

DAS CONDIÇÕES LEGAIS À PRÁTICA ESCOLAR: LACUNAS FORMATIVAS E INSTITUCIONAIS NA GESTÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

FROM LEGAL CONDITIONS TO SCHOOL PRACTICE: FORMATIVE AND INSTITUTIONAL GAPS IN THE MANAGEMENT OF THE INDIVIDUALIZED EDUCATION PLAN

DE LAS CONDICIONES LEGALES A LA PRÁCTICA ESCOLAR: BRECHAS FORMATIVAS E INSTITUCIONALES EN LA GESTIÓN DEL PLAN EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO



10.56238/revgeov17n1-153

Fernanda Lucia Paulino

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

Instituição: Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)

E-mail: fernanda.paulino@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8533-2569>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2805694207927164>

Cícera Aparecida Lima Malheiro

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

Instituição: Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)

E-mail: cicera.malheiro@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6175-5165>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9594089174735076>

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo identificar como o PEI vem sendo regulamentado, implementado e acompanhado nas redes de ensino, analisando as lacunas normativas, formativas e operacionais que impactam sua efetividade como instrumento de gestão pedagógica na educação inclusiva. O estudo adotou a Revisão Bibliográfica Sistemática Integrativa (RBSI), alinhada à Prática Baseada em Evidências, para analisar a produção científica sobre gestão, acompanhamento e avaliação do PEI. A metodologia seguiu seis etapas, envolvendo definição da questão (PICOD), busca no Portal CAPES, critérios rigorosos e síntese analítica dos achados. A análise evidencia que o PEI é amplamente reconhecido como instrumento central da educação inclusiva, porém sua efetivação permanece frágil. A literatura aponta lacunas normativas, formativas e operacionais, com ausência de diretrizes claras, monitoramento e avaliação sistemática, o que compromete sua consolidação como ferramenta de gestão pedagógica.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Plano Educacional Individualizado.

ABSTRACT

This study aims to identify how the Individualized Education Plan (IEP) is being regulated, implemented, and monitored in school systems, analyzing the normative, formative, and operational



gaps that impact its effectiveness as a pedagogical management tool in inclusive education. The study adopted an Integrative Systematic Literature Review (ISLR), aligned with Evidence-Based Practice, to analyze the scientific production on the management, monitoring, and evaluation of the IEP. The methodology followed six stages, involving defining the research question (PICOD), searching the CAPES Portal, rigorous criteria, and analytical synthesis of the findings. The analysis shows that the IEP is widely recognized as a central instrument of inclusive education, but its effectiveness remains weak. The literature points to normative, formative, and operational gaps, with a lack of clear guidelines, monitoring, and systematic evaluation, which compromises its consolidation as a pedagogical management tool.

Keywords: Inclusive Education. Individualized Education Plan.

RESUMEN

Este estudio busca identificar cómo se regula, implementa y monitorea el Plan Educativo Individualizado (PEI) en los sistemas escolares, analizando las brechas normativas, formativas y operativas que impactan su efectividad como herramienta de gestión pedagógica en la educación inclusiva. El estudio adoptó una Revisión Sistemática Integrativa de la Literatura (ISLR), alineada con la Práctica Basada en la Evidencia, para analizar la producción científica sobre la gestión, el monitoreo y la evaluación del PEI. La metodología siguió seis etapas, que incluyeron la definición de la pregunta de investigación (PICOD), la búsqueda en el Portal CAPES, criterios rigurosos y la síntesis analítica de los hallazgos. El análisis muestra que el PEI es ampliamente reconocido como un instrumento central de la educación inclusiva, pero su efectividad sigue siendo débil. La literatura señala brechas normativas, formativas y operativas, con la falta de directrices claras, monitoreo y evaluación sistemática, lo que compromete su consolidación como herramienta de gestión pedagógica.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Plan Educativo Individualizado.



1 INTRODUÇÃO

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é compreendido, neste estudo, como um instrumento utilizado no contexto da educação inclusiva com a finalidade de apoiar o planejamento e a organização das estratégias pedagógicas destinadas ao estudante público da educação especial (PEE). Sua elaboração está associada à necessidade de estruturar intervenções pedagógicas que considerem as especificidades e as individualidades de aprendizagem desses estudantes, no âmbito da escola inclusiva.

Centrado nas necessidades e potencialidades de cada estudante, o PEI é elaborado a partir de metas acadêmicas e funcionais (Pereira, 2014), com o objetivo de atender às singularidades individuais. Nesse sentido, o instrumento se configura como uma ferramenta fundamental para operacionalizar o planejamento pedagógico, assegurando que as práticas educativas estejam alinhadas às demandas específicas de cada estudante. Tal concepção ancora-se na perspectiva da diferenciação pedagógica, que reconhece a individualização das práticas educativas como condição para atender, de forma efetiva, às necessidades dos educandos em contextos inclusivos (Glat; Vianna; Redig, 2014).

Nessa direção, o PEI fundamenta-se nas características do estudante e reforça a compreensão de que cada sujeito é único, exigindo ações educacionais adequadas e metas de aprendizagem personalizadas (Araújo; Caldeira, 2021). Essa abordagem reafirma o compromisso com a valorização das diferenças e com a construção de percursos educacionais coerentes com as potencialidades e os desafios apresentados por cada estudante.

Portanto, a utilização do PEI favorece o planejamento de práticas pedagógicas mais efetivas, contribuindo diretamente para o desenvolvimento das práticas inclusivas (Soares; Medeiros, 2023). Dessa forma, o preenchimento desse instrumento deve ser orientado por metas a serem alcançadas em curto, médio e longo prazo, com a finalidade de favorecer a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes que contribuam para a inclusão acadêmica, social e, futuramente, para a inserção dos estudantes no mundo do trabalho (Braun; Vianna, 2011, p. 246).

Além de seu papel no planejamento, o PEI também é compreendido como uma estratégia de avaliação ampliada (Costa; Schmidt, 2019), estruturada a partir da atuação integrada dos profissionais envolvidos no processo educacional, das famílias e, quando necessário, de profissionais da área da saúde. Para os autores, essa abordagem colaborativa possibilita uma análise mais aprofundada da aprendizagem e favorece o cumprimento das diretrizes legais relacionadas à acessibilidade ao currículo. Para que isso se concretize, Braun e Vianna (2011) defendem a necessidade de um movimento coletivo, pautado na corresponsabilidade e no compromisso com o desenvolvimento da educação inclusiva, de modo que o PEI se fortaleça como uma ferramenta viva, flexível e significativa ao longo da trajetória educacional do estudante.



Corroborando essa perspectiva, Glat et al. (2012) destacam que a elaboração e a implementação do PEI extrapolam os aspectos meramente técnicos, exigindo mudanças na cultura escolar, na organização pedagógica e nos processos de formação docente. Para o êxito do PEI, tornam-se fundamentais o apoio institucional, a garantia de tempo para o planejamento coletivo e a construção de uma visão compartilhada de inclusão e diversidade. Nesse contexto, o instrumento se apresenta como uma oportunidade para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores da sala comum, além de favorecer a articulação intersetorial.

No entanto, apesar de seu potencial pedagógico, Ávila e Pletsch (2016) apontam que a elaboração e a gestão do PEI ainda enfrentam obstáculos significativos. Entre eles, destacam-se a falta de integração entre os profissionais, a baixa oferta de formação continuada, o acesso limitado a informações pedagógicas e a inexistência de instrumentos tecnológicos que sustentem uma gestão mais eficiente. Nesse mesmo sentido, Glat e Pletsch (2013) explicam que, no Brasil, o uso do PEI tem ocorrido de forma restrita, frequentemente de maneira isolada e descontinuada nas redes de ensino, o que compromete sua consolidação como instrumento efetivo de gestão pedagógica inclusiva.

À luz dessas discussões, observa-se que, embora o PEI seja amplamente reconhecido na literatura como um instrumento pedagógico relevante para a organização do ensino inclusivo, sua efetividade depende de condições que extrapolam a dimensão conceitual e alcançam os campos normativo, formativo e operacional.

As evidências apresentadas indicam que a ausência de regulamentações claras, as fragilidades na formação docente e as dificuldades na gestão e no acompanhamento sistemático do PEI comprometem sua consolidação como instrumento de gestão pedagógica nas redes de ensino.

Diante desse cenário, o presente estudo tem por objetivo identificar como o PEI vem sendo regulamentado, implementado e acompanhado nas redes de ensino, analisando as lacunas normativas, formativas e operacionais que impactam sua efetividade como instrumento de gestão pedagógica na educação inclusiva.

2 FUNDAMENTAÇÃO

2.1 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS COLABORATIVAS

Partindo do entendimento sobre como o PEI se configura, a quem se destina e quem são os sujeitos envolvidos em seu desenvolvimento, compreende-se que sua construção ultrapassa a concepção de um instrumento meramente burocrático ou técnico. Trata-se de um processo que envolve conhecimento pedagógico, sensibilidade, escuta qualificada e articulação com a prática pedagógica cotidiana. Nesse sentido, o PEI constitui um planejamento que reconhece as necessidades



específicas de cada estudante e propõe caminhos viáveis para favorecer seu processo de aprendizagem, incluindo a definição de prioridades, os ajustes de atividades e a adoção de modos diversificados de avaliação.

Nessa perspectiva, Braun e Vianna (2011) ressaltam que a individualização no contexto do PEI deve ser conduzida com cautela, de modo a não provocar processos de exclusão ou segregação do estudante no ambiente escolar. Isso exige dos professores a capacidade de planejar e organizar o ensino considerando as diferenças entre os estudantes, sem comprometer os princípios da inclusão. Assim, o uso do PEI deve estar alinhado a práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem de todos no contexto da escola comum.

No que se refere ao acesso ao currículo e à personalização pedagógica, Campos e Pletsch (2014) e Costa et al. (2023) contribuem para esse entendimento ao evidenciar que o PEI favorece ajustes nas atividades pedagógicas. Esses autores exemplificam essa potencialidade ao descrever situações em que estudantes com deficiência intelectual acompanham aulas de matemática e língua portuguesa com o apoio de recursos visuais e atividades práticas, o que reforça o papel do PEI como mediador do acesso ao currículo comum.

Complementando essa abordagem, Pacheco (2007) salienta que o ponto de partida para a elaboração do PEI são as necessidades específicas de cada estudante. O plano atua como um guia que orienta quais necessidades serão atendidas, quais objetivos serão priorizados e de que forma ocorrerá a avaliação. Para o autor, trata-se de um processo que demanda a participação colaborativa de diferentes profissionais, cuja efetividade está diretamente relacionada tanto à adequação das intervenções pedagógicas quanto à articulação dessas estratégias com as atividades desenvolvidas com toda a turma.

No que diz respeito à colaboração docente e à formação continuada, Ávila e Pletsch (2016) e Ávila et al. (2018) indicam que a atuação em uma perspectiva horizontal se mostra mais adequada para a implementação do PEI, em contraposição aos modelos verticais de formação. A partir de estudos desenvolvidos na rede de educação básica do município de Duque de Caxias/RJ, as autoras esclarecem que a formação continuada colaborativa, na qual os docentes têm voz e autoria, pode ser considerada um divisor de águas para a consolidação de práticas inclusivas ancoradas nos princípios do PEI. A crítica apresentada pelas autoras dirige-se ao modelo de formação vertical, caracterizado por orientações impostas “de cima para baixo”, enquanto a formação colaborativa parte do pressuposto de reconhecer os professores como sujeitos centrais e autores do processo de construção do PEI, atuando diretamente com o público da educação especial inclusiva.

Nesse contexto, a utilização de tecnologias digitais na gestão do PEI tem demonstrado potencial para ampliar significativamente o trabalho colaborativo entre professores, coordenadores e familiares, conforme evidenciado no estudo de caso de uma escola pública federal no sul do Brasil,



no qual o software ArthuSystem viabilizou interações mesmo à distância (Costa; Camargo; Schmidt, 2023). A partir de Almeida (2017), compreende-se que a mediação tecnológica pode potencializar práticas pedagógicas e administrativas, tornando-as mais eficazes e participativas. Isso ocorre porque a automatização e a digitalização de atividades anteriormente realizadas de forma manual proporcionam maior eficiência, organização e transparência, permitindo que professores e gestores direcionem mais tempo às práticas pedagógicas e menos às tarefas burocráticas (Kenski, 2012).

Observa-se que as atividades planejadas a partir do PEI tendem a se articular de maneira mais consistente às necessidades específicas dos estudantes, priorizando tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o desenvolvimento de habilidades de vida diária, inclusive aquelas relacionadas a tarefas realizadas fora do ambiente escolar. Nesse sentido, o PEI, enquanto recurso pedagógico para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), revela-se um instrumento relevante para a organização de práticas que consideram a individualização das estratégias, contribuindo para garantir a participação e a aprendizagem desses estudantes (Costa et al., 2018; Feltrin; Oliveira, 2021).

2.2 DO IMPLÍCITO AO NORMATIZADO: A TRAJETÓRIA DO PEI NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao analisarmos os principais dispositivos políticos da educação inclusiva, observamos a falta de disposições claras sobre o PEI. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) não menciona explicitamente o PEI como instrumento normativo, obrigatório ou formalmente estruturado. Essa ausência é estrutural e se confirma pela inexistência, em todo o documento, de termos como “Plano Educacional Individualizado”, “Plano Individual de Ensino” ou “Plano Individual de Aprendizagem”, seja na introdução, no diagnóstico, nos objetivos, nas diretrizes ou na descrição do AEE. Trata-se, portanto, de uma escolha político-pedagógica consciente, e não de uma lacuna pontual. Essa política se organiza a partir de uma crítica às práticas segregadoras e à lógica clínico-terapêutica historicamente associada à educação especial, o que ajuda a compreender por que o PEI, à época frequentemente vinculado a modelos centrados no déficit individual, não foi adotado como instrumento formal normatizado.

Ainda assim, a política (Brasil, 2008) atribui centralidade ao planejamento pedagógico que considere a singularidade dos estudantes, mesmo sem formalizá-lo na forma do PEI. Essa ênfase aparece, sobretudo, na concepção de avaliação pedagógica processual e formativa, que deve considerar o nível atual de desenvolvimento do estudante, suas possibilidades futuras de aprendizagem e seu progresso individual; na definição do AEE como eixo estruturante do atendimento, responsável por identificar necessidades, organizar recursos e eliminar barreiras; e na valorização da escola como espaço coletivo de reorganização pedagógica, sustentado por redes de apoio, práticas colaborativas e



pela transversalidade da educação especial. O documento reconhece, portanto, a importância da individualização do planejamento, mas opta por situá-la no interior de uma lógica sistêmica e coletiva, evitando apresentá-la como um instrumento formal isolado.

A Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) que constitui um marco jurídico fundamental na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades. No campo educacional, a LBI reafirma o dever do Estado de assegurar um sistema educacional inclusivo, com ênfase na eliminação de barreiras, no acesso, na permanência e na participação dos estudantes no processo educativo. Nesse contexto, o artigo 28 (Capítulo IV) explicita um conjunto de ações obrigatórias a serem asseguradas pelo poder público, entre as quais se destaca "planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado (PAEE), de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (Item VII). Ao nomear e legitimar expressamente o PAEE, esta lei confere base normativa para sua implementação como instrumento estruturante do AEE no âmbito da educação inclusiva.

Por outro lado, a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) não menciona explicitamente o PEI, tampouco a estrutura como instrumento formal normatizado, com definição de conteúdo, etapas, metas ou responsabilidades pedagógicas. Embora algumas interpretações jurídicas e pedagógicas associem o artigo 28 à possibilidade de práticas de planejamento individualizado e, por extensão, ao uso do PEI, essa relação decorre de interpretações ampliadas do comando inclusivo da lei, e não de uma previsão expressa no texto legal. Assim, enquanto o PAEE possui respaldo normativo claro na lei, a ausência do PEI pode gerar lacunas interpretativas quanto à responsabilização pedagógica da escola regular e das equipes docentes pela individualização curricular, deixando esse campo dependente de regulamentações infralegais, diretrizes educacionais e normativas complementares dos sistemas de ensino.

O Parecer CNE/CP nº 50/2023 (Brasil, 2023), apresenta um avanço significativo no tratamento dos instrumentos de planejamento pedagógico no campo da educação especial inclusiva, ao fazer menção explícita, nominal e conceitualmente delimitada tanto ao PAEE quanto ao PEI. Diferentemente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que abordam o planejamento individual de forma implícita ou restrita ao atendimento especializado, o Parecer (Brasil, 2023), adota uma abordagem direta e não ambígua, reconhecendo ambos os planos como instrumentos pedagógicos distintos e complementares, vinculados à organização do trabalho escolar e ao projeto político-pedagógico da unidade educacional.

No que se refere ao PAEE, o Parecer (Brasil, 2023), o define de maneira inequívoca como um documento pedagógico obrigatório, que deve ser continuamente atualizado e articulado ao AEE. O texto detalha seu conteúdo mínimo, incluindo o registro do estudo de caso, a definição de materiais e



recursos para a eliminação de barreiras, a avaliação e provisão de tecnologia assistiva e comunicação alternativa, a análise da necessidade de profissionais de apoio e a articulação com a rede de proteção social e com ações intersetoriais. Com isso, o Parecer (Brasil, 2023), confere ao PAEE um caráter estruturado, normativamente qualificado e claramente vinculado ao AEE, reforçando seu papel como instrumento central de planejamento dos apoios educacionais especializados no contexto da escola inclusiva.

Quanto ao PEI, o Parecer (Brasil, 2023), também o reconhece explicitamente, atribuindo-lhe uma função distinta e complementar ao PAEE. A partir do estudo de caso, o documento estabelece que tanto o PAEE quanto o PEI integram o projeto político-pedagógico da escola, diferenciando-os quanto ao escopo, à finalidade e às responsabilidades envolvidas. O PEI é caracterizado como um plano de natureza pedagógica voltado à acessibilização curricular e às medidas individualizadas de acesso ao currículo, especialmente na escolarização de estudantes autistas, com forte articulação à sala comum e à prática docente cotidiana. Essa diferenciação evidencia um avanço conceitual importante, ao mesmo tempo em que introduz uma tensão normativa, pois atribui densidade e centralidade ao PEI que não estão claramente regulamentadas na LBI nem plenamente harmonizadas com os decretos federais recentes, que tendem a centralizar o planejamento no PAEE. Essa assimetria pode gerar desafios interpretativos e operacionais para as redes de ensino, situadas entre orientações normativas de naturezas distintas.

O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025a), institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e reorganiza a oferta do AEE sob a perspectiva da inclusão de todos os estudantes PEE em classes e escolas comuns, com a garantia dos apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. Esse marco normativo reafirma a centralidade da escola comum como espaço de escolarização e atribui ao AEE a função de estruturar respostas pedagógicas voltadas à eliminação de barreiras, em consonância com uma concepção de educação inclusiva de caráter sistêmico e articulado às políticas públicas educacionais.

No que se refere ao PEI, o Decreto (Brasil, 2025a) não o apresenta como um documento autônomo ou detalhado em dispositivos próprios, diferentemente de normativas anteriores. O eixo estruturante do PEI passa a ser o PAEE, definido no art. 12 como documento obrigatório, individualizado, de natureza pedagógica, derivado do estudo de caso e sujeito à atualização contínua. O § 3º do mesmo artigo explicita que a elaboração e a implementação do PEI, ou de outros instrumentos pedagógicos análogos utilizados pelas redes de ensino, devem observar o disposto no Decreto para o PAEE. Essa formulação indica que o PEI não é extinto, mas passa a ser referenciado e subordinado ao PAEE, podendo ser utilizado pelas redes desde que alinhado aos parâmetros estabelecidos para o planejamento do AEE.



Do ponto de vista das implicações pedagógicas e normativas, o Decreto (Brasil, 2025a) não descreve as etapas, os componentes ou a estrutura específica do PEI, como metas educacionais, e ajustes curriculares, estratégias de avaliação ou responsabilidades profissionais, concentrando essas definições no escopo mais amplo do PAEE e do processo de estudo de caso. Essa opção normativa pode ser interpretada de duas formas no campo educacional. Por um lado, como uma leitura integradora, segundo a qual o PEI permanece válido como instrumento pedagógico, desde que articulado ao PAEE, que assume o papel de documento estruturante e obrigatório; por outro, como uma leitura crítica, que aponta possíveis fragilidades em termos de clareza e segurança jurídica, ao deixar em aberto a operacionalização do PEI nos sistemas de ensino. Portanto, o que fica claro, é que o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025a) centraliza o planejamento do AEE no PAEE e atribui ao PEI um status complementar, a ser utilizado de forma articulada e condicionada aos parâmetros definidos pelo próprio Decreto.

O Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025 (Brasil, 2025b), foi lançado pouco meses depois com a finalidade de alterar o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025a). Conforme indica sua ementa, trata-se de uma regulamentação complementar, não configurando uma lei autônoma nem promovendo a revogação integral da política anteriormente estabelecida. Do ponto de vista normativo, a alteração identificável no texto legal concentra-se na modificação do § 3º do art. 1º do decreto original, com o objetivo de reafirmar a garantia do sistema educacional inclusivo como direito, sem que haja, entretanto, mudanças expressas e diretas no art. 12, dispositivo que trata especificamente dos instrumentos pedagógicos individualizados, como o PAEE e o PEI. Entre os pontos observados e interpretados estão o reforço da obrigatoriedade dos instrumentos pedagógicos individualizados, como o PAEE e o PEI, sua vinculação ao projeto político-pedagógico das redes de ensino.

Sob uma perspectiva crítico-normativa, observa-se que o Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025b) não promove uma reformulação conceitual do PAEE, cuja definição como documento pedagógico obrigatório, individualizado e derivado do estudo de caso já estava estabelecida no Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025a). Da mesma forma, não há evidências de que o novo decreto tenha introduzido uma definição autônoma, estruturada e detalhada do PEI, que permanece referido de modo subordinado ao PAEE. Assim, embora o decreto possa fortalecer a aplicação prática da política ao reafirmar princípios inclusivos e orientar sua implementação, não evidencia que ele resolva, no plano jurídico-normativo estrito, a ambiguidade conceitual e operacional entre PAEE e PEI. Como resultado, é possível que ainda ocorra entendimentos diferenciados entre gestores e educadores, sendo a clarificação desses instrumentos ainda dependente de regulamentações complementares e orientações pedagógicas complementares e operacionais.



3 METODOLOGIA

Esse estudo adotou como método a Revisão Bibliográfica Sistemática Integrativa (RBSI), por se tratar de uma abordagem que possibilita a síntese e a análise crítica das evidências científicas já produzidas sobre determinado tema, de maneira organizada, reproduzível e metodologicamente fundamentada. A escolha dessa metodologia permitiu compreender, de forma articulada, a evolução conceitual e empírica relacionada aos processos de gestão, acompanhamento e avaliação do Plano Educacional Individualizado (PEI).

De acordo com Cunha (2014), a RBSI configura-se como um processo metodológico alinhado aos princípios da Prática Baseada em Evidências (PBE), assegurando validade, transparência e aplicabilidade aos resultados obtidos. A condução da RBSI neste estudo foi organizada em seis etapas sequenciais e interdependentes, conforme descrito a seguir.

A Etapa 1 correspondeu à identificação do tema, à delimitação do problema e à formulação da questão de pesquisa. Nessa fase, definiu-se como foco de investigação as formas de acompanhamento, avaliação e gestão dos PEIs ou de documentos pedagógicos individualizados análogos, considerando os desafios enfrentados pelos professores quanto à implementação, atualização e garantia de continuidade desses documentos ao longo das diferentes etapas escolares. O problema de pesquisa foi formulado nos seguintes termos: *Como os estudos científicos têm abordado as formas de acompanhamento, avaliação e gestão dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs) no contexto da educação inclusiva?* A partir dessa problemática, a questão de pesquisa foi estruturada segundo o modelo PICOD, recomendado por Stillwell et al. (2010b apud Cunha, 2014), contemplando: P (profissionais da educação básica e estudantes público da educação especial), I (formas de acompanhamento, avaliação e gestão dos PEIs), C (práticas manuais ou fragmentadas), O (melhoria da continuidade do registro, colaboração, eficiência e suporte à tomada de decisão) e D (desenhos metodológicos dos estudos incluídos).

A Etapa 2 concentrou-se na definição dos descritores e da estratégia de busca. Com o objetivo de assegurar padronização e abrangência terminológica, foram selecionados os descritores “Plano de Ensino Individualizado”, “Plano Educacional Individualizado” e “Acompanhamento e gestão”. Esses termos foram combinados por meio de operadores booleanos, utilizando-se o operador AND para articular conceitos centrais, o operador OR para contemplar sinônimos e o uso de aspas para delimitar expressões compostas.

Na Etapa 3, dedicada à elaboração da estratégia de busca, à garantia da rastreabilidade e à seleção das bases de dados, estabeleceram-se os parâmetros operacionais da pesquisa: descritores, operadores booleanos, recorte temporal entre 2010 e 2025 e filtros de idioma (português, inglês e espanhol). A base de dados selecionada foi o Portal de Periódicos CAPES, em razão de sua ampla cobertura, diversidade de periódicos indexados e acesso institucional. A string de busca adotada foi:



(“Plano de Ensino Individualizado” OR “Plano Educacional Individualizado”) AND (“acompanhamento” OR “gestão”). Todo o processo foi registrado em uma planilha de controle (matriz em Excel), assegurando a documentação sistemática e a rastreabilidade das decisões metodológicas para análise posterior.

A Etapa 4 consistiu na definição dos critérios de inclusão e exclusão, garantindo coerência entre a questão de pesquisa e os estudos selecionados. Foram incluídas publicações entre 2010 e 2025, nos idiomas português, inglês ou espanhol, desenvolvidas em contextos escolares (ensino fundamental, médio, superior ou Atendimento Educacional Especializado – AEE), envolvendo docentes, gestores e estudantes público da educação especial. Os estudos deveriam abordar o acompanhamento, a avaliação ou a gestão de PEIs ou Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), bem como práticas colaborativas e ferramentas de apoio, apresentando desfechos relacionados à continuidade dos registros, colaboração entre profissionais, eficiência, usabilidade ou apoio à tomada de decisão pedagógica. Foram considerados estudos empíricos qualitativos, quantitativos, de métodos mistos, pesquisas fundamentadas em Design Science Research (DSR), estudos de caso, revisões sistemáticas ou diretrizes técnicas. Foram excluídos estudos de natureza clínica sem interface educacional, trabalhos sem dados empíricos ou metodologia explicitada, pesquisas com amostras não escolares, textos duplicados e publicações sem acesso ao texto completo.

Na Etapa 5, procedeu-se à avaliação crítica e à categorização das evidências selecionadas. Os estudos foram analisados quanto à validade metodológica, consistência teórica e relevância empírica, considerando critérios como credibilidade, coerência interna, clareza dos achados e aplicabilidade ao contexto escolar inclusivo. Essa avaliação seguiu a hierarquia de níveis de evidência (I a VII) e os graus de recomendação (A, B e C), conforme proposto por Stillwell et al. (2010 apud Cunha, 2014) e Pereira e Bachion (2006 apud Cunha, 2014). A categorização temática abrangeu eixos relacionados aos fluxos e à governança do PEI, à colaboração entre escola, AEE e famílias, à usabilidade e acessibilidade de processos e sistemas, à padronização e à continuidade entre etapas escolares, bem como à formação docente articulada a uma cultura colaborativa. Essa etapa possibilitou a integração de achados convergentes e divergentes, evidenciando tendências, lacunas e boas práticas relacionadas à gestão pedagógica do PEI.

Na Etapa 6, foi construída uma matriz analítica destinada à identificação, organização e extração sistemática dos dados provenientes da leitura integral e da análise crítica dos artigos selecionados. Essa matriz permitiu o registro de informações-chave relativas aos objetivos, métodos, contextos, participantes, instrumentos, resultados e conclusões dos estudos, assegurando comparabilidade entre as pesquisas e favorecendo a síntese interpretativa. A partir dessa organização, elaborou-se uma síntese integrativa dos achados, articulando resultados quantitativos e qualitativos, os quais foram apresentados por meio de matrizes e quadros analíticos que evidenciaram as principais



práticas, limitações e potencialidades relacionadas ao acompanhamento e à gestão dos PEIs.

Essa etapa, articulada aos demais procedimentos metodológicos da pesquisa, contribuiu para o delineamento dos requisitos funcionais e pedagógicos da plataforma digital colaborativa proposta, bem como para a formulação de diretrizes voltadas à formação docente, à padronização de processos e à garantia da continuidade do PEI ao longo da trajetória escolar. A síntese final foi apresentada de forma descritiva e interpretativa, destacando implicações práticas, lacunas persistentes e recomendações para futuras investigações no campo da inovação e da acessibilidade digital na educação inclusiva.

4 RESULTADO

A análise dos estudos presentes na matriz permite identificar um conjunto consistente de evidências sobre o PEI no contexto da educação inclusiva, revelando avanços conceituais, fragilidades estruturais e lacunas que comprometem sua efetividade enquanto instrumento de gestão pedagógica. A pesquisa de Duarte e Borges (2023) constitui uma referência central nesse debate ao examinar como as políticas públicas brasileiras têm regulamentado ou deixado de regulamentar o PEI. Por meio de uma análise documental de normativas estaduais e do Distrito Federal, os autores evidenciam que apenas uma parcela limitada das unidades federativas menciona formalmente o PEI, e mesmo entre essas há variação terminológica e baixa especificidade operacional. A ausência de diretrizes claras sobre elaboração, acompanhamento e avaliação revela um cenário normativo fragmentado, no qual a gestão do PEI carece de sustentação legal e conceitual.

Esse quadro não apenas fragiliza os processos de monitoramento e revisão, mas também desloca responsabilidades para o AEE, reforçando a distância entre o PEI e a rotina pedagógica da sala comum.

A análise das variações terminológicas como “plano de desenvolvimento individual”, “flexibilização curricular” ou “plano de atendimento individualizado” mostra que não há consenso no país sobre o lugar e a função do PEI. Essa heterogeneidade compromete os processos de gestão, pois impede a criação de parâmetros comuns de elaboração e acompanhamento. Além disso, Duarte e Borges (2023) identificam tensões conceituais profundas: para alguns, o PEI é expressão da equidade e garante o direito à diferença; para outros, constitui prática que pode reforçar distinções indesejáveis entre estudantes. Essas disputas teóricas atravessam as políticas estaduais e influenciam diretamente a institucionalização do PEI, contribuindo para que redes de ensino deixem de regulamentá-lo ou o tratem como exceção.

O estudo de Plácido, Santos e Gonçalves (2023) reforça a centralidade do PEI ao discutir a articulação entre AEE e sala comum. Os autores defendem o documento como instrumento de coordenação das ações pedagógicas, orientando responsabilidades entre diferentes profissionais.



Embora a revisão reconheça o PEI como documento vivo e orientador, permanece no plano conceitual, sem apresentar evidências sobre acompanhamento longitudinal ou análise de resultados. Essa ausência reforça o diagnóstico de que a literatura destaca a importância do PEI, mas ainda produz pouco conhecimento sobre sua operacionalização.

A pesquisa de Munimos (2020/2021–2023) acrescenta elementos relevantes ao discutir o acompanhamento individualizado de estudantes com TEA. Apesar de enfatizar práticas ajustadas às necessidades específicas desses estudantes, o estudo não utiliza o PEI como instrumento formal de gestão. As ações relatadas, embora coerentes com a lógica do planejamento individual, não são sistematizadas documentalmente. Isso evidencia que, em muitos contextos, práticas que deveriam integrar o PEI são realizadas de maneira fragmentada, sem continuidade ou registro.

A investigação de Negreiros, Jesus e Bezerra (2019) avança nesse diagnóstico ao mostrar que, no Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual, a ausência de um planejamento individual estruturado limita a efetividade pedagógica. O AEE tende a responder às demandas da sala comum, mas sem um plano de ensino que organize metas, estratégias e procedimentos de monitoramento. O estudo demonstra que, sem um PEI claramente definido, a articulação entre as ações do AEE e da sala comum fica comprometida, prejudicando a continuidade e a avaliação da aprendizagem.

O estudo de Queiroz e Barbosa (2024), por sua vez, analisa a formação inicial de professores e demonstra que os licenciandos reconhecem o PEI como elemento essencial para práticas inclusivas baseadas em tecnologia assistiva, adaptação curricular e princípios do Desenho Universal para Aprendizagem. Embora esse reconhecimento teórico seja relevante, o estudo aponta que a formação inicial ainda não oferece experiências práticas suficientes para que os futuros docentes desenvolvam competências para elaborar, monitorar e avaliar PEI. Essa lacuna formativa contribui para o descompasso entre prescrição normativa e execução escolar.

No ensino superior, o relato de experiência de Vieira e Zanon (2023) evidencia de forma contundente o impacto da ausência do PEI. A estudante transexual e com TEA vivencia barreiras múltiplas desde a falta de adaptações pedagógicas até o despreparo institucional que poderiam ser sistematicamente enfrentadas por meio de um plano individualizado. A não implementação do PEI, mesmo sendo previsto em documentos de políticas inclusivas, compromete o acompanhamento do percurso acadêmico e afeta diretamente a permanência e o bem-estar da estudante. O caso demonstra que a lacuna não é apenas normativa, mas também humana, com repercussões significativas na experiência acadêmica.

A comparação entre esses estudos revela que a literatura brasileira reconhece o PEI como instrumento de equidade e organização da prática pedagógica, mas carece de evidências empíricas sobre sua operacionalização, monitoramento e avaliação. Predomina um corpo teórico sólido, porém



pouco acompanhado de análises metodológicas que descrevam rotinas de gestão, indicadores de progresso, revisão periódica ou mecanismos colaborativos de elaboração.

Assim, os desafios identificados pela revisão não se restringem ao interior das escolas. São, sobretudo, desafios estruturais, normativos e formativos. A falta de regulamentação consistente, aliada à ausência de consensos conceituais e de diretrizes operacionais claras, compromete a implementação do PEI em todo o país. Paralelamente, a carência de formação prática e a inexistência de sistemas de monitoramento dificultam sua consolidação como instrumento estratégico.

A análise crítica evidencia, portanto, que a gestão, o acompanhamento e a avaliação dos PEIs constituem um campo ainda em construção. Embora haja consenso sobre sua importância, persistem lacunas que exigem investigações mais aprofundadas sobre processos, ferramentas e impactos. O conjunto dos estudos reforça a necessidade de políticas públicas mais detalhadas, formação docente que contemple práticas reais de elaboração do PEI e mecanismos institucionais que garantam sua continuidade e articulação com o currículo. Somente com essas condições será possível transformar o PEI de um documento predominantemente formal em um recurso efetivo de acessibilidade e equidade na educação inclusiva.

A análise crítica dos estudos reunidos demonstra um padrão recorrente: embora a literatura científica reconheça amplamente o Plano Educacional Individualizado como instrumento essencial para orientar práticas pedagógicas individualizadas e assegurar o direito à aprendizagem, há um distanciamento evidente entre o discurso normativo e sua efetivação concreta nas instituições educacionais. O PEI aparece como elemento desejável, coerente com os princípios da educação inclusiva e alinhado às demandas contemporâneas por equidade. Entretanto, os estudos raramente descrevem como o documento é elaborado, acompanhado ou avaliado no cotidiano escolar, revelando um hiato entre a intencionalidade teórica e a operacionalidade prática.

Nesse cenário, o estudo de Duarte e Borges (2023) é particularmente elucidativo ao demonstrar que a fragmentação do PEI começa nas próprias políticas públicas. Apenas parte dos estados brasileiros dispõe de normativas que mencionam o PEI e, mesmo entre aquelas que o fazem, há variações significativas na nomenclatura, na estrutura e na finalidade atribuída ao documento. Essa heterogeneidade revela a ausência de diretrizes nacionais consistentes e dificulta a criação de parâmetros comuns para monitorar e avaliar sua implementação. A falta de uniformidade regulatória faz com que a individualização do ensino, embora reconhecida como princípio legal e ético, dependa de interpretações locais que variam amplamente entre redes de ensino, comprometendo a gestão da inclusão em nível macro e micro.

A revisão de Plácido, Santos e Gonçalves (2023) reforça a ideia do PEI como instrumento capaz de articular ações entre AEE, sala comum e gestão escolar, destacando seu potencial como documento vivo e orientador de responsabilidades compartilhadas. Contudo, assim como em outras



pesquisas, essa compreensão permanece no campo conceitual. Faltam evidências que demonstrem como o PEI é monitorado, quais indicadores são utilizados para avaliar seu impacto ou como ocorre sua revisão periódica. O estudo contribui para o fortalecimento teórico do PEI, mas confirma o afastamento entre sua defesa normativa e sua aplicação concreta.

O trabalho de Munimos (2020/2021–2023) amplia essa discussão ao evidenciar práticas individualizadas dirigidas a estudantes com TEA no ensino regular. Embora diversas ações pedagógicas estejam alinhadas à lógica do planejamento individualizado como ajustes ambientais, articulação com as famílias e flexibilização metodológica elas não aparecem sistematizadas em um PEI. Essa ausência demonstra que, mesmo quando a escola realiza ações sensíveis às singularidades dos estudantes, a falta de formalização impede a continuidade e a avaliação das estratégias adotadas. O estudo, assim, reforça que práticas intuitivas, quando não registradas em um plano estruturado, se dissipam ao longo do tempo e dificultam a tomada de decisão pedagógica.

O estudo de Negreiros, Jesus e Bezerra (2019) evidencia empiricamente que a ausência de um plano individualizado compromete o potencial pedagógico do AEE para estudantes com deficiência visual. A falta de objetivos definidos, estratégias articuladas e mecanismos de acompanhamento leva o atendimento especializado a se reduzir a reforço escolar, desvinculado de um percurso planejado. Mesmo diante de interações ricas, o trabalho pedagógico carece de continuidade, demonstrando de maneira concreta como a não utilização do PEI afeta a aprendizagem e a gestão da inclusão no nível da prática docente.

A pesquisa de Queiroz e Barbosa (2024) acrescenta uma dimensão importante ao campo ao analisar a formação inicial de professores. Os licenciandos reconhecem conceitos como PEI, adaptação curricular, Tecnologia Assistiva e DUA como essenciais para a prática inclusiva. Entretanto, esse reconhecimento permanece no plano discursivo, visto que os cursos não preveem experiências práticas de elaboração, acompanhamento ou avaliação do PEI. Assim, os futuros professores ingressam na escola com uma compreensão conceitual do plano, mas sem domínio técnico-operacional, o que contribui para a fragilidade de sua implementação.

O relato de experiência de Vieira e Zanon (2023), situado no ensino superior, exemplifica os impactos da ausência de instrumentos formais de planejamento individualizado. A estudante transexual com TEA enfrenta uma série de barreiras institucionais que poderiam ser sistematicamente acompanhadas por meio de um PEI ou instrumento equivalente. A ausência de registro estruturado impede a coordenação de apoios, afeta o percurso acadêmico e compromete sua permanência, evidenciando que a falta de planejamento individualizado não é apenas uma lacuna técnica, mas uma questão que repercute no bem-estar emocional e no direito à educação.

Tomados em conjunto, esses estudos revelam uma importante convergência: há amplo reconhecimento teórico da importância do planejamento individualizado, mas poucas evidências



sobre sua aplicação efetiva, seus ciclos de acompanhamento ou seus indicadores de avaliação. Assim, o campo ainda opera majoritariamente no plano normativo, e não no operacional. Consequentemente, a implementação do PEI permanece irregular, frágil e dependente de iniciativas individuais, em vez de sustentada por políticas claras, formação docente adequada e mecanismos institucionais de gestão.

Dessa comparação crítica emerge a constatação de que a literatura científica ainda não descreve de forma consistente como os PEIs são acompanhados, avaliados ou geridos nas escolas. A ausência mais evidente é a falta de estudos que investiguem o PEI em ação, documentando seus processos, revisões e efeitos na aprendizagem e participação dos estudantes. Para avançar no debate, torna-se necessário que novas pesquisas se dediquem à análise empírica de sua implementação, permitindo que a educação inclusiva avance do campo normativo para práticas concretas fundamentadas em evidências.

No processo de identificação da literatura sobre acompanhamento, avaliação e gestão dos PEIs, foram inicialmente localizados onze estudos publicados entre 2019 e 2024. Após a aplicação dos critérios de inclusão e pertinência temática, todos os textos foram selecionados, pois dialogam de forma complementar com a questão de pesquisa e oferecem contribuições relevantes para compreender como o PEI tem sido abordado em diferentes níveis educacionais e contextos institucionais.

Esses estudos abrangem produções nacionais e internacionais que incluem validação de instrumentos, práticas colaborativas, análises normativas, experiências no AEE, formação docente, estudos fenomenológicos, revisões críticas e relatos de experiência envolvendo estudantes com distintas necessidades educacionais. A seguir, apresentam-se os títulos, autores, anos de publicação e links oficiais de cada estudo incluído, organizados na ordem de análise.

Os resultados da Revisão Bibliográfica Sistemática Integrativa permitem afirmar que, embora o Plano Educacional Individualizado seja amplamente reconhecido na literatura como instrumento fundamental para a garantia do direito à aprendizagem e para a organização do ensino inclusivo, sua efetivação prática ainda é marcada por fortes assimetrias e fragilidades. A análise dos estudos evidencia que as políticas públicas brasileiras apresentam regulamentação fragmentada e heterogênea, com variações terminológicas e ausência de diretrizes operacionais que orientem adequadamente a elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos PEIs. Essa lacuna normativa repercute diretamente na prática escolar, limitando o potencial do documento enquanto ferramenta de gestão pedagógica e dificultando a atuação articulada entre sala comum, AEE e equipes de gestão.

Além disso, os estudos analisados revelam que a implementação do PEI enfrenta entraves formativos e institucionais que comprometem sua continuidade e efetividade. Falta formação prática para professores tanto na inicial quanto na continuada e inexistem mecanismos sistemáticos de monitoramento que permitam avaliar o impacto das estratégias planejadas. Somam-se a isso barreiras



estruturais, como ausência de plataformas digitais, fragilidade dos registros físicos e desarticulação entre os profissionais, que resultam em práticas fragmentadas e em perda recorrente de informações ao longo da trajetória escolar. Nesse sentido, a pesquisa reforça a necessidade de políticas públicas mais detalhadas, de investimentos em formação docente prática e de ferramentas tecnológicas acessíveis que sustentem a gestão colaborativa dos PEIs. Tais achados fortalecem a justificativa e a relevância da proposta deste estudo de mestrado profissional ao desenvolver uma plataforma digital colaborativa, fundamentada na evidência científica, capaz de responder às lacunas identificadas e de qualificar a educação inclusiva no contexto investigado.

5 CONCLUSÃO

As análises desenvolvidas ao longo desse estudo permitem afirmar que o objetivo proposto foi atingido em medida significativa. A partir da revisão bibliográfica sistemática integrativa e da análise crítico-normativa, foi possível identificar como o PEI vem sendo regulamentado, implementado e acompanhado nas redes de ensino, evidenciando um percurso marcado por avanços conceituais, mas também por lacunas persistentes. O estudo demonstrou que, embora o PEI seja amplamente reconhecido na literatura como instrumento relevante para a individualização do ensino e para a promoção da equidade, sua presença nas políticas públicas nacionais ocorre de forma fragmentada, implícita ou subordinada a outros instrumentos, como o PAEE. Acredita-se que essa configuração normativa ambígua repercute diretamente na prática escolar, dificultando a consolidação do PEI como instrumento estruturado de gestão pedagógica no cotidiano das redes de ensino.

No que se refere às lacunas normativas, formativas e operacionais, o artigo evidencia que elas impactam de modo direto a efetividade do PEI. A ausência de diretrizes nacionais claras, a heterogeneidade terminológica entre os sistemas de ensino, a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores e a inexistência de mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação contribuem para uma implementação irregular, dependente de iniciativas individuais ou locais. Nesse sentido, o estudo confirma a relevância do PEI como instrumento pedagógico, mas também explicita os limites de sua operacionalização no cenário atual, indicando que sua efetividade ainda está condicionada à superação de entraves estruturais. Esse estudo nos oferece uma compreensão crítica e fundamentada sobre o lugar do PEI na educação inclusiva, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de políticas mais consistentes, investimentos formativos e soluções organizacionais e tecnológicas que permitam transformar o PEI de um referencial normativo desejável em uma prática efetiva de gestão pedagógica inclusiva.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias e educação: entre práticas e teorias. Campinas, SP: Papirus, 2017.

ALVES, L. M.; BARROSO, J. Tecnologia educacional e gestão escolar: possibilidades e limites. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

ARAÚJO, C. C. A. C. de A.; CALDEIRA, M. C. da S.; ALVES, A. L. A construção de planos de ensino individualizados (PEIs) em um colégio de aplicação: trajetória e desafios. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 295–312, jan./jun. 2021.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRA MANSA (Município). Censo Escolar 2023. Barra Mansa: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 25 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/seesp/pdf/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 25 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023. Diretrizes para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/conselho-nacional-de-educacao/pareceres>. Acesso em: 25 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 25 dez. 2025.



- BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). Reflexões sobre o fazer pedagógico: educação especial e inclusão escolar. Seropédica: EDUR, 2011. p. 229–250.
- COSTA, D.; SCHMIDT, C. Plano educacional individualizado para estudantes com autismo: revisão conceitual. Cadernos de Educação, n. 61, p. 102–128, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/16541>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, n. 12, p. 79–100, 2012.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. Education, v. 32, n. 2, p. 193–208, 2010.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- PEREIRA, D. Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14582>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- VALENTE, J. A. Tecnologias na educação: potencialidades e desafios. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

