suas demandas deve envolver múltiplas dimensões. Para tanto, é necessário que os profissionais se utilizem de instrumentos diversos, como entrevistas, observações sistemáticas, análise de produções e questionários estruturados, assegurando uma visão ampla e integradora do aluno (Campos, 2016; Van Munster *et al.*, 2014).

A relação entre avaliação e definição de metas é dinâmica. À medida que o estudante avança ou apresenta novos desafios, torna-se necessário reavaliar o percurso e redefinir as metas estabelecidas. Essa flexibilidade é essencial para que o PEI continue sendo um documento vivo, atualizado e em sintonia com a evolução do processo de aprendizagem. Não se trata, portanto, de uma etapa pontual, mas de uma prática constante de monitoramento e reorientação (Silva *et al.*, 2021).

A qualidade da avaliação diagnóstica depende diretamente da sensibilidade e da formação dos profissionais envolvidos. É necessário que eles saibam identificar os sinais de aprendizagem, reconhecer as formas alternativas de comunicação e compreender os fatores que influenciam o desempenho do aluno. Uma avaliação superficial ou padronizada tende a gerar metas genéricas, que pouco contribuem para o avanço educacional do estudante (Mascaro, 2018; Oliveira; Silva; Zilly, 2022).

Outro ponto crucial é a participação da família nesse processo avaliativo. Os responsáveis convivem diariamente com o estudante e possuem informações valiosas sobre seu comportamento, interesses e dificuldades. Quando a avaliação diagnóstica incorpora esse saber familiar, ela se torna mais precisa e contextualizada, favorecendo a definição de metas realmente relevantes para o aluno e alinhadas à sua realidade (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

A definição de metas com base em dados diagnósticos também fortalece a intencionalidade pedagógica. As metas deixam de ser genéricas e passam a ter função orientadora, estabelecendo prioridades e caminhos possíveis de serem trilhados. Isso permite à equipe escolar atuar de maneira mais assertiva, concentrando esforços na superação das barreiras mais significativas identificadas durante a avaliação (Cenci; Bastos, 2022; Coelho *et al.*, 2024).

Além disso, quando as metas são formuladas com base em dados concretos, elas se tornam mais fáceis de serem monitoradas. Os indicadores de progresso tornam-se mais objetivos, permitindo que os avanços sejam registrados com maior clareza. Esse acompanhamento contínuo é fundamental para que a equipe escolar saiba quando persistir, quando adaptar e quando redirecionar as estratégias, sempre em diálogo com o estudante e sua família (Souza *et al.*, 2023; Francisco, 2023).

Por fim, a conexão entre avaliação diagnóstica e definição de metas contribui para que o PEI cumpra seu verdadeiro papel: ser um instrumento pedagógico de ação planejada e inclusiva. Somente por meio dessa articulação é possível garantir que as metas estabelecidas façam sentido, sejam desafiadoras na medida certa e estejam em consonância com os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, promovendo equidade e valorização da diversidade (Barbosa, 2025; Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

4. Metas mensuráveis e realistas: critérios e estratégias

No contexto do PEI, a definição de metas deve atender a critérios que garantam sua clareza, mensurabilidade e viabilidade. Isso significa que as metas precisam ser redigidas de forma específica, com linguagem objetiva e com indicadores que permitam avaliar se foram ou não alcançadas. Metas bem construídas favorecem o acompanhamento da aprendizagem, orientam o trabalho pedagógico e possibilitam ajustes pontuais sempre que necessário (Almeida; Capuzzo, 2023).

A utilização de critérios como o modelo SMART, específico, mensurável, atingível, relevante e temporalmente definido, pode ser uma estratégia útil na construção de metas eficazes. Ao aplicar esse modelo ao PEI, os profissionais da educação conseguem organizar o planejamento de modo mais estruturado e funcional, focando em aspectos observáveis do comportamento ou do desempenho acadêmico do estudante (Campos, 2016; Van Munster *et al.*, 2014).

Metas mensuráveis são importantes porque oferecem dados concretos sobre o progresso do aluno. Ao invés de metas genéricas, como “melhorar a leitura”, deve-se especificar, por exemplo, “reconhecer 10 palavras familiares em textos simples no prazo de dois meses”. Essa clareza facilita a observação de resultados e reduz a subjetividade das avaliações, além de contribuir para o alinhamento entre equipe escolar, família e demais envolvidos (Francisco, 2023).

Contudo, para que uma meta seja efetivamente realizável, é necessário considerar o ponto de partida do aluno, seu repertório atual, seu tempo de aprendizagem e os recursos disponíveis na instituição. Uma meta irrealista pode gerar frustração, tanto para o estudante quanto para os profissionais, enquanto uma meta subestimada pode limitar o potencial de desenvolvimento. O equilíbrio entre desafio e possibilidade é, portanto, fundamental (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

As metas realistas também devem considerar o contexto sociocultural do estudante. Aspectos como apoio familiar, acesso a tecnologias, frequência escolar e vínculo com a escola influenciam diretamente a capacidade de alcançar os objetivos traçados. Assim, a definição de metas exige uma escuta sensível e um olhar cuidadoso sobre o entorno do aluno, evitando expectativas descoladas de sua realidade (Mascaro, 2018; Narciso *et al.*, 2024).

Além disso, é essencial que as metas tenham um prazo de revisão previamente estabelecido. Isso permite que o PEI seja constantemente avaliado e ajustado, tornando-se um documento dinâmico e adaptável. As revisões devem levar em conta não apenas o progresso do estudante, mas também eventuais mudanças no contexto escolar ou familiar que impactem seu processo de aprendizagem (Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Lima; Ferreira; Silva, 2018).

As estratégias utilizadas para alcançar essas metas precisam estar em consonância com as características do aluno e com os objetivos definidos. Isso inclui o uso de recursos pedagógicos específicos, tecnologias assistivas, adaptações curriculares e metodologias

ativas. A articulação entre metas e estratégias é o que dá concretude ao PEI e possibilita o desenvolvimento pleno do estudante (Coelho *et al.*, 2024; Oliveira; Silva; Zilly, 2022).

Por fim, metas bem definidas fortalecem o vínculo entre educadores e estudantes, pois estabelecem um caminho comum a ser percorrido. O aluno compreende o que se espera dele e pode acompanhar seus próprios avanços, desenvolvendo senso de responsabilidade e confiança em suas capacidades. Ao mesmo tempo, os professores encontram um norte para suas intervenções, o que contribui para uma prática pedagógica mais intencional e efetiva (Souza et al., 2023; Barbosa, 2025).

5. A compatibilidade entre metas do PEI e o currículo escolar

Garantir a compatibilidade entre as metas do PEI e o currículo escolar é um desafio essencial para assegurar a inclusão educacional com qualidade. O plano individualizado não pode se distanciar das diretrizes curriculares oficiais, pois a aprendizagem do estudante da educação especial também deve estar alinhada às expectativas de ensino e aos direitos de aprendizagem comuns a todos os alunos (Campos, 2016; Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

No entanto, alinhar o PEI ao currículo requer um esforço de mediação pedagógica, em que os conteúdos e objetivos gerais são adaptados às condições reais do estudante. Essa adaptação não significa diminuir o nível de exigência, mas transformar o caminho para que o estudante acesse os conhecimentos de forma significativa, respeitando seu ritmo e suas particularidades (Coelho *et al.*, 2024; Lima; Ferreira; Silva, 2018).

As metas do PEI devem dialogar com os componentes curriculares de cada etapa de ensino, contribuindo para que o estudante participe de forma plena das práticas escolares. Isso exige que o professor conheça o currículo em profundidade e saiba identificar quais habilidades e competências podem ser desenvolvidas por meio de diferentes estratégias. O conhecimento do que se espera no ano/série escolar é indispensável para evitar que o plano se torne desarticulado (Barbosa, 2025; Mascaro, 2018).

Além disso, o PEI pode contribuir para ressignificar o currículo, ao desafiar práticas homogeneizadoras e estimular a criação de percursos personalizados de aprendizagem. Quando o plano é construído com intencionalidade e articulação curricular, ele permite

que o estudante não apenas participe, mas também contribua para o enriquecimento da proposta pedagógica da escola (Cenci; Bastos, 2022; Francisco, 2023).

A elaboração de metas compatíveis com o currículo também exige atenção às avaliações institucionais. Os estudantes da educação especial devem ter suas aprendizagens reconhecidas e avaliadas com base nos objetivos estabelecidos no PEI, desde que esses estejam fundamentados nos componentes curriculares. A articulação entre o plano e a avaliação escolar favorece práticas mais justas e representativas (Oliveira; Silva; Zilly, 2022; Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

Outro aspecto relevante é a colaboração entre professores da educação comum e os profissionais do atendimento educacional especializado (AEE). Juntos, eles podem analisar o currículo, definir prioridades, adaptar conteúdos e estabelecer metas que garantam o acesso e a permanência do aluno nas atividades escolares. Essa cooperação é uma das chaves para o sucesso da inclusão (Campos, 2016; Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

É importante destacar que a compatibilidade entre metas e currículo não impede a flexibilidade. O PEI pode incluir metas voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, de comunicação, de mobilidade e de autonomia, desde que estejam conectadas ao desenvolvimento global do estudante e ao seu processo de escolarização. A integralidade da formação deve ser valorizada (Souza *et al.*, 2023; Narciso *et al.*, 2024).

Por fim, assegurar essa compatibilidade é também um gesto político e pedagógico de inclusão. Significa reconhecer que os estudantes público-alvo da educação especial têm o direito de aprender, de estar presentes e de serem considerados no planejamento curricular da escola. O PEI, quando bem elaborado e conectado ao currículo, contribui para romper barreiras e criar uma escola verdadeiramente para todos (Silva; Camargo, 2021; Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

6. O papel da equipe multidisciplinar na definição de objetivos e metas

A definição de objetivos e metas no PEI exige uma abordagem colaborativa e integrada, que envolva diferentes profissionais comprometidos com o desenvolvimento do estudante. Nesse contexto, a atuação da equipe multidisciplinar torna-se indispensável para garantir que o plano seja construído com base em uma compreensão ampla das

necessidades, potencialidades e contextos de vida do aluno (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

A diversidade de saberes que compõe a equipe multidisciplinar permite uma análise mais rica e precisa da trajetória educacional do estudante. Cada profissional contribui com um olhar específico (pedagógico, psicológico, social, terapêutico) que, ao serem integrados, proporcionam uma compreensão mais complexa e sensível da realidade do educando. Isso favorece a definição de metas mais consistentes e contextualizadas (Campos, 2016; Coelho *et al.*, 2024).

Professores da sala comum, professores do AEE, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e assistentes sociais, entre outros, devem ser mobilizados para colaborar na elaboração do PEI. Essa colaboração deve ocorrer de maneira sistemática, em espaços institucionais definidos, com foco no planejamento conjunto e na tomada de decisões compartilhadas (Francisco, 2023; Almeida; Capuzzo, 2023).

A escuta qualificada é um dos pilares desse processo. Cada profissional precisa estar aberto a compreender o ponto de vista do outro, respeitando os limites e as possibilidades de atuação de cada área. Essa escuta favorece o alinhamento das metas com os objetivos de longo prazo do estudante, além de garantir coerência entre as intervenções realizadas no ambiente escolar e nos demais contextos de atendimento (Lima; Ferreira; Silva, 2018).

O contribuição dos familiares, nesse processo, também deve ser reconhecido como parte integrante da equipe. Os familiares possuem conhecimento singular sobre a criança ou jovem e podem contribuir significativamente para a definição de objetivos mais próximos da realidade e da história do estudante. A parceria com a família fortalece a confiança no plano elaborado e amplia as chances de sucesso no processo educacional (Narciso *et al.*, 2024; Mascaro, 2018).

Além disso, o trabalho em equipe favorece a corresponsabilidade pelas metas traçadas. Quando todos os envolvidos compreendem as metas do PEI e reconhecem seu papel na implementação, o plano deixa de ser um instrumento isolado do professor para se tornar uma ação coletiva da escola. Essa mudança de perspectiva fortalece a cultura de inclusão e a institucionalização do planejamento individualizado (Barbosa, 2025; Souza *et al.*, 2023).

A equipe multidisciplinar também deve participar das revisões periódicas do PEI, oferecendo subsídios para a reavaliação das metas e das estratégias utilizadas. Esse acompanhamento é essencial para garantir a atualização constante do plano e sua pertinência ao longo do tempo, especialmente diante de mudanças no desenvolvimento do estudante ou em seu contexto de vida (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020; Silva; Camargo, 2021).

Por fim, a atuação integrada da equipe fortalece a legitimidade do PEI enquanto instrumento institucional. Ele deixa de ser apenas um documento burocrático e passa a representar um compromisso coletivo com a aprendizagem, a participação e o sucesso escolar do estudante. O trabalho multidisciplinar, quando orientado por princípios éticos e pedagógicos, contribui de forma decisiva para a efetividade do plano (Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Cenci; Bastos, 2022).

7. Conclusão

A definição de objetivos e metas no Plano Educacional Individualizado representa um dos momentos mais críticos e estratégicos do planejamento pedagógico voltado à inclusão. Ao estabelecer direções claras, específicas e alcançáveis, o PEI se transforma em um instrumento que orienta as ações escolares com base nas reais necessidades de cada estudante, promovendo não apenas o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento na escola.

Esse processo, no entanto, exige sensibilidade, conhecimento técnico e articulação entre diferentes atores da comunidade escolar. É preciso considerar o contexto do estudante, seus repertórios, seus desafios e potencialidades, sempre com base em uma avaliação diagnóstica cuidadosa e em diálogo com o currículo. A elaboração de metas realistas e mensuráveis favorece tanto o acompanhamento quanto o redirecionamento das práticas pedagógicas, quando necessário.

Ao final, o que se busca é garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, em que cada estudante seja reconhecido em sua singularidade e respeitado em seu direito de aprender. Quando os objetivos do PEI são traçados com responsabilidade, colaboração e compromisso, ampliam-se as possibilidades de construção de trajetórias escolares significativas, justas e transformadoras.

Referências

- ALMEIDA, F. C. L.; CAPUZZO, D. B. Individualização do ensino por meio do planejamento: aluno autista na rede regular de ensino. **Revista Extensão**, v. 7, n. 1, p. 61-70, 2023.
- BARBOSA, V. B. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI**. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- CAMPOS, É. C. V. Z. Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2016.
- CENCI, A.; BASTOS, A. R. B. Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. **Roteiro**, v. 47, p. e27402-e27402, 2022.
- COELHO, T. *et al.* PEI: Estratégias Para O Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Aracê**, v. 6, n. 3, p. 5312-5325, 2024.
- COSTA, D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023.
- ESCUELA BRITÁNICA GUILLERMINA DRAKE WOOD. **Proyecto educativo institucional año 2024**. Disponível em: <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/3835/ProyectoEducativo3835.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- FIGUEIREDO, A. Medida provisória nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8921974&ts=1618945764007&disposition=inline>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- FRANCISCO, P. **Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI): proposta de um recurso educacional digital**. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

- KEMPINSKI, I. V.; EL TASSA, K. O. M.; CARVALHO, C. G. Plano Educacional Individualizado: uma proposta de intervenção. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 16, n. 01, 2015.
- LIMA, L. A. A.; FERREIRA, A. E. G.; SILVA, M. V. G. O Plano Educacional Individualizado: proposta de um método de pesquisa na formação docente. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 1, p. 127-141, 2018.
- MASCARO, C. A. A. C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 205, p. 12-22, 2018.
- NARCISO, R. *et al.* PEI-Plano educacional individualizado na educação especial: personalizando o ensino para cada aluno. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1006, 2024.
- OLIVEIRA, M. A.; SILVA, R. M. M.; ZILLY, A. Plano educacional individualizado para a inclusão da criança autista na Educação Infantil. **Revista Psicopedagogia**, v. 39, n. 118, p. 40-53, 2022.
- OSORIO, D. A. I. La influencia de los instrumentos de planificación (PEI, POM y POA) de las instituciones de los gobiernos de Latinoamérica. **Revista Científica Internacional**, v. 6, n. 1, p. 87-97, 2023.
- PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 939-980, 2018.
- SILVA, G. L. *et al.* A importância do status social, comportamental e da autorregulação da aprendizagem no planejamento educacional individualizado de alunos com transtorno do espectro do autismo. **Revista Humanitaris**, v. 2, n. 2, p. p. 136-155, 2021.
- SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021.
- SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o plano educacional individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-24, 2020.
- SOUZA, A. M. S. *et al.* Plano educacional individualizado como principal ferramenta pedagógica e inclusiva. **Revista Tópicos**, v. 1, n. 4, p. 1-13, 2023.
- TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230076, 2018.

VAN MUNSTER, M. A. *et al.* Plano de ensino individualizado aplicado à educação física: validação de inventário na versão em português. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 15, n. 1, 2014.

Capítulo 5

CONSTRUÇÃO COLABORATIVA: ENVOLVIMENTO DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DA FAMÍLIA

1. Introdução

A construção do Plano Educacional Individualizado exige mais do que conhecimento técnico e domínio pedagógico: requer diálogo, sensibilidade e cooperação entre todos os envolvidos no processo educativo. Nesse cenário, a participação efetiva da equipe pedagógica e da família emerge como um dos pilares para que o PEI reflita com fidelidade as necessidades, potencialidades e contextos dos estudantes da educação especial (Francisco, 2023). O PEI, enquanto instrumento vivo e dinâmico, deve ser construído a muitas mãos, com base na escuta ativa e na corresponsabilidade.

O envolvimento da equipe pedagógica na elaboração do PEI garante que os objetivos educacionais sejam articulados ao cotidiano escolar e alinhados com o projeto pedagógico da instituição. Os professores, coordenadores, especialistas e demais profissionais da escola compartilham a vivência diária com o aluno e, por isso, são essenciais na identificação de demandas e na formulação de estratégias significativas e viáveis (Costa; Schmidt; Camargo, 2023). O planejamento ganha corpo quando sustentado pela experiência prática e pelo compromisso coletivo com a inclusão.

Ao lado da escola, a família exerce papel fundamental nesse processo. São os familiares que conhecem a trajetória do estudante de forma íntima e contínua, podendo contribuir com informações valiosas sobre suas rotinas, preferências, dificuldades e conquistas. A construção colaborativa do PEI fortalece o vínculo entre família e escola, criando um espaço de confiança mútua e de parceria educativa (Souza, 2016). Quando escutada e acolhida, a família torna-se aliada no processo de desenvolvimento do estudante.

Essa colaboração, entretanto, não é espontânea: ela precisa ser cultivada por meio de políticas institucionais, práticas dialógicas e posturas éticas. A escuta ativa, a valorização dos saberes familiares e a abertura para a diversidade de perspectivas são condições fundamentais para que a equipe pedagógica e a família atuem de forma integrada. O desafio está em transformar encontros burocráticos em momentos de construção compartilhada de sentidos e metas (Aragão, 2023).

Dessa forma, este capítulo explora os caminhos possíveis para uma construção colaborativa do PEI, com foco na atuação integrada da equipe pedagógica e da família. Serão discutidos aspectos como a comunicação entre os envolvidos, o papel das lideranças escolares, as estratégias para participação ativa da família e os benefícios da corresponsabilização no processo educacional. A proposta é evidenciar que a inclusão se concretiza quando todos assumem, de fato, a tarefa de educar com equidade e sensibilidade.

2. A importância do trabalho colaborativo na construção do PEI

A elaboração do Plano Educacional Individualizado em uma perspectiva inclusiva não pode ser concebida como uma ação isolada do professor regente ou do profissional de apoio. Trata-se de um processo que exige planejamento conjunto, diálogo constante e definição coletiva de metas e estratégias. A construção colaborativa valoriza os diferentes olhares sobre o estudante, favorecendo uma compreensão mais ampla de suas necessidades educacionais específicas (Campos, 2016).

A colaboração entre os diversos profissionais da escola (professores, coordenadores, equipe de apoio, orientadores, intérpretes e demais atores envolvidos) fortalece o compromisso coletivo com a aprendizagem e com o desenvolvimento do aluno. Essa articulação entre saberes pedagógicos e práticas compartilhadas contribui para a

construção de um PEI mais coerente com a realidade do estudante, evitando soluções padronizadas e descoladas do contexto (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

Além disso, o trabalho colaborativo permite a diversificação das estratégias de ensino e o aprimoramento da prática pedagógica. O compartilhamento de experiências entre os profissionais amplia as possibilidades de intervenção, favorece a inovação metodológica e possibilita a criação de ambientes mais acessíveis e estimulantes. Ao trocar conhecimentos, os educadores se fortalecem mutuamente, o que impacta diretamente na qualidade do planejamento (Mascaro, 2017).

A corresponsabilidade no processo de elaboração do PEI também favorece o acolhimento das singularidades do estudante. Quando diferentes profissionais analisam juntos os dados de avaliação, compartilham observações e propõem objetivos, o resultado é um plano mais realista, eficaz e sensível às especificidades de cada situação. A escuta ativa e o respeito às diferentes contribuições são marcas desse processo democrático e ético (Francisco, 2023).

É importante destacar que a construção colaborativa não se limita ao momento de elaboração do PEI, mas se estende à sua implementação e avaliação contínua. Reuniões pedagógicas, atendimentos conjuntos, registros compartilhados e ações integradas são práticas que mantêm vivo o planejamento e garantem sua atualização conforme a evolução do aluno. O PEI, nesse sentido, não é um documento estático, mas um instrumento processual (Gomes, 2022).

A consolidação de uma cultura de colaboração na escola demanda tempo, formação continuada e apoio institucional. O estímulo ao trabalho em equipe, o fortalecimento de vínculos profissionais e a criação de espaços de planejamento coletivo são elementos indispensáveis para que o PEI seja construído com base na cooperação e não na individualização do trabalho docente (Koto; Vilaronga; Santos, 2022).

Cabe à gestão escolar fomentar esse ambiente colaborativo, assegurando que os diferentes profissionais tenham tempo, condições e respaldo para atuarem de forma integrada. O reconhecimento da importância do PEI e o incentivo à participação coletiva sinalizam o compromisso institucional com uma educação mais equitativa e humanizada. Sem apoio institucional, o trabalho colaborativo corre o risco de se tornar apenas um ideal distante (Barbosa, 2025).

Por fim, é preciso reconhecer que o trabalho colaborativo favorece não apenas a elaboração do PEI, mas o fortalecimento das relações interpessoais dentro da escola.

Quando os profissionais se escutam, se apoiam e planejam juntos, constroem vínculos que impactam positivamente o clima escolar e o sentimento de pertencimento. A inclusão começa no interior da própria equipe pedagógica, e o PEI é uma de suas mais potentes ferramentas de articulação.

3. A participação da família no processo de elaboração do PEI

A participação da família na elaboração do Plano Educacional Individualizado é um direito e, ao mesmo tempo, uma necessidade para o sucesso da inclusão escolar. Ao envolver os familiares no processo, cria-se uma ponte entre o contexto escolar e o cotidiano da criança, permitindo que as metas e estratégias estejam alinhadas com a realidade vivida fora da escola (Souza, 2016). A colaboração entre escola e família é uma via de mão dupla, que se fortalece com escuta, confiança e acolhimento mútuo.

As famílias, por conhecerem profundamente seus filhos, suas rotinas, preferências, dificuldades e conquistas, oferecem informações valiosas para o delineamento de um PEI personalizado. Esse conhecimento ajuda os profissionais da escola a compreender o estudante de maneira mais ampla e sensível, ajustando as propostas pedagógicas às suas reais necessidades (Silva; Lino; Gomes, 2024). A valorização desse saber familiar contribui para uma perspectiva mais humanizada do processo educacional.

No entanto, muitos familiares ainda enfrentam barreiras que dificultam sua participação efetiva, como o desconhecimento sobre o PEI, insegurança quanto à linguagem técnica utilizada pela escola e, em alguns casos, experiências anteriores de exclusão. É papel da equipe pedagógica criar condições favoráveis para que os familiares se sintam acolhidos e reconhecidos como sujeitos ativos no planejamento educacional de seus filhos (Tavares; Nogueira, 2013).

A construção de um vínculo sólido com a família passa por estratégias de comunicação claras, frequentes e acessíveis. Reuniões presenciais, chamadas telefônicas, registros escritos, vídeos explicativos e até recursos digitais podem ser utilizados para manter os familiares informados e engajados no processo de elaboração e revisão do PEI (Francisco, 2023). O importante é garantir que essa comunicação seja compreensível e significativa.

É necessário também reconhecer a diversidade das estruturas familiares e respeitar seus diferentes modos de organização, valores e formas de participação. A

escuta ativa deve ser isenta de julgamentos e aberta à compreensão da trajetória de cada estudante e sua rede de apoio. Quando a escola se dispõe a dialogar com empatia e flexibilidade, fortalece a confiança e favorece o engajamento da família (Simão; Lehkmuhl; Fragata, 2022).

A colaboração entre escola e família impacta diretamente na implementação do PEI. Os familiares, ao compreenderem os objetivos definidos no planejamento, podem reforçar estratégias em casa, colaborar com o acompanhamento das metas e fornecer retornos importantes sobre o desenvolvimento do estudante. Essa parceria amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o sentimento de corresponsabilidade (Aragão, 2023).

Para que essa participação se concretize de forma efetiva, é fundamental promover ações de formação e orientação para as famílias, explicando o papel do PEI, seus objetivos, sua estrutura e seu impacto na vida escolar do aluno. Essas ações podem acontecer por meio de rodas de conversa, oficinas, materiais informativos ou atendimentos individualizados, sempre priorizando a escuta e o esclarecimento (Avila, 2015).

Por fim, incluir a família na elaboração do PEI é reconhecer que a educação é um processo compartilhado. Quando os familiares se veem como parceiros e não apenas como informantes ou expectadores, contribuem de maneira mais ativa e comprometida com o desenvolvimento global de seus filhos. O PEI, nesse sentido, torna-se não apenas um instrumento pedagógico, mas também uma ferramenta de fortalecimento das relações entre escola e comunidade.

4. Estratégias para promover a corresponsabilidade entre escola e família

Para que a construção do PEI seja verdadeiramente colaborativa, é preciso adotar estratégias que promovam a corresponsabilidade entre a equipe pedagógica e a família. Isso significa dividir de maneira equitativa não apenas as tarefas, mas também os compromissos, as decisões e os resultados. A corresponsabilidade fortalece a participação ativa dos envolvidos e amplia as chances de êxito no processo educativo (Mascaro, 2017).

Uma das principais estratégias para consolidar essa corresponsabilidade é a criação de espaços regulares e sistemáticos de escuta e diálogo. Esses momentos, quando bem conduzidos, favorecem a construção de confiança mútua e permitem que as

expectativas de ambas as partes sejam alinhadas. Nesses encontros, é possível debater sobre os avanços, os desafios e os ajustes necessários no PEI (Souza et al., 2023).

Outra medida fundamental é a elaboração de documentos mais acessíveis. O PEI, apesar de seu caráter técnico, precisa ser compreensível para todos os participantes do processo. Adaptar a linguagem, apresentar exemplos práticos e criar materiais complementares ajudam as famílias a entenderem sua função no planejamento e acompanhamento da aprendizagem (Barbosa, 2025). Isso reduz barreiras e incentiva a participação ativa.

A valorização da família enquanto parceira efetiva passa também pela escuta das suas expectativas, percepções e saberes. Quando os profissionais acolhem as contribuições familiares com respeito e abertura, estimulam um vínculo de confiança que tende a refletir-se positivamente no desempenho do estudante (Tavares; Nogueira, 2013). Essa valorização precisa ser uma prática constante e não apenas pontual.

A mediação da gestão escolar também é decisiva nesse processo. Cabe à direção promover uma cultura institucional de acolhimento e corresponsabilidade, organizando tempos e espaços para reuniões conjuntas e incentivando a articulação entre os membros da equipe pedagógica e os familiares. Esse apoio institucional legitima e fortalece as ações colaborativas (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

Recursos tecnológicos podem igualmente contribuir para a aproximação entre escola e família. Plataformas digitais, aplicativos de mensagens e agendas eletrônicas são instrumentos que facilitam a troca de informações, o envio de atualizações sobre o PEI e o acompanhamento das metas definidas. Esses meios devem ser utilizados com critério e responsabilidade, respeitando o perfil de cada família (Francisco, 2023).

O fortalecimento da corresponsabilidade também passa por ações formativas. Promover oficinas, encontros temáticos e espaços de formação tanto para professores quanto para familiares ajuda a nivelar conhecimentos e a desenvolver estratégias conjuntas de enfrentamento dos desafios educacionais. O conhecimento compartilhado se transforma em instrumento de autonomia e engajamento (Oliveira; Silva; Zilly, 2022).

Por fim, corresponsabilizar não é dividir culpas, mas compartilhar compromissos. Ao promover o engajamento da família e da equipe pedagógica no planejamento, na implementação e na avaliação do PEI, cria-se um ambiente de colaboração contínua. Essa postura coletiva é uma das principais garantias de uma inclusão efetiva, sustentada pelo respeito à diversidade e pelo diálogo constante.

5. O papel da equipe pedagógica na articulação colaborativa

A equipe pedagógica desempenha papel central na articulação colaborativa do PEI, pois atua como elo entre os diversos profissionais da escola, a gestão, os serviços de apoio e as famílias. Sua atuação não se limita à elaboração do documento, mas se estende ao fomento de uma cultura escolar que valorize o planejamento conjunto e o compromisso coletivo com a aprendizagem do estudante (Campos, 2016). O papel ativo dessa equipe é fundamental para garantir que o PEI seja implementado de maneira efetiva e contextualizada.

A articulação promovida pela equipe pedagógica exige sensibilidade e habilidade para mediar interesses, pontos de vista e expectativas distintas. Isso significa escutar o professor da sala comum, o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o cuidador, a coordenação pedagógica, e também os familiares, com abertura ao diálogo e foco na construção de estratégias eficazes para o estudante (Costa; Schmidt; Camargo, 2023). O planejamento ganha força quando incorpora múltiplas vozes.

Outro aspecto relevante é a capacidade da equipe pedagógica de estimular o trabalho interdisciplinar. O PEI deve refletir não apenas objetivos específicos de aprendizagem, mas também aspectos sociais, emocionais e funcionais que exigem intervenções de diferentes áreas. A integração com psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e demais profissionais é essencial para uma abordagem abrangente (Mascaro, 2017).

A coordenação pedagógica, em particular, tem responsabilidade estratégica na organização do processo. Cabe a esse profissional articular agendas, orientar os professores, zelar pela coerência entre os documentos institucionais e o PEI, e garantir que a elaboração do plano esteja alinhada com o projeto pedagógico da escola. Essa figura funciona como uma ponte entre os princípios da educação inclusiva e a prática cotidiana (Koto; Vilaronga; Santos, 2022).

A formação continuada também é um fator decisivo para o fortalecimento da equipe pedagógica. O PEI exige conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento humano, sobre práticas inclusivas, adaptação curricular e estratégias didáticas personalizadas. Por isso, é essencial que os profissionais envolvidos estejam em constante atualização, capazes de refletir criticamente sobre sua prática (Lima; Ferreira; Silva, 2018).

Além disso, é responsabilidade da equipe pedagógica manter o foco no protagonismo do estudante. Toda articulação em torno do PEI deve ter como objetivo central o desenvolvimento das potencialidades do aluno e a remoção de barreiras para sua participação plena. Essa perspectiva assegura que o planejamento não se torne um fim em si mesmo, mas uma ferramenta viva, em constante transformação (Souza *et al.*, 2023).

A equipe também deve atuar como mediadora de conflitos, especialmente nos casos em que há divergências de opinião sobre as metas ou estratégias do PEI. Essas divergências, quando acolhidas com escuta e respeito, podem enriquecer o processo e levar a soluções mais criativas e ajustadas às necessidades do estudante. A mediação qualificada fortalece os vínculos e preserva o espírito colaborativo (Simão; Lehkmuhl; Fragata, 2022).

Por fim, o papel da equipe pedagógica é o de guardião da inclusão no cotidiano escolar. Cabe a ela lembrar constantemente à comunidade escolar que o PEI não é uma obrigação burocrática, mas uma oportunidade de garantir o direito de todos à educação de qualidade. A construção colaborativa exige liderança, empatia, conhecimento e compromisso ético com a equidade educacional.

6. Barreiras e possibilidades no trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo na construção do PEI enfrenta uma série de barreiras que, se não forem reconhecidas e enfrentadas, comprometem a eficácia do processo. Entre os principais obstáculos está a sobrecarga de trabalho dos professores, que muitas vezes não encontram tempo ou apoio institucional para planejar coletivamente. Essa realidade dificulta a escuta mútua e a formulação de estratégias compartilhadas (Francisco, 2023).

Outro desafio recorrente está na comunicação fragmentada entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo. A ausência de canais de diálogo frequente entre a escola, a família e os serviços de apoio especializados contribuem para a desarticulação dos objetivos traçados no PEI, tornando o plano um documento pouco operacional na prática (Silva; Lino; Gomes, 2024).

Há também barreiras relacionadas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Muitos docentes relatam insegurança quanto à elaboração e execução do PEI, especialmente quando se trata de atender alunos com deficiências

múltiplas ou transtornos do espectro autista. A ausência de preparo técnico compromete a construção colaborativa e restringe a atuação dos educadores (Figueiredo Bezerra; Pantoni, 2022).

Do ponto de vista das famílias, algumas dificuldades estão ligadas à desinformação ou ao sentimento de exclusão dos processos decisórios escolares. Quando os familiares não compreendem plenamente o objetivo do PEI, ou não são convidados a participar de sua construção, a colaboração tende a se enfraquecer. Por isso, é essencial investir em ações de acolhimento e formação para os responsáveis (Souza, 2016).

Apesar dessas barreiras, existem diversas possibilidades de fortalecer o trabalho colaborativo. Uma delas é a criação de espaços institucionais permanentes de escuta e construção coletiva, como comissões escolares ou grupos de apoio ao PEI. Essas estruturas facilitam a troca de experiências, a divisão de responsabilidades e o acompanhamento conjunto das metas (Aragão, 2023).

O uso de tecnologias também pode contribuir positivamente. Ferramentas digitais podem facilitar a comunicação entre os membros da equipe pedagógica e os familiares, além de auxiliar no registro e acompanhamento do plano. A adoção dessas tecnologias deve, no entanto, considerar a acessibilidade e as condições de uso pelas famílias (Resende; Gama; Costa, 2021).

Outro caminho promissor está na promoção de uma cultura de corresponsabilidade institucional. Quando todos os profissionais da escola compreendem que o PEI é uma ação coletiva, e não uma tarefa isolada do professor de AEE ou do gestor, há maior envolvimento e coerência nas ações pedagógicas. Essa mudança de mentalidade é fruto de formação, diálogo e liderança comprometida (Mascaro, 2017).

Superar as barreiras e ampliar as possibilidades depende, sobretudo, de um compromisso ético com a inclusão. A construção colaborativa do PEI é uma prática que exige escuta, paciência, disposição para aprender com o outro e abertura para o diálogo. Quando esses valores são cultivados na rotina escolar, o planejamento se transforma em um verdadeiro instrumento de garantia de direitos e de construção de trajetórias de sucesso escolar.

7. Conclusão

A construção colaborativa do Plano Educacional Individualizado evidencia-se como um dos pilares fundamentais para o êxito da educação inclusiva. Ao reunir diferentes saberes e perspectivas (equipe pedagógica, profissionais de apoio e famílias) o PEI transforma-se em um instrumento vivo, dinâmico e profundamente conectado com as reais necessidades dos estudantes. Essa colaboração amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece vínculos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que a escola assuma uma postura institucional de valorização do diálogo e da escuta ativa. O envolvimento de todos os profissionais e familiares requer não apenas abertura, mas também condições concretas para participação, como tempo, formação e canais eficazes de comunicação. A corresponsabilidade e o compromisso ético com a inclusão devem orientar todas as etapas de elaboração e implementação do PEI.

Mais do que um documento técnico, o PEI é uma manifestação de compromisso com a equidade, a dignidade e o direito de todos à educação. Quando construído de forma colaborativa, ele expressa o reconhecimento de que cada estudante tem algo único a oferecer e que sua jornada escolar merece ser respeitada e acompanhada com cuidado, planejamento e afeto.

Referências

- ARAGÃO, A. C. L. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 7, p. 218-232, 2023.
- ÁVILA, F. M.; FURCIN, H. C.; ZANON, R. B. Inclusão de estudantes com autismo: implementação do PEI e do PECS. **Imagens da Educação**, v. 13, n. 2, 2023.
- AVILA, L. L. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Contextos Contemporâneos e Demanda Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, RJ. 2015.
- BARBOSA, V. B. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI**. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- BEZERRA, M. F.; 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, p. e182622-e182622, 2022.
- CAMPOS, É. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2016.
- COSTA, D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023.
- FRANCISCO, P. **Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI): proposta de um recurso educacional digital**. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- GOMES, Lucineide Omena. **O plano educacional individualizado como aliado no ensino de estudantes com autismo**. 2022. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Licenciatura Plena em Pedagogia) - Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

KEMPINSKI, I. V.; EL TASSA, K. O. M.; CARVALHO, C. R. U. Z. G. Plano Educacional Individualizado: uma proposta de intervenção. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 16, n. 01, 2015.

KOTO, M. A.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. Planejamento docente: interfaces com o Planejamento Educacional Individualizado. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 28, 2022.

LIMA, L. A. A.; FERREIRA, A. E. G.; SILVA, M. V. G. O Plano Educacional Individualizado: proposta de um método de pesquisa na formação docente. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 1, p. 127-141, 2018.

MARSURA, N. R. *et al.* O Papel da Família e da Escola na Intervenção Comportamental aplicada no Contexto da Educação Especial. **Interação em Psicologia**, v. 29, n. 01, 2025
MASCARO, C. A. A. C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual**: um estudo de caso. 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NOGUEIRA, M. E. C.; FODRA, S. M. O papel do diretor no Programa Ensino Integral-PEI. **Revista Hipótese**, v. 4, n. 4, p. 366-381, 2018.

OLIVEIRA, M. A.; SILVA, R. M. M.; ZILLY, A. Plano educacional individualizado para a inclusão da criança autista na Educação Infantil. **Revista Psicopedagogia**, v. 39, n. 118, p. 40-53, 2022.

RESENDE, L. S. G.; GAMA, L. M. C.; COSTA, S. R. F. **Plano de Ensino Individualizado (PEI)**: um facilitador para a inclusão de alunos autistas nas aulas de língua portuguesa. 2021. 39 f. TCC (Graduação) - Curso superior de Licenciatura em Letras- Português, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SILVA, S. C.; LINO, S. R.; GOMES, V. L. O Plano Educacional Individualizado como instrumento de inclusão escolar. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 4, n. 16, p. 282-302, 2024.

SIMÃO, V. L.; LEHMKUHL, M. S.; FRAGATA, E. R. Inclu-ação: a inclusão na educação básica. **Debates em Educação**, v. 14, n. 36, p. 108-134, 2022.

SOUZA, A. P. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual**: o ponto de vista dos familiares. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

TAVARES, C. M. M.; NOGUEIRA, M. O. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Revista Formação Docente**, v. 5, n. 1, p. 43-57, 2013.

YAEGASHI, S. F. R. *et al.* O Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 3, p. 774-796, 2022.

Capítulo 6

PLANEJAMENTO DE ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÕES CURRICULARES

1. Introdução

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige muito mais do que apenas o acesso físico à escola; ela requer ações intencionais e estruturadas que garantam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Nesse sentido, o Plano Educacional Individualizado destaca-se como um importante instrumento pedagógico ao proporcionar o planejamento de estratégias específicas e adaptações curriculares que atendam às necessidades de cada educando. A customização do percurso formativo, portanto, não é um favor, mas um direito, conforme defendem os marcos legais e as diretrizes da educação inclusiva (Machado; Bello; Capellini, 2022).

A diversidade presente nas salas de aula impõe desafios significativos à prática docente, especialmente quando se trata de promover o desenvolvimento de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades. Para responder a essa realidade de forma eficaz, é necessário compreender que o currículo não pode ser entendido como um modelo rígido e padronizado, mas sim como um conjunto de propostas flexíveis que podem e devem ser adaptadas conforme as singularidades dos estudantes (Silva; Santos; Santos, 2024). As adaptações curriculares, nesse cenário, configuram-se como mecanismos fundamentais de equidade e justiça educacional.

O planejamento pedagógico voltado para a inclusão deve articular diferentes recursos e estratégias que contemplem tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o social e emocional dos estudantes. Isso implica reconhecer que os objetivos curriculares podem ser acessados por caminhos diversos, respeitando-se os ritmos, estilos e condições de aprendizagem de cada aluno. O PEI, ao orientar o processo educativo individualizado, oferece a estrutura necessária para que essas estratégias se concretizem no cotidiano escolar (Gomes; Givigi, 2025).

Além de uma ação pedagógica técnica, o planejamento de estratégias e adaptações curriculares requer sensibilidade e escuta ativa por parte dos profissionais da educação. É preciso compreender que cada adaptação realizada em sala de aula traduz uma escolha ética que pode promover ou barrar a aprendizagem e a inclusão. Por isso, é essencial que os professores e demais envolvidos estejam capacitados para identificar barreiras, elaborar intervenções e acompanhar os avanços dos alunos de forma contínua (Silva *et al.*, 2023).

Este capítulo tem como objetivo discutir o papel do planejamento de estratégias e adaptações curriculares no contexto do PEI, apresentando suas possibilidades práticas, desafios enfrentados e implicações para a efetivação da educação inclusiva. Por meio da análise de estudos e experiências, serão exploradas as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico voltado ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes, destacando o papel do professor, da gestão escolar e dos serviços de apoio nesse processo.

2. A importância do planejamento pedagógico individualizado para a inclusão

A individualização do planejamento pedagógico é um dos pilares centrais para a efetivação da inclusão escolar. Em vez de se restringir à simples inserção física de alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas em salas de aula comuns, a proposta do PEI visa promover a real participação desses estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Isso se concretiza por meio da organização intencional e personalizada das práticas pedagógicas, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e comportamentais de cada educando (Machado; Bello; Capellini, 2022).

O PEI oferece um caminho para romper com a lógica de homogeneização do ensino, ao reconhecer que cada estudante aprende de maneira distinta e requer estratégias

adaptadas a suas potencialidades e limitações. Esse planejamento, ao se alinhar aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), favorece o desenvolvimento de ações pedagógicas mais flexíveis e responsivas à diversidade (Silva *et al.*, 2023). Assim, o PEI não apenas identifica barreiras, mas também propõe ações específicas para superá-las.

O planejamento pedagógico individualizado também permite o alinhamento entre os objetivos de ensino e as condições reais de aprendizagem dos alunos. Isso é especialmente relevante para estudantes que não acompanham os conteúdos do currículo comum no mesmo ritmo ou forma que seus pares. Nesse sentido, o PEI atua como um mediador entre as expectativas pedagógicas e as necessidades reais dos educandos, promovendo a equidade educacional (Campos, 2016).

Outro aspecto essencial do planejamento individualizado é a definição clara de metas a curto, médio e longo prazo, que permitam o acompanhamento do progresso dos estudantes. Essas metas devem ser elaboradas de forma colaborativa, com base em avaliações diagnósticas, observações cotidianas e informações fornecidas por familiares e especialistas. Com isso, o PEI deixa de ser um documento burocrático para se tornar um guia vivo e dinâmico da ação pedagógica (Belem; Ferreira-Filho, 2024).

A inclusão bem-sucedida também depende do engajamento do professor no processo de construção e execução do PEI. Quando o docente participa ativamente da elaboração do plano e o utiliza como referência para sua prática, há maior coerência entre as estratégias adotadas e as necessidades dos alunos. Além disso, esse envolvimento favorece a reflexão contínua sobre as metodologias de ensino, fortalecendo a autonomia profissional e a qualidade da intervenção educativa (Koto; Vilaronga; Santos, 2022).

O PEI também contribui para o fortalecimento da cultura colaborativa na escola. A articulação entre professores regentes, profissionais do AEE, gestores e famílias no planejamento pedagógico favorece a construção de propostas mais completas e contextualizadas. Ao integrar diferentes olhares, o plano passa a contemplar dimensões múltiplas do processo educativo, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência (Francisco, 2023).

No entanto, o êxito do planejamento individualizado depende da formação contínua dos profissionais da educação. Muitos professores ainda se sentem inseguros ou despreparados para planejar estratégias específicas e realizar adaptações curriculares eficazes. Por isso, é fundamental que políticas públicas e instituições escolares invistam

na qualificação docente, assegurando conhecimentos e ferramentas que sustentem práticas pedagógicas inclusivas (Furtado, 2022).

Por fim, o planejamento individualizado contribui para transformar a escola em um espaço de pertencimento e valorização da diferença. Ao considerar cada aluno em sua totalidade, reconhecendo suas potencialidades e necessidades, o PEI permite que o processo educativo se torne mais humano, democrático e significativo. Trata-se, portanto, de um instrumento de garantia do direito à educação de qualidade para todos (Silveira *et al.*, 2023).

3. Tipos de adaptações curriculares: acessibilidade e flexibilidade no ensino

As adaptações curriculares representam um conjunto de intervenções pedagógicas pensadas para assegurar que todos os estudantes possam acessar e participar efetivamente do currículo escolar. Essas adaptações podem assumir diferentes formas, variando de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos e o contexto de ensino. Elas são classificadas em dois grandes grupos: as adaptações de acesso ao currículo e as adaptações nos objetivos e conteúdos, ambas fundamentais no planejamento individualizado (Belem; Ferreira-Filho, 2024).

As adaptações de acesso estão relacionadas à forma como o estudante interage com os recursos, materiais e ambientes de aprendizagem. Incluem, por exemplo, o uso de tecnologias assistivas, a adequação do mobiliário, a organização do tempo e a disponibilização de apoio especializado. Essas ações são essenciais para garantir a presença ativa do aluno na rotina escolar, criando condições físicas e sensoriais favoráveis ao seu desenvolvimento (Almeida, 2023).

Já as adaptações nos objetivos e conteúdos envolvem modificações nos elementos do currículo propriamente dito. Isso pode incluir a redefinição das metas de aprendizagem, a seleção de conteúdos prioritários e a flexibilização das estratégias de avaliação. Tais adaptações devem ser cuidadosamente planejadas para que não comprometam o desenvolvimento do estudante, mas sim o potencializem com base em suas capacidades e interesses (Machado; Bello; Capellini, 2022).

Além disso, as adaptações devem ser compreendidas como um direito dos alunos e uma responsabilidade institucional, e não como concessões. Quando são bem aplicadas, elas favorecem a permanência, a aprendizagem e o êxito dos estudantes com deficiência

ou transtornos do desenvolvimento. Mais que isso, provocam uma transformação nas práticas pedagógicas em benefício de toda a turma, ampliando a noção de qualidade na educação (Silva *et al.*, 2023).

A implementação das adaptações curriculares requer diálogo e planejamento entre os profissionais envolvidos. O PEI torna-se, assim, o documento de referência que registra essas adaptações, orienta o trabalho docente e permite o acompanhamento dos resultados. Ao formalizar essas ações, o PEI garante maior consistência e continuidade às intervenções, favorecendo o monitoramento e o replanejamento pedagógico (Coelho *et al.*, 2024).

Cabe destacar que as adaptações curriculares não devem ser confundidas com a exclusão de conteúdos ou com a simplificação excessiva das atividades. Elas precisam manter o foco no desenvolvimento integral do aluno, respeitando seus direitos de acesso ao conhecimento e à participação. Por isso, exigem sensibilidade, criatividade e profundo conhecimento sobre as necessidades do estudante (Fontana; Cruz; Paula, 2019).

Um aspecto relevante é o uso das tecnologias como facilitadoras das adaptações. Softwares de leitura de tela, pranchas de comunicação alternativa, aplicativos de organização pessoal e recursos multimodais têm ampliado as possibilidades de acesso ao currículo. Quando integradas ao PEI, essas tecnologias reforçam a autonomia e o protagonismo dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais ativa e significativa (Gomes; Givigi, 2025).

Por fim, as adaptações curriculares devem estar inseridas em um projeto pedagógico coletivo e inclusivo. Quando bem articuladas ao PEI, elas possibilitam que a escola avance em direção à equidade, não apenas respondendo às necessidades dos alunos com deficiência, mas reconhecendo e valorizando a diversidade como parte constitutiva do processo educativo (Oliveira; Santos; Santos, 2024).

4. Estratégias pedagógicas diferenciadas para o desenvolvimento de competências

A aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas no contexto do PEI tem como objetivo garantir que cada estudante desenvolva suas competências de maneira significativa e compatível com suas potencialidades. Essas estratégias partem do pressuposto de que a aprendizagem ocorre de formas distintas para cada indivíduo e que,

por isso, o ensino precisa ser adaptável e responsivo à diversidade presente na sala de aula (Silva; Lino; Gomes, 2024).

Entre as principais estratégias pedagógicas diferenciadas, destacam-se o uso de recursos visuais, atividades práticas, organização em grupos colaborativos, ensino por projetos, jogos pedagógicos e a aplicação de sequências didáticas personalizadas. Tais recursos ampliam as possibilidades de compreensão e envolvimento dos alunos, promovendo maior motivação e engajamento nas tarefas escolares (Campos, 2016). Esses caminhos alternativos são ainda mais relevantes quando articulados ao planejamento registrado no PEI.

É fundamental que essas estratégias considerem o nível de desenvolvimento do aluno e promovam a aprendizagem por meio de experiências significativas. Isso inclui, por exemplo, partir dos conhecimentos prévios do estudante, utilizar seus interesses como ponto de partida para novos conteúdos e propor desafios que estimulem a autonomia intelectual. Com essa abordagem, a escola passa a reconhecer o estudante como sujeito ativo no processo educativo (Francisco, 2023).

Outra estratégia poderosa é o ensino colaborativo, em que dois ou mais professores, geralmente o regente e o do AEE, compartilham o planejamento, a organização e a condução das atividades de forma conjunta. Essa prática permite a construção de intervenções mais adequadas e diversificadas, já que reúne diferentes saberes e olhares sobre o mesmo estudante (Furtado, 2022). O PEI pode orientar esse trabalho conjunto e potencializar sua efetividade.

A diferenciação pedagógica também implica na criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, nos quais o erro é compreendido como parte do processo e o ritmo individual de cada aluno é respeitado. Ao invés de padronizar os resultados, valoriza-se a trajetória do estudante, suas conquistas pessoais e os avanços em relação a si mesmo. Essa perspectiva humanizada do ensino encontra respaldo nas diretrizes inclusivas e se consolida no PEI (Machado; Bello; Capellini, 2022).

No entanto, é necessário que as estratégias diferenciadas sejam acompanhadas de instrumentos adequados de avaliação. A avaliação formativa, contínua e processual permite que os professores compreendam os avanços e as dificuldades dos estudantes em tempo real, possibilitando ajustes no percurso pedagógico. Esses dados, quando registrados no PEI, contribuem para o monitoramento eficaz das metas e a redefinição das práticas, quando necessário (Battistello *et al.*, 2025).

A criatividade docente é outro fator determinante na construção de estratégias eficazes. Professores que exploram diferentes linguagens, materiais alternativos e abordagens interativas tendem a obter melhores resultados com seus alunos. O PEI, nesse cenário, pode ser um espaço de experimentação e inovação, estimulando práticas pedagógicas que vão além do convencional (Belem; Ferreira-Filho, 2024).

Por fim, é imprescindível que as estratégias diferenciadas sejam pensadas a partir de uma concepção de inclusão como prática política e ética. Isso significa compreender que cada ação pedagógica carrega consigo a responsabilidade de garantir o direito de todos à aprendizagem. O PEI, enquanto expressão dessa responsabilidade, torna-se não apenas um instrumento técnico, mas também um compromisso pedagógico com a justiça educacional (Silva *et al.*, 2023).

5. O papel do professor no planejamento e na mediação das adaptações

O papel do professor na elaboração e execução das adaptações curriculares é central para o sucesso de um processo educativo verdadeiramente inclusivo. Ele atua como mediador entre o currículo, os recursos disponíveis e as necessidades específicas de cada estudante, sendo o elo fundamental na implementação eficaz do PEI. Sua atuação exige sensibilidade, formação continuada e disposição para o trabalho colaborativo (Furtado, 2022).

A mediação pedagógica realizada pelo professor envolve identificar as barreiras que dificultam o acesso e a participação do aluno no ambiente escolar. A partir dessa análise, o docente seleciona estratégias e adaptações adequadas, sempre com base nas diretrizes traçadas no PEI. Essa postura investigativa e responsiva permite que as intervenções pedagógicas sejam mais precisas e alinhadas ao contexto real de aprendizagem do estudante (Coelho *et al.*, 2024).

Um dos principais desafios enfrentados pelos professores está relacionado à conciliação entre as demandas do currículo geral e as especificidades do ensino individualizado. Muitos educadores ainda sentem insegurança ou desconhecimento sobre como adaptar conteúdos e avaliações sem comprometer a qualidade do ensino. Nesse cenário, a formação continuada torna-se indispensável para desenvolver competências específicas voltadas à educação inclusiva (Silva; Lino; Gomes, 2024).

O PEI atua como guia nesse processo, permitindo ao professor organizar suas ações de forma sistematizada e acompanhar os progressos dos estudantes. Ao registrar metas, estratégias e resultados, o docente constrói um percurso educativo coerente e direcionado, o que favorece a autonomia e o protagonismo do aluno. Esse registro também contribui para o diálogo com outros profissionais da escola e com a família, fortalecendo a rede de apoio ao educando (Francisco, 2023).

Além de planejador, o professor exerce um papel ativo de mediador em sala de aula, ajustando constantemente as estratégias conforme as respostas dos estudantes. Isso exige observação contínua, flexibilidade e disposição para experimentar novos métodos. Ao perceber que determinada abordagem não está surtindo o efeito desejado, o professor revê sua prática com base nas metas do PEI, mantendo-se comprometido com a aprendizagem de todos (Campos, 2016).

É importante destacar que esse trabalho não deve ser realizado de forma isolada. A atuação colaborativa entre professores regentes, profissionais do AEE, coordenadores pedagógicos e gestores escolares é fundamental para a efetividade das adaptações curriculares. O professor não precisa – e nem deve – carregar sozinho a responsabilidade por todas as decisões, mas sim participar de um processo compartilhado de planejamento e reflexão (Machado; Bello; Capellini, 2022).

Outro aspecto relevante é o papel do professor como articulador entre os diferentes agentes da comunidade escolar. Ele é frequentemente quem estabelece pontes entre o estudante, sua família e a equipe pedagógica, promovendo o alinhamento de expectativas e ações. O PEI, nesse contexto, serve como instrumento que organiza e dá visibilidade a essas articulações, garantindo que o trabalho educativo esteja centrado nas reais necessidades do aluno (Belem; Ferreira-Filho, 2024).

Por fim, é necessário reconhecer e valorizar a criatividade, o comprometimento e a capacidade reflexiva dos professores como elementos essenciais à construção de uma escola inclusiva. Sua atuação, fundamentada no planejamento por meio do PEI, tem o poder de transformar a experiência escolar de muitos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora (Battistello; Lisboa; Martins, 2024).

6. Monitoramento, avaliação e ajustes no processo de adaptação curricular

A efetividade do planejamento de estratégias e adaptações curriculares no PEI depende diretamente de um processo contínuo de monitoramento e avaliação. O acompanhamento sistemático das ações planejadas permite verificar se os objetivos estão sendo alcançados, identificar os avanços dos estudantes e ajustar as intervenções sempre que necessário. Esse processo é essencial para garantir a qualidade e a coerência do trabalho pedagógico inclusivo (Silva *et al.*, 2023).

A avaliação no contexto do PEI deve ser compreendida como formativa e processual, ou seja, voltada para o acompanhamento da aprendizagem em tempo real. Diferente da avaliação tradicional, que se foca nos resultados finais, a avaliação formativa oferece subsídios para que o professor compreenda o percurso do aluno, suas dificuldades, estratégias de superação e possibilidades de avanço (Coelho *et al.*, 2024). Assim, o foco está no desenvolvimento integral do estudante.

O monitoramento constante das adaptações curriculares permite que o professor tome decisões pedagógicas mais fundamentadas, evitando práticas mecânicas ou descoladas da realidade do aluno. Por meio da coleta de dados, da observação sistemática e do registro de evidências de aprendizagem, o docente consegue avaliar o impacto das estratégias utilizadas e propor ajustes sempre que necessário (Campos, 2016). Esses dados são, inclusive, parte integrante do próprio PEI.

O PEI deve ser constantemente revisitado e atualizado de acordo com os progressos ou novas demandas do estudante. Essa flexibilidade é essencial, pois o processo de aprendizagem não é linear. À medida que o aluno avança, é possível redefinir metas, propor novos desafios e ajustar estratégias, sempre com base em registros objetivos e análises pedagógicas. Essa dinâmica torna o planejamento verdadeiramente responsivo e eficaz (Machado; Bello; Capellini, 2022).

Outro aspecto importante no processo de avaliação e monitoramento é a escuta ativa dos estudantes e de suas famílias. O envolvimento desses sujeitos nas discussões sobre o PEI fortalece a corresponsabilidade e garante que as estratégias estejam alinhadas com os contextos vividos fora da escola. Quando o aluno participa da definição de suas metas, tende a se comprometer mais com o processo educativo e a desenvolver maior autonomia (Francisco, 2023).

O papel da equipe pedagógica também é determinante nesse processo. Coordenadores, professores do AEE e demais profissionais devem atuar de forma colaborativa na análise dos dados e no planejamento das ações subsequentes. Essa abordagem compartilhada favorece a construção de soluções mais criativas e eficazes para os desafios encontrados, além de fortalecer a cultura institucional de acompanhamento e avaliação contínua (Battistello *et al.*, 2025).

A avaliação também deve considerar diferentes dimensões do desenvolvimento, indo além do desempenho acadêmico. Aspectos como participação, comportamento, interação social e autonomia funcional precisam ser observados e registrados, pois refletem o impacto das adaptações não apenas na aprendizagem, mas na inclusão como um todo. O PEI, ao contemplar essas dimensões, amplia o olhar da escola sobre o aluno (Gomes; Givigi, 2025).

Por fim, é necessário que a escola disponha de instrumentos eficazes de acompanhamento e registro. Planilhas de acompanhamento, relatórios descritivos, rubricas e portfólios podem ser utilizados para sistematizar os dados coletados e facilitar a tomada de decisão pedagógica. Esses instrumentos, aliados à escuta sensível e à reflexão crítica, tornam o PEI um documento vivo, que evolui junto com o estudante e sua trajetória escolar (Belem; Ferreira-Filho, 2024).

7. Conclusão

O planejamento de estratégias e adaptações curriculares, articulado por meio do Plano Educacional Individualizado, representa um pilar essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Ele permite à equipe escolar respeitar a singularidade de cada estudante, garantindo acesso ao currículo de forma significativa, sem abrir mão da qualidade educacional. Ao considerar as necessidades específicas dos alunos, promove-se não apenas a aprendizagem, mas também a valorização da diversidade e o fortalecimento da equidade na escola.

Esse processo exige do professor e da equipe pedagógica um olhar atento, ético e flexível, que vai além da simples adequação de conteúdos. Envolve escuta ativa, reflexão contínua e compromisso com o desenvolvimento integral do aluno. As adaptações devem ser planejadas de forma criteriosa, monitoradas sistematicamente e revistas sempre que

necessário, assegurando que o PEI permaneça como um instrumento vivo e coerente com os avanços e desafios encontrados no cotidiano escolar.

Dessa forma, a prática do planejamento individualizado deixa de ser uma obrigação burocrática para tornar-se uma ação pedagógica potente, capaz de transformar a experiência escolar de muitos estudantes. Ao integrar estratégias, metas, recursos e avaliações com sensibilidade e intencionalidade, o PEI reafirma seu papel como caminho para a inclusão efetiva, contribuindo para uma escola mais justa, acessível e acolhedora a todos.

Referências

- ALMEIDA, F. C. L. **Plano educacional individualizado: aplicativo de uso colaborativo na elaboração do PEI para um aluno autista**. 2023. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2023.
- AVILA, L. L. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Contextos Contemporâneos e Demanda Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, RJ. 2015.
- BATTISTELLO, V. C. M. *et al.* Mapeando a inclusão escolar: operacionalização do plano educacional individualizado (PEI) para crianças com autismo. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 7, n. 1, p. 01-21, 2025.
- BATTISTELLO, V. C. M.; LISBOA, E. R.; MARTINS, R. L. Inclusão de Alunos com Autismo em Sala de Aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI). **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 57, p. 1-23, 2024.
- BELEM, C. L.; FERREIRA-FILHO, R. C. M. **Guia para elaboração do PEI [recurso eletrônico]:** orientações práticas para a elaboração do Plano Educacional Individualizado. Pelotas: IFRS, 2024. 31p.
- CAMPOS, É. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2016.
- COELHO, T. *et al.* PEI: Estratégias para o desenvolvimento educacional individualizado. **Aracê**, v. 6, n. 3, p. 5312, 2024.
- FONTANA, E. C.; CRUZ, G. C.; PAULA, L. A. Plano educacional individualizado: uma estratégia de inclusão e aprendizagem nas aulas de Educação Física. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 2, p. 118-131, 2019.
- FRANCISCO, P. **Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI): proposta de um recurso educacional digital**. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Ensino na Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

FURTADO, K. D. P. **Formação docente para adequação curricular por meio do plano de ensino individualizado**. 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

GOMES, M. E. A.; GIVIGI, R. C. N. Plano Educativo Individualizado (PEI): Uma revisão de literatura como estratégia para construção de uma proposta em Moçambique. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 6, n. 1, p. e19622, 2025.

GRAMVILLE, V. L. M. Adaptação curricular no processo de inclusão escolar. **Revista Ilustração**, v. 6, n. 1, p. 111-122, 2025.

KEMPINSKI, I. V.; EL TASSA, K. O. M.; CARVALHO, C. G. Plano Educacional Individualizado: uma proposta de intervenção. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 16, n. 01, 2015.

KOTO, M. A.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. PLANEJAMENTO DOCENTE: interfaces com o Planejamento Educacional Individualizado. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 28, 2022.

LIMA, R. S. *et al.* Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência intelectual em salas regulares. **Revista Foco**, v. 17, n. 11, p. e6919-e6919, 2024.

MACHADO, A. C.; BELLO, S. F.; CAPELLINI, S. A. **Plano Educacional Individualizado - PEI e suas contribuições para inclusão escolar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 30p.

NASCIMENTO, I. C. A. O.; FELIZARDO, C. T.; BRAUN, P. Práticas educacionais pautadas no Plano Educacional Individualizado durante o ensino remoto. **Horizontes**, v. 40, n. 1, p. e022056, 2022.

OLIVEIRA, S. V.; SANTOS, L. S.; SANTOS, P. B. Adaptações curriculares em uma perspectiva de educação inclusiva. **Revista Campo do Saber**, v. 10, n. 1, p. 17-30, 2024.

ONOHARA, J. V. **Formação de professores: adaptação curricular da leitura e escrita para estudantes com deficiência intelectual**. 173 f. Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI), programa de Pós- Graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2024.

RABELO, K. A. *et al.* Um olhar pedagógico sobre o planejamento educacional individualizado dos estudantes com deficiência intelectual. **Revista UNIDA Científica**, v. 8, n. 1, p. 36-45, 2024.

SILVA, A. W. *et al.* Universalização Não Excludente e Individualização Inclusiva: Debates Curriculares em Torno do DUA e do PEI para a Inclusão Escolar. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023.

SILVA, S. C.; LINO, S. R.; GOMES, V. L. O Plano Educacional Individualizado como instrumento de inclusão escolar. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 4, n. 16, p. 282-302, 2024.

SILVA, W. S.; SOUZA, J. C. A importância da adaptação curricular para a inclusão de pessoas com deficiência. **Revista Delos**, v. 18, n. 69, p. e5763-e5763, 2025.

SILVEIRA, V. G. *et al.* Planejamento educacional individualizado de estudante com autismo na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, p. e238308, 2023.

Capítulo 7

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PEI

1. Introdução

A implementação de um Plano Educacional Individualizado não se encerra em sua elaboração. Para que ele se concretize como instrumento eficaz de inclusão e desenvolvimento educacional, é essencial estabelecer processos contínuos de acompanhamento e avaliação. Essas etapas asseguram que os objetivos propostos estejam sendo alcançados, respeitando as necessidades específicas do estudante e promovendo ajustes sempre que necessário (Barbosa, 2025). O PEI deve ser compreendido como um documento vivo, flexível e sensível às transformações do contexto educacional e às particularidades do aluno.

O acompanhamento sistemático do PEI permite observar o progresso do estudante ao longo do tempo, identificando avanços, dificuldades e novas demandas. Essa prática exige a articulação entre os profissionais envolvidos no atendimento, especialmente professores da sala comum, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e gestores escolares (Mascaro, 2017). O monitoramento cuidadoso favorece a construção de uma prática pedagógica mais responsiva e adaptativa, fortalecendo os vínculos entre o planejamento e a ação docente.

A avaliação no âmbito do PEI deve ser formativa, processual e contextualizada, considerando os ritmos, estilos de aprendizagem e formas de comunicação do aluno com deficiência (Freitas *et al.*, 2021; Oliveira *et al.*, 2016). Mais do que mensurar desempenhos, trata-se de compreender trajetórias e ajustar práticas pedagógicas de forma colaborativa. Nesse sentido, a avaliação se torna uma ferramenta potente para promover a equidade e a qualidade da educação, rompendo com modelos tradicionais e excludentes.

Outro aspecto fundamental do processo avaliativo é sua capacidade de envolver todos os sujeitos que compõem a rede de apoio ao aluno. Famílias, professores, profissionais do AEE, gestores e, sempre que possível, o próprio estudante, devem participar ativamente da construção de critérios e da análise dos resultados (Almeida, 2011; Redig; Glat, 2017). Essa postura dialógica fortalece o compromisso coletivo com o desenvolvimento integral e garante maior legitimidade às ações pedagógicas propostas no PEI.

Por fim, é importante compreender que o acompanhamento e a avaliação do PEI não devem ser tratados como etapas finais, mas como processos permanentes e integrados ao cotidiano escolar. Eles orientam a tomada de decisões pedagógicas, sustentam a personalização do ensino e reafirmam o compromisso ético com a inclusão. Assim, ao longo deste capítulo, serão discutidas estratégias, instrumentos e princípios que sustentam uma prática avaliativa eficaz e coerente com os fundamentos do Plano Educacional Individualizado.

2. O papel do acompanhamento contínuo na efetivação do PEI

O acompanhamento contínuo é um componente essencial para que o Plano Educacional Individualizado cumpra sua função de promover uma educação de qualidade, centrada nas necessidades do estudante. Trata-se de um processo dinâmico que permite avaliar, ajustar e redirecionar práticas pedagógicas de forma a garantir que os objetivos e metas propostos estejam sendo alcançados (Mascaro, 2017).

Esse acompanhamento exige uma atuação integrada entre os diferentes membros da equipe pedagógica, evitando ações isoladas e promovendo a construção de um olhar coletivo sobre o desenvolvimento do estudante. A articulação entre os profissionais contribui para uma visão mais ampla das potencialidades e dificuldades do aluno,

fortalecendo a coerência entre o planejamento e a prática (Almeida; Ribeiro; Simões, 2011).

Além da equipe escolar, a participação da família no processo de acompanhamento é fundamental. O diálogo frequente entre escola e família contribui para que haja uma troca de informações que enriquece o processo educativo, reforçando o vínculo entre os envolvidos e favorecendo decisões pedagógicas mais assertivas (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

Durante o acompanhamento, é importante considerar aspectos que vão além do rendimento acadêmico, como as interações sociais, o engajamento nas atividades e o desenvolvimento de habilidades funcionais. Esse olhar ampliado permite compreender o estudante em sua totalidade, respeitando suas singularidades e valorizando seus avanços em múltiplas dimensões (Silveira *et al.*, 2023).

A sistematização de registros ao longo do processo é uma estratégia que auxilia a equipe a monitorar o progresso do aluno com mais precisão. Instrumentos como relatórios reflexivos, observações diretas e checklists podem ser adaptados à realidade da escola e utilizados como suporte para intervenções pedagógicas mais eficazes (Mello; Hostins, 2018).

Outro aspecto relevante é a flexibilidade que o acompanhamento oferece para reavaliar metas e estratégias do PEI. Ao identificar que determinada proposta não está surtindo o efeito esperado, a equipe pode reformulá-la com base nas evidências do cotidiano escolar, mantendo o plano sempre alinhado às necessidades reais do aluno (Barbosa, 2025).

Essa flexibilidade também exige uma postura crítica e ética dos profissionais envolvidos, que devem estar atentos aos contextos e às transformações vividas pelos estudantes ao longo do tempo. O acompanhamento, portanto, não se limita ao cumprimento de etapas burocráticas, mas se configura como um compromisso pedagógico com o direito à aprendizagem (Campos, 2016).

Por fim, o acompanhamento contínuo do PEI reafirma o princípio da educação inclusiva: reconhecer a diversidade como valor e adaptar o percurso escolar às especificidades de cada sujeito. Ao transformar o processo avaliativo em ferramenta de escuta e ação, a escola fortalece sua função social e educativa, consolidando práticas que respeitam e promovem o desenvolvimento de todos (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

3. Instrumentos de avaliação no contexto do PEI

A escolha e utilização de instrumentos adequados de avaliação são fundamentais para garantir a efetividade do Plano Educacional Individualizado. Esses instrumentos devem ser sensíveis às particularidades de cada estudante, promovendo uma avaliação significativa e compatível com seus modos de aprender e se expressar (Mascaro, 2017).

No contexto do PEI, é comum a adoção de instrumentos diversificados, como registros de observação, portfólios, entrevistas com familiares, autoavaliações e relatórios descritivos. A variedade de ferramentas permite captar diferentes dimensões do desenvolvimento do aluno, oferecendo subsídios para o planejamento de intervenções pedagógicas específicas (Fontana; Cruz; Paula, 2019).

As observações sistemáticas em sala de aula são recursos valiosos para identificar avanços e dificuldades. Por meio delas, o professor pode documentar comportamentos, reações e interações do aluno em situações reais de aprendizagem, o que possibilita uma compreensão mais contextualizada do processo educativo (Furtado, 2022).

Outra estratégia importante é a construção de portfólios, que reúnem produções do estudante ao longo do tempo e evidenciam sua trajetória de aprendizagem. Além de registrar o progresso, os portfólios favorecem a reflexão do próprio aluno sobre suas conquistas e desafios, promovendo o protagonismo (Mello; Hostins, 2018).

Os relatórios descritivos, por sua vez, permitem ao professor expressar de maneira qualitativa as percepções sobre o desempenho do estudante, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ao invés de apenas atribuir notas ou conceitos, esse tipo de registro valoriza a singularidade do sujeito e sua trajetória (Silva; Lino; Gomes, 2024).

A aplicação de entrevistas com os familiares também se mostra eficaz na coleta de informações relevantes, sobretudo no que se refere ao comportamento do aluno fora do ambiente escolar. Esses dados complementam a avaliação e colaboram para uma visão mais integral do estudante (Almeida; Ribeiro; Simões, 2011).

É necessário, ainda, garantir que os instrumentos utilizados não sirvam apenas para justificar decisões já tomadas, mas que efetivamente orientem o processo pedagógico. A avaliação deve ser compreendida como parte integrante da construção do PEI, alimentando a tomada de decisões de forma contínua e ética (Lima; Ferreira; Silva, 2018).

Por fim, cabe destacar que os instrumentos de avaliação devem ser constantemente analisados e ajustados, considerando as respostas dos estudantes e a eficácia das estratégias propostas. Essa atitude investigativa por parte dos educadores é o que garante que o PEI permaneça um documento vivo, coerente com as reais necessidades do aluno (Campos, 2016).

4. Avaliação como instrumento de tomada de decisão pedagógica

A avaliação no âmbito do PEI não deve ser vista apenas como um mecanismo de aferição de resultados, mas como uma ferramenta para a compreensão aprofundada do processo de aprendizagem e das intervenções pedagógicas necessárias. Ela orienta a prática docente, permitindo decisões mais coerentes com as necessidades do estudante (Jesus *et al.*, 2015).

Ao considerar a avaliação como parte do ciclo de planejamento e não como uma etapa final, os educadores podem adaptar estratégias de ensino, reorganizar objetivos e ajustar metas. Trata-se de um processo dinâmico, que demanda sensibilidade e atenção contínua às respostas apresentadas pelos alunos (Freitas *et al.*, 2021).

Nesse sentido, o PEI deve ser constantemente revisitado à luz dos dados obtidos nas avaliações, tornando-se um instrumento flexível e responsivo. A análise criteriosa dos registros pedagógicos, das interações e do desenvolvimento do estudante subsidia mudanças que promovem avanços reais no processo de inclusão (Redig; Glat, 2017).

A tomada de decisão pedagógica baseada em avaliação também favorece o diálogo entre os profissionais da educação e outros atores envolvidos, como a família e os especialistas da equipe multidisciplinar. Essa construção coletiva enriquece o olhar sobre o aluno e fortalece as ações planejadas (Mello; Hostins, 2018).

O uso ético e responsável das informações coletadas ao longo da avaliação é essencial. O professor deve zelar para que os dados obtidos sirvam para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, e não para rotular ou limitar as possibilidades do aluno. A avaliação deve ser formativa, inclusiva e transformadora (Mascaro, 2017).

Além disso, ao pautar as decisões pedagógicas nos resultados da avaliação, o educador amplia sua capacidade de intervenção, escolhendo estratégias mais assertivas, metodologias adequadas e recursos apropriados. Esse cuidado repercute diretamente na eficácia do processo educativo (Campos, 2016).

O acompanhamento sistemático por meio da avaliação também permite identificar barreiras que ainda persistem no ambiente escolar, sejam elas de natureza pedagógica, comunicacional ou atitudinal. Essas informações são valiosas para redimensionar práticas e promover mudanças institucionais (Avila, 2015).

Em última instância, a avaliação enquanto ferramenta de tomada de decisão no PEI representa um compromisso com a educação verdadeiramente inclusiva. Ela exige do educador uma postura investigativa, empática e comprometida com a construção de um percurso escolar significativo para cada aluno (Kempinski; El Tassa; Carvalho, 2015).

5. O papel da equipe pedagógica e da gestão no processo avaliativo do PEI

A efetividade da avaliação no contexto do PEI está diretamente vinculada à atuação articulada da equipe pedagógica, que precisa compreender o plano como uma construção coletiva e contínua. Cabe a esses profissionais promoverem momentos de escuta, reflexão e análise sobre o progresso dos alunos e os ajustes necessários nas práticas adotadas (Mascaro, 2017).

A coordenação pedagógica exerce papel fundamental ao organizar e sistematizar o processo avaliativo, promovendo encontros formativos, orientações e acompanhamento às ações dos professores. Essa mediação fortalece o compromisso da escola com a educação inclusiva e garante maior coerência nas decisões tomadas (Lima; Ferreira; Silva, 2018).

A atuação da gestão escolar também é determinante, pois sua sensibilidade e apoio influenciam diretamente a cultura avaliativa da instituição. Gestores comprometidos com a inclusão promovem o diálogo entre os diversos profissionais e asseguram que as avaliações sejam conduzidas com responsabilidade, ética e foco na aprendizagem (Silva; Silva, 2016).

A construção de instrumentos avaliativos específicos, adaptados às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial, também deve ser incentivada pela equipe gestora. Essa produção conjunta favorece maior fidelidade ao percurso traçado pelo PEI e respeita a singularidade do processo de aprendizagem (Mello; Hostins, 2018).

Outro aspecto essencial é a formação continuada da equipe escolar, que deve contemplar temas relacionados à avaliação inclusiva, ao uso de indicadores qualitativos e à leitura crítica dos dados educacionais. Investir nesse conhecimento significa garantir

decisões pedagógicas mais fundamentadas e sensíveis à diversidade (Antunes; Santos, 2012).

Além disso, a equipe pedagógica e a gestão devem assumir uma postura colaborativa na definição de estratégias para reverter déficits identificados ao longo das avaliações. Essa corresponsabilidade fortalece o trabalho educacional e evita que o professor atue de forma isolada (Jesus *et al.*, 2015).

A integração entre os profissionais da escola e a família do estudante também precisa ser fomentada pela equipe gestora. O compartilhamento de informações, expectativas e avanços contribui para um acompanhamento mais efetivo e um PEI mais realista e ajustado às vivências do aluno (Almeida; Ribeiro; Simões, 2011).

Por fim, o engajamento da equipe pedagógica e da gestão na avaliação do PEI traduz-se em ações concretas voltadas à qualidade da inclusão. Mais do que cumprir protocolos, trata-se de reconhecer que a avaliação é um processo vivo, que exige escuta, análise conjunta e o desejo de fazer com que todos aprendam (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

6. Instrumentos, indicadores e registro do acompanhamento no PEI

O uso de instrumentos adequados para acompanhar o progresso do aluno é essencial no contexto do PEI, pois permite registrar evidências de aprendizagem e orientar intervenções futuras. Esses instrumentos devem considerar as particularidades de cada estudante, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem (Pletsch; Oliveira, 2014).

Indicadores qualitativos têm ganhado destaque por proporcionarem uma leitura mais ampla do desenvolvimento dos alunos, indo além do rendimento acadêmico. A observação de aspectos como autonomia, interação social e autorregulação oferece subsídios valiosos para replanejar ações pedagógicas (Fontana; Cruz; Paula, 2019).

O diário de bordo, as fichas de acompanhamento individual e os relatórios descritivos são exemplos de registros que possibilitam o acompanhamento contínuo e sistemático do processo de ensino e aprendizagem. Eles promovem uma visão integrada e longitudinal do progresso do aluno (Freitas *et al.*, 2021).

O planejamento das avaliações deve estar em consonância com os objetivos e metas estabelecidos no PEI, o que exige clareza na definição de critérios e na construção dos

instrumentos utilizados. Avaliar de maneira coerente é fundamental para garantir a fidedignidade do processo (Pasian; Mendes; Cia, 2019).

Além de observar o desempenho acadêmico, os registros devem incluir informações sobre o contexto em que as atividades são realizadas, as mediações utilizadas e as adaptações implementadas. Esses dados são fundamentais para analisar os avanços do aluno de maneira justa e significativa (Silveira *et al.*, 2023).

A construção colaborativa dos instrumentos de avaliação fortalece o envolvimento da equipe pedagógica e contribui para uma compreensão compartilhada do processo de aprendizagem. Essa prática evita a fragmentação do trabalho e valoriza a multiplicidade de olhares sobre o estudante (Mello; Hostins, 2018).

A documentação das etapas avaliativas, quando realizada com clareza e sistematicidade, contribui para o aprimoramento contínuo do PEI. Esses registros servem também como fonte de consulta em reuniões pedagógicas, planejamento de ações e revisões do plano (Jesus *et al.*, 2015).

Por fim, é importante destacar que o registro não se resume a um procedimento burocrático. Ele é um instrumento de reflexão e tomada de decisão, permitindo ao educador repensar estratégias, reconhecer progressos e adaptar a prática pedagógica às necessidades reais do aluno (Giroto; Cássio, 2018).

7. Conclusão

A avaliação e o acompanhamento do Plano Educacional Individualizado representam etapas fundamentais para assegurar a efetividade das ações planejadas em favor da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas. Mais do que mensurar resultados, esse processo permite compreender o percurso do aluno, reconhecer avanços, identificar obstáculos e reorientar estratégias pedagógicas de forma sensível e assertiva.

Ao longo do capítulo, observou-se que a avaliação precisa ser contínua, formativa e alinhada aos objetivos traçados no PEI, considerando não apenas aspectos acadêmicos, mas também sociais, emocionais e comportamentais. O registro sistemático das ações, dos indicadores utilizados e dos progressos observados fortalece o trabalho colaborativo entre professores, famílias e demais profissionais envolvidos, além de promover a equidade no processo educacional.

Portanto, investir em práticas avaliativas que valorizem o desenvolvimento integral do aluno é garantir que o PEI cumpra sua função de instrumento de inclusão e promoção da aprendizagem. A escuta atenta, a observação comprometida e a disposição para ajustar rotas são marcas de uma educação verdadeiramente humanizada e transformadora.

Referências

- BARBOSA, V. B. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI.** Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- MASCARO, C. A. A. C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso.** 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- FONTANA, E. C.; CRUZ, G. C.; PAULA, L. A. Plano educacional individualizado: uma estratégia de inclusão e aprendizagem nas aulas de Educação Física. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 2, p. 118-131, 2019.
- KEMPINSKI, I. V.; EL TASSA, K. O. M.; CARVALHO, C. R. U. Z. G. Plano Educacional Individualizado: uma proposta de intervenção. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 16, n. 01, 2015.
- AVILA, L. L. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012).** 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Contextos Contemporâneos e Demanda Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, RJ. 2015.
- TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230076, 2018.
- CAMPOS, É. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual.** 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2016.
- PACHECO, M. M. D. R.; CASTRO, C. S. A. O professor-tutor do Programa Ensino Integral-PEI/SP: sujeito de autonomia?. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 8, n. 16, 2017.

- ALMEIDA, C. T.; RIBEIRO, C.; SIMÕES, C. Trabalho partilhado entre famílias de alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental e os professores: A pertinência e a Atualidade. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 19, p. 229-247, 2011.
- SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o plano educacional individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-24, 2020.
- GIROTTI, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Education policy analysis archives**, v. 26, p. 109-109, 2018.
- SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 736-756, 2016.
- FURTADO, K. D. P. **Formação docente para adequação curricular por meio do plano de ensino individualizado**. 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2014.
- ANTUNES, E.; SANTOS, S. Impacto do PIT na Qualidade de Vida de uma jovem com DID. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, v. 19, p. 121-136, 2012.
- SILVEIRA, V. G. *et al.* Planejamento educacional individualizado de estudante com autismo na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e238308, 2023.
- REDIG, A. G.; GLAT, R. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 330-355, 2017.
- MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, 2018.
- LIMA, L. A. A.; FERREIRA, A. E. G.; SILVA, M. V. G. O Plano Educacional Individualizado: proposta de um método de pesquisa na formação docente. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 1, p. 127-141, 2018.

- RESENDE, L. S. G.; GAMA, L. M. C.; COSTA, S. R. F. **Plano de Ensino Individualizado (PEI): um facilitador para a inclusão de alunos autistas nas aulas de língua portuguesa**. 2021. 39 f. TCC (Graduação) - Curso superior de Licenciatura em Letras- Português, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-20, 2019.
- JESUS, D. M. *et al.* Atendimento Educacional Especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores. **Revista Cocar**, n. 1, p. 11-36, 2015.
- OLIVEIRA, J. P. *et al.* Avaliação e diagnóstico de crianças do público-alvo da Educação Especial: implicações para a Educação Inclusiva. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 01, 2016.
- FREITAS, T. N. *et al.* Avaliação escolar na Educação Especial: Um mapeamento na Revista Brasileira de Educação Especial no período de (2006-2020). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e59310616334, 2021.

Capítulo 8

DESAFIOS E BOAS PRÁTICAS NA APLICAÇÃO DO PEI NA ESCOLA

1. Introdução

A implementação do Plano Educacional Individualizado no contexto escolar representa um avanço importante nas políticas inclusivas, ao mesmo tempo que impõe inúmeros desafios à comunidade escolar. Essa ferramenta, embora reconhecida como essencial à promoção do direito à aprendizagem de todos os estudantes, sobretudo aqueles com deficiência, ainda enfrenta resistências, lacunas formativas e dificuldades operacionais no cotidiano das escolas (Costa; Schmidt; Camargo, 2023). Entender essas limitações é um passo fundamental para aprimorar as práticas educacionais e garantir uma inclusão efetiva e significativa.

Entre os principais obstáculos percebidos estão a carência de formação dos profissionais da educação, o tempo exíguo para elaboração e monitoramento do PEI, e a insuficiência de recursos didáticos e humanos. Tais questões muitas vezes comprometem a efetividade do plano, que tende a se transformar em um documento burocrático, distante das necessidades reais do aluno (Bernardes; Kelman, 2020). A ausência de espaços de diálogo e colaboração entre professores, famílias e demais profissionais também reforça essas fragilidades, dificultando a construção coletiva e personalizada das intervenções pedagógicas.

Ao mesmo tempo, boas práticas têm sido construídas em diferentes realidades escolares, demonstrando que, mesmo diante das adversidades, é possível desenvolver um PEI coerente, viável e centrado no potencial dos estudantes. Iniciativas que valorizam a escuta ativa da família, o trabalho interdisciplinar e a formação continuada têm se mostrado eficazes na superação de barreiras e na construção de uma cultura de inclusão (Franco; Vilaronga, 2021). Nesses contextos, o PEI deixa de ser um fim em si mesmo e se converte em um instrumento vivo, orientador e transformador do processo pedagógico.

A articulação entre desafios e boas práticas evidencia que a qualidade do PEI não depende apenas de sua estrutura técnica, mas sobretudo do comprometimento ético e político de toda a equipe escolar. É nesse ponto que a reflexão crítica sobre sua aplicação se torna indispensável, pois envolve considerar o PEI como um reflexo das condições institucionais, culturais e humanas da escola. A abordagem do tema, portanto, exige sensibilidade e profundidade, considerando tanto os entraves quanto as experiências exitosas.

Este capítulo propõe uma análise integrada dos principais desafios enfrentados na implementação do PEI e das boas práticas que têm sido consolidadas em diferentes instituições de ensino. Ao explorar esses dois polos, pretende-se contribuir para a construção de estratégias mais eficazes e sensíveis às particularidades de cada estudante, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com os direitos humanos (Mello; Hostins, 2018).

2. Limitações estruturais e operacionais para a aplicação do PEI

A estrutura escolar ainda apresenta inúmeros entraves à plena implementação do PEI. A falta de uma infraestrutura física adequada, a carência de recursos pedagógicos e a limitação de pessoal especializado comprometem diretamente a personalização do ensino, prevista no plano. Em muitos contextos, a escola pública brasileira opera com restrições orçamentárias severas, o que afeta diretamente a capacidade de atender às especificidades dos estudantes com deficiência (Costa *et al.*, 2024).

Outro fator preocupante é a ausência de tempo reservado para que os professores elaborem e revisem os PEIs de maneira qualificada. O cotidiano escolar, geralmente marcado por sobrecargas de trabalho e múltiplas demandas, impede uma dedicação adequada ao planejamento individualizado. Isso faz com que o PEI, muitas vezes, seja

construído de forma apressada, sem a profundidade necessária para atender aos reais interesses e potencialidades dos alunos (Campos, 2016).

A escassez de formação específica dos profissionais também é um desafio recorrente. Muitos docentes não tiveram contato com os princípios do PEI durante sua formação inicial e, mesmo na formação continuada, esse tema é pouco explorado. Isso resulta em inseguranças quanto à elaboração do documento e ao uso de estratégias diferenciadas em sala de aula. A falta de clareza conceitual e metodológica sobre o PEI compromete sua efetividade (Bernardes; Kelman, 2020).

Além disso, a rotatividade de professores e profissionais da equipe pedagógica impacta diretamente na continuidade e no acompanhamento das ações previstas no plano. Quando não há uma sistematização institucional do PEI, o trabalho desenvolvido com o aluno pode ser descontinuado, prejudicando seu progresso e o vínculo com a proposta pedagógica. A estabilidade da equipe é, portanto, um fator crucial para o sucesso da aplicação do plano (Oliveira *et al.*, 2016).

A ausência de uma cultura institucional voltada para o trabalho colaborativo é outro entrave importante. O PEI exige a participação ativa de diferentes atores: professores, gestores, profissionais de apoio e famílias. No entanto, nem todas as escolas promovem espaços de escuta e articulação que favoreçam essa construção coletiva. Muitas vezes, o planejamento educacional individualizado recai sobre um único profissional, sobrecarregando-o e esvaziando o caráter colaborativo da proposta (El Tassa; Cruz; Cabral, 2023).

No campo da gestão escolar, observa-se que nem sempre há o apoio necessário para a viabilização do PEI. A valorização dessa ferramenta depende do engajamento dos gestores em criar condições reais para sua elaboração, acompanhamento e revisão. Isso inclui a organização de horários, reuniões pedagógicas específicas e a mediação entre os diferentes segmentos da escola (Costa *et al.*, 2024).

Ainda que existam normativas e diretrizes legais que sustentem o uso do PEI, sua implementação concreta exige mais do que obrigações formais. É necessário um compromisso ético com a educação inclusiva e um olhar sensível às demandas singulares de cada estudante. Sem esse envolvimento genuíno da comunidade escolar, o PEI corre o risco de ser um documento protocolar, distante de sua finalidade real (Mascaro, 2024).

Portanto, compreender essas limitações estruturais e operacionais é essencial para que se possa propor caminhos de superação. Apenas a partir da identificação clara dos

obstáculos é possível avançar na consolidação de práticas que tornem o PEI uma ferramenta efetiva de inclusão e aprendizagem significativa para todos os alunos (Mello; Hostins, 2018).

3. Resistências culturais e institucionais

A resistência à adoção de práticas inclusivas ainda é um entrave cultural significativo dentro das instituições escolares. Em muitos casos, persiste a concepção de que o PEI representa um esforço extra para o docente, e não uma ferramenta que favorece o processo de ensino-aprendizagem. Esse entendimento equivocado reflete uma cultura escolar pouco familiarizada com os princípios da equidade e da educação centrada no estudante (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

As práticas escolares continuam, muitas vezes, orientadas por modelos homogêneos de ensino, que desconsideram a diversidade dos estudantes. Essa lógica dificulta a aceitação de estratégias pedagógicas individualizadas como parte da rotina escolar. O PEI, nesse contexto, é visto como uma exceção e não como parte integrante do planejamento educacional da escola (Campos, 2016).

A formação dos professores também influencia a forma como o PEI é percebido. Quando os cursos de licenciatura e formação continuada não abordam de maneira crítica e aprofundada os fundamentos da educação inclusiva, os profissionais tendem a reproduzir práticas excludentes, muitas vezes por desconhecimento. Isso reforça uma cultura institucional que minimiza o valor e a função do plano (Mascaro, 2024).

Em algumas escolas, há ainda um certo estigma em torno dos estudantes que possuem um PEI. Eles podem ser rotulados como “casos difíceis” ou “problemáticos”, o que impacta negativamente sua autoestima e dificulta sua integração plena à comunidade escolar. Essa visão reforça a segregação, mesmo em contextos que se dizem inclusivos (Correa *et al.*, 2021).

Outro aspecto que alimenta a resistência institucional é a ausência de monitoramento eficaz da aplicação do PEI. Quando não há um sistema de acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas voltadas à inclusão, as ações tendem a ser descontinuadas ou realizadas de forma superficial. O resultado é um distanciamento entre o que está registrado no plano e o que efetivamente ocorre em sala de aula (Francisco, 2023).

A liderança pedagógica da escola também tem papel central na superação dessas resistências. Quando a equipe gestora não promove a valorização do PEI como instrumento estratégico, a tendência é que ele permaneça marginalizado na prática escolar. A mudança cultural exige, portanto, uma postura proativa dos líderes escolares, com foco na construção coletiva e na formação ética dos profissionais (Costa *et al.*, 2024).

É fundamental destacar que a resistência institucional não é, necessariamente, fruto de má vontade. Muitas vezes, trata-se de um reflexo da precariedade das condições de trabalho, da sobrecarga docente e da ausência de políticas públicas efetivas de apoio à inclusão. Reconhecer essa complexidade é essencial para construir estratégias realistas de superação (Franco; Vilaronga, 2021).

Portanto, para que o PEI seja efetivamente implementado e valorizado, é necessário romper com paradigmas arraigados e investir em processos formativos e dialógicos que envolvam toda a comunidade escolar. Só assim será possível transformar a cultura institucional e consolidar o plano como uma prática estruturante da educação inclusiva (Mello; Hostins, 2018).

4. Formação docente e suporte técnico-pedagógico

A formação docente é uma das bases para a implementação eficaz do PEI, pois fornece aos professores os conhecimentos e as habilidades necessários para elaborar, executar e avaliar planos individualizados. No entanto, ainda há deficiências significativas nos cursos de licenciatura e nos programas de formação continuada, os quais, muitas vezes, não contemplam adequadamente a educação inclusiva e o uso do PEI como ferramenta pedagógica (Mascaro, 2024).

Professores que não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula acabam por resistir à construção e aplicação do PEI. A insegurança quanto às estratégias de adaptação curricular e às avaliações diferenciadas é um fator que compromete a efetividade do plano. A formação continuada, nesse sentido, precisa ser constante, crítica e reflexiva, alinhada às necessidades reais da prática educativa (Campos, 2016).

Além da formação, o suporte técnico-pedagógico desempenha papel fundamental no cotidiano escolar. Equipes como os Núcleos de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPNEs) ou os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem atuar de forma

articulada com os professores regentes, oferecendo orientações, recursos e estratégias que favoreçam a elaboração de planos realistas e eficazes (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

É importante que os professores não se sintam isolados nesse processo. A construção do PEI deve ser coletiva, com a participação da equipe pedagógica, da gestão escolar e, quando possível, de outros profissionais como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos. Essa rede de apoio técnico e humano contribui para a elaboração de um plano mais completo e funcional (Silva *et al.*, 2025).

Outro ponto a ser considerado é o tempo destinado para que os professores possam planejar e refletir sobre as ações do PEI. A ausência de momentos específicos para essa finalidade compromete a qualidade do plano e sobrecarrega os docentes, que acabam desenvolvendo os documentos de forma apressada ou burocrática. Garantir esse tempo dentro da jornada de trabalho é uma prática institucional que valoriza a inclusão (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

A literatura aponta que, quando há investimento em formação e suporte técnico-pedagógico, os professores se sentem mais confiantes e comprometidos com a proposta inclusiva. Isso impacta diretamente na melhoria do ensino e na promoção de uma cultura escolar mais empática, participativa e justa (Mello; Hostins, 2018).

Ainda assim, é necessário que a formação docente seja pautada por princípios éticos e políticos, capazes de promover uma consciência crítica sobre o papel do professor na luta contra a exclusão e o preconceito. O PEI, nesse cenário, é mais do que uma ferramenta: é um ato político-pedagógico que expressa o compromisso da escola com os direitos educacionais de todos (Franco; Vilaronga, 2021).

Por fim, cabe destacar que o suporte técnico-pedagógico não substitui a autonomia e a responsabilidade docente. Pelo contrário, ele deve empoderar o professor, fornecendo-lhe subsídios para que possa exercer plenamente sua função educativa com sensibilidade, competência e comprometimento com a inclusão (Redig, 2019).

5. Gestão escolar e cultura institucional inclusiva

A efetivação do PEI no ambiente escolar não depende apenas do empenho individual dos professores, mas também da postura e das ações da gestão escolar. Uma equipe gestora comprometida com a inclusão cria condições objetivas para que os

professores desenvolvam práticas pedagógicas coerentes com os princípios do PEI. Isso inclui planejamento coletivo, apoio técnico e incentivo à formação continuada (Costa *et al.*, 2024).

A gestão escolar inclusiva está diretamente relacionada à capacidade da instituição de estabelecer uma cultura organizacional que valorize a diversidade, respeite as diferenças e estimule a cooperação entre os diversos atores da comunidade educativa. O PEI, nesse sentido, torna-se um documento vivo e dinâmico que expressa essa cultura e direciona o fazer pedagógico (Oliveira *et al.*, 2016).

Quando há um compromisso institucional com a inclusão, os gestores garantem espaços de escuta para os professores e para as famílias, favorecendo a construção participativa dos planos educacionais. Eles também criam políticas internas que asseguram tempo de planejamento, recursos materiais e condições físicas adequadas para o desenvolvimento das ações previstas nos PEIs (Campos, 2016).

Entretanto, a realidade escolar brasileira revela que muitos gestores ainda enfrentam dificuldades para compreender o PEI como um instrumento estratégico de inclusão. Em diversas escolas, esse documento ainda é tratado como uma exigência burocrática, dissociado do projeto pedagógico da instituição e do cotidiano das salas de aula (Narciso *et al.*, 2024).

Uma prática de gestão efetiva está na articulação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e os PEIs dos estudantes. Essa coerência entre os diferentes níveis de planejamento favorece a construção de metas viáveis e assegura que os princípios da educação inclusiva estejam presentes em todas as dimensões da vida escolar (Francisco, 2023).

Outro desafio da gestão é enfrentar os preconceitos e as resistências ainda presentes nas escolas. Isso exige coragem institucional para realizar formações internas, rever posturas e promover espaços de reflexão coletiva sobre a importância do PEI e da inclusão. A construção de uma cultura inclusiva requer tempo, investimento e persistência (Costa, 2007).

Por outro lado, experiências exitosas mostram que, quando há uma liderança democrática e sensível às questões da diversidade, o ambiente escolar torna-se mais acolhedor e os professores mais dispostos a inovar e colaborar. A gestão, portanto, tem o poder de potencializar ou de limitar a efetividade do PEI (Franco; Vilaronga, 2021).

É imprescindível que os gestores compreendam que o PEI não é responsabilidade exclusiva do professor de AEE ou do professor regente, mas de toda a instituição. A construção coletiva de uma escola inclusiva só será possível com uma liderança que assuma a inclusão como valor inegociável e que mobilize todos os envolvidos em sua concretização (Ulloffo; França; Rinaldi, 2022).

6. Formação docente e suporte institucional contínuo

A formação dos professores é um fator decisivo para o êxito na elaboração e implementação do PEI. Muitos docentes relatam insegurança diante da responsabilidade de planejar intervenções pedagógicas individualizadas, sobretudo por não terem recebido, durante sua formação inicial, conteúdos específicos sobre educação inclusiva e planejamento educacional diferenciado (Mello; Hostins, 2018).

O desafio da formação continuada é garantir que os educadores compreendam o PEI não como um documento técnico e isolado, mas como uma ferramenta pedagógica que demanda reflexão, intencionalidade e sensibilidade às singularidades do estudante. Assim, a formação deve abordar não apenas aspectos legais e conceituais, mas também estratégias práticas e colaborativas de aplicação (Almeida; Morgado, 2017).

Infelizmente, muitas redes de ensino ainda não oferecem suporte institucional suficiente para o desenvolvimento do PEI, o que sobrecarrega o professor e fragiliza o processo. A ausência de tempo adequado na carga horária e a falta de apoio técnico-pedagógico dificultam a construção de planos efetivos e contextualizados (Bernardes; Kelman, 2020).

Além disso, é fundamental que a formação docente seja acompanhada de políticas de valorização profissional, que reconheçam o esforço necessário para personalizar o ensino e garantam condições dignas de trabalho. A individualização proposta pelo PEI exige mais do que boa vontade: requer competências específicas e suporte sistemático (Cordeiro; Silva; Sales, 2024).

As boas práticas evidenciam que a atuação em equipe fortalece o processo formativo dos professores. Quando há espaços coletivos de planejamento, como grupos de estudos, reuniões pedagógicas ou assessorias especializadas, os docentes compartilham experiências, superam dificuldades e criam estratégias mais coerentes com as necessidades dos estudantes (Costa *et al.*, 2023).

Cabe destacar também a importância do diálogo entre as instituições de ensino e as universidades. A pesquisa acadêmica sobre o PEI pode subsidiar ações formativas nas escolas, contribuindo para a qualificação das práticas inclusivas e o fortalecimento das políticas públicas educacionais (Mascaro, 2024).

O incentivo à cultura da autoavaliação também deve estar presente na formação docente. Quando o professor reflete criticamente sobre suas escolhas pedagógicas, sobre o que funciona ou não no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, ele se torna mais autônomo, ético e comprometido com o sucesso de todos (Silva *et al.*, 2025).

Em suma, a consolidação do PEI como instrumento transformador passa pela valorização do professor como sujeito ativo no processo educativo. Para isso, é necessário investimento contínuo em formação, escuta qualificada, apoio institucional e reconhecimento do papel estratégico que o docente ocupa na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva (Melo *et al.*, 2024).

7. Conclusão

A aplicação eficaz do Plano Educacional Individualizado no ambiente escolar demanda mais do que a simples elaboração de um documento. Trata-se de um processo contínuo, que exige o engajamento sensível e colaborativo de toda a equipe pedagógica, o envolvimento da família e o comprometimento das instituições com a inclusão educacional como um direito inegociável.

Ao longo deste capítulo, foram destacados os principais desafios enfrentados pelas escolas, como a ausência de formação adequada, o tempo insuficiente para o planejamento individualizado, a sobrecarga docente, bem como a dificuldade de comunicação entre os profissionais e as famílias. Esses entraves, se não enfrentados com políticas estruturantes e apoio institucional consistente, comprometem os objetivos do PEI e a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência.

Contudo, também foram apontadas práticas promissoras que podem inspirar novos caminhos. A escuta ativa da família, a formação docente continuada, o fortalecimento das redes de apoio, o uso de tecnologias assistivas e a construção coletiva do PEI representam estratégias reais e possíveis para transformar desafios em oportunidades. O compromisso com uma educação inclusiva, ética e responsiva deve

nortear toda e qualquer ação voltada à consolidação do PEI como instrumento pedagógico de equidade e respeito à diversidade.

Referências

- ALMEIDA, M. G. C.; MORGADO, J. Processo de avaliação: elaboração do programa educativo individual. **Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 6, n. 4, p. 18-31, 2017.
- BERNARDES, A. O.; KELMAN, C. A. A percepção de professores do PEI (Planejamento Educacional Individualizado) em um curso a distância. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 96699-96710, 2020.
- CAMPOS, É. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2016.
- CORDEIRO, D. F. M.; SILVA, E. F.; SALES, R. E. S. Desafios e práticas da educação ambiental na escola Praxedes Ribeiro. **Revista Campo da História**, v. 9, n. 1, p. 62-84, 2024.
- CORDEIRO, D. F. M.; SILVA, E. F.; SALES, R. E. S. Desafios e práticas da educação ambiental na escola Praxedes Ribeiro. **Revista Campo da História**, v. 9, n. 1, p. 62-84, 2024.
- CORREA, W. A. *et al.* Inclusão do aluno com transtorno de espectro autista na escola regular: analisando a prática pedagógica de dois professores do ensino médio. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 69007-69027, 2021.
- COSTA, D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023.
- COSTA, F. S. *et al.* Gestão escolar eficiente: boas práticas e desafios na administração de instituições de ensino. **ARACÊ**, v. 6, n. 2, p. 1489-1505, 2024.
- COSTA, R. A. **A prática pedagógica de professoras de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- EL TASSA, K. O. M.; CRUZ, G. C.; CABRAL, J. J. Educação inclusiva e o curso de formação de docentes: desafios e relatos de experiência. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 41, p. 100-115, 2023.

FONTANA, E. C.; CRUZ, G. C.; PAULA, L. A. Plano educacional individualizado: uma estratégia de inclusão e aprendizagem nas aulas de Educação Física. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 2, p. 118-131, 2019.

FRANCISCO, P. **Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)**: proposta de um recurso educacional digital. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

FRANCO, A. B. M.; VILARONGA, C. A. R. O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e no Ensino Médio integrado. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021.

MALTA, D. P. L. N. *et al.* Desenvolvimento e implementação de peis: boas práticas. **Aracê**, v. 6, n. 2, p. 1356-1371, 2024.

MASCARO, C. A. O plano educacional individualizado (PEI) para a alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual. In: CAMPOS, J. P. P.; BUENO, M. B.; LEITE, G. G. (Org.). **Interface entre educação especial e educação de jovens e adultos: reflexões sobre as demandas formativas e atuação docente**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2024. p. 97-114.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, 2018.

NARCISO, R. *et al.* PEI-Plano educacional individualizado na educação especial: personalizando o ensino para cada aluno. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1006, 2024.

OLIVEIRA, D. A. *et al.* Gestão do trabalho na escola de tempo integral: os docentes e os desafios de uma política inclusiva. **Revista del IICE**, v. 40, p. 7-25, 2016.

OLIVEIRA, F. M. S. **Construção do projeto educativo escolar no contexto de uma escola ribeirinha Marajoara**: desafios para uma ação participativa. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-19, 2019.

RESENDE, L. S. G.; GAMA, L. M. C.; COSTA, S. R. F. **Plano de Ensino Individualizado (PEI)**: um facilitador para a inclusão de alunos autistas nas aulas de língua portuguesa. 2021. 39 f. TCC (Graduação) - Curso superior de Licenciatura em Letras- Português, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SALA, M. E.; MORENO, K. S.; DUARTE, A. A. P. Limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado numa escola de tempo integral. **Cadernos do Aplicação**, v. 33, n. 1, 2020.

SANTOS, M. N. G.; SANTOS, E. G.; DAMASO, E. A. F. Inclusão social na escola: controvérsias e desafios. **Revista EDaPECI**, v. 19, n. 3, p. 109-121, 2019.

SILVA, J. A. G. *et al.* Modelos de intervenções ABA na escola para alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 7, p. e8806, 2025.

ULLOFFO, R. M.; FRANÇA, A. L.; RINALDI, R. P. Desafios enfrentados pelos gestores iniciantes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, 2022.

CURRICULO DOS AUTORES

CARLA MICHELLE DA SILVA



Doutora em Fitotecnia (UFV). Mestre em Agronomia/Fitotecnia (UFPI). Especialista em Gestão Ambiental (FINOM), Biologia e Química (URCA) e Consultoria e Licenciamento Ambiental (Faculdade Unica de Ipatinga). Graduada em Ciências Biológicas (Universidade Iguaçu), Engenharia Agrônoma (UESPI) e Pedagogia (Faculdade Unica de Ipatinga). Atualmente é diretora do Instituto Educacional Invictus. E-mail: carlinha.picos@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4723228892619038>

ROSE ALVES DE OLIVEIRA



Mestranda em Sociologia Política (UVV). Pós-graduada em Direitos Humanos (CEUCLAR), Saúde Mental, Planejamento e Gestão (FACUMINAS), Neurociência Aplicada à Aprendizagem (FACUMINAS). Graduada em Filosofia (CEUCLAR). E-mail: rose.oliveira@uvvnet.com.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/960120860978707>.

JOSÉ LEONARDO DINIZ DE MELO SANTOS



Advogado. Licenciado em História. Pedagogo. 10 Especializações nas áreas de Direito e Educação. Mestre em Educação, Culturas e Identidades. Professor Universitário. Coordenador de Pós-Graduação. Secretário Geral da Comissão de Educação para Cidadania da OAB Pernambuco. Membro da Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara (UFPE). Membro de Conselho Editorial/AURUM Editora e Arco Editores. Pesquisador (UFRN). Palestrante. Associado da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e do Fórum de Universidades pela Paz. E-mail: dinizleonardo152@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5937490369052800>.

D'LAYNE GIORDANA PEREIRA SOARES



Mestra em Educação (UFMA). Especialista em Docência do Ensino Superior (UTN/ARG); Neuropsicologia (FAVENE-SP); Educação Especial (FSF/MA); Psicanálise (Faculdade HOKEMÃ/MA); Neuroeducação (FSF); e Novas Tecnologias Educacionais (FACUMINAS). Graduada em Pedagogia (UFMA). Formadora Pedagógica e Técnica da Supervisão de Atendimento Educacional Especializado-SAEE na rede municipal de Paço do Lumiar. E-mail: dgiordanapsoares@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5937490369052800>.

ANTÔNIO VEIMAR DA SILVA



Doutor em Agronomia (UFPB). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UNICSUL). Especialista em Gestão Escolar; Psicopedagogia Clínica e Institucional; ABA – Análise do Comportamento Aplicado (Faculdade Prominas); Engenharia de Segurança no Trabalho (Faculdade Unica); Ensino de Matemática (FINON); Docência do Ensino Superior (ISEPRO); Fitotecnia (IFPI) e Proteção de Plantas (UFV). Graduado em Pedagogia (UFPI), Matemática e Engenharia Agrônoma (UESPI). Graduando em Psicologia (FAMEP). Atualmente é professor. E-mail: veimar74185@gmail.com.

