Capítulo 24

O Plano Educacional Individualizado Como Instrumento Pedagógico para a Inclusão de Estudantes com Deficiência

The Individualized Education Plan as a Pedagogical Tool For the Inclusion of Students With Disabilities

Raquiani dos Santos
Cleusa Furtado Kratz
Patrícia Guenther Nazário
Ides Hermelinda Curbani

Resumo: A Educação Inclusiva tem ocupado lugar central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante do aumento das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, o que reforça a necessidade de instrumentos pedagógicos capazes de responder às suas necessidades específicas. Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI) destaca-se como uma importante estratégia de organização do ensino, orientando práticas pedagógicas voltadas à permanência, participação e aprendizagem desses estudantes. Historicamente, a Educação Especial foi marcada por processos de exclusão, segregação e institucionalização de pessoas com deficiência, até a consolidação do paradigma inclusivo, fundamentado no direito à escolarização em classes regulares e na valorização da diversidade. No Brasil, marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fortaleceram esse movimento, embora ainda existam desafios na efetivação de práticas inclusivas. Nesse cenário, este estudo teve como objetivo analisar o Plano Educacional Individualizado como instrumento pedagógico no contexto da educação inclusiva, considerando seu percurso histórico, seus fundamentos conceituais, políticos e pedagógicos, bem como sua configuração em diferentes países. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo, fundamentada em artigos, livros e documentos institucionais sobre Educação Inclusiva e PEI. Os resultados evidenciaram que o PEI se configura como uma ferramenta de mediação curricular e planejamento pedagógico, permitindo identificar necessidades específicas, estabelecer metas, organizar estratégias de ensino e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de forma sistemática. Além disso, constatou-se que sua utilização fortalece o trabalho colaborativo entre professores, equipe pedagógica, família e outros profissionais, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas. A análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Itália revelou que, enquanto países como Estados Unidos, França e Itália apresentam modelos mais estruturados, regulamentados e multiprofissionais, o Brasil ainda enfrenta fragilidades na sistematização e implementação do PEI, o que pode comprometer sua efetividade. Conclui-se que o PEI representa um importante instrumento para a consolidação da educação inclusiva, pois possibilita a individualização do ensino sem desvincular o estudante do contexto coletivo escolar. Entretanto, sua efetivação no cenário brasileiro depende do fortalecimento de políticas públicas, da ampliação da formação docente e da construção de práticas colaborativas que assegurem, de forma concreta, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: educação inclusiva; plano educacional individualizado; estudantes com deficiência.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.45.24

Abstract: Inclusive Education has occupied a central place in contemporary educational debates, especially in light of the increase in enrollment of students who are the target audience of Special Education in regular schooling, which reinforces the need for pedagogical tools capable of addressing their specific needs. In this context, the Individualized Education Program (IEP) stands out as an important strategy for organizing teaching, guiding pedagogical practices aimed at ensuring the permanence, participation, and learning of these students. Historically, Special Education was marked by processes of exclusion, segregation, and institutionalization of people with disabilities, until the consolidation of the inclusive paradigm, grounded in the right to schooling in regular classrooms and in the appreciation of diversity. In Brazil, legal frameworks such as the Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education, and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education have strengthened this movement, although challenges remain in the effective implementation of inclusive practices. In this scenario, the present study aimed to analyze the Individualized Educational Plan as a pedagogical tool in the context of inclusive education, considering its historical trajectory, conceptual, political, and pedagogical foundations, as well as its configuration in different countries. This is a descriptive bibliographic study based on articles, books, and institutional documents on Inclusive Education and the IEP. The results showed that the IEP is configured as a curricular mediation and pedagogical planning tool, making it possible to identify specific needs, establish goals, organize teaching strategies, and systematically monitor students' development. Furthermore, it was found that its use strengthens collaborative work among teachers, pedagogical teams, families, and other professionals, promoting more inclusive pedagogical practices. The comparative analysis between Brazil, the United States, France, and Italy revealed that, while countries such as the United States, France, and Italy have more structured, regulated, and multidisciplinary models, Brazil still faces weaknesses in the systematization and implementation of the IEP, which may compromise its effectiveness. It is concluded that the IEP represents an important instrument for the consolidation of inclusive education, as it enables the individualization of teaching without disconnecting the student from the collective school context. However, its effectiveness in the Brazilian scenario depends on strengthening public policies, expanding teacher education, and building collaborative practices that concretely ensure the right to learning and the integral development of students with disabilities.

Keywords: inclusive education; individualized educational plan; students with disabilities.

INTRODUÇÃO

Os debates em torno da Educação Especial na perspectiva inclusiva têm evidenciado a importância de instrumentos que auxiliem na organização de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, de modo a favorecer sua permanência, participação e desenvolvimento no contexto escolar (Penha *et al.,* 2025).

Segundo os dados do módulo especial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, divulgados por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua em 2023, o cenário educacional brasileiro apresentou índices expressivos de escolarização em 2022: 97% das crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estavam frequentando a escola, independentemente da rede de ensino. Quando se observa o público com deficiência na mesma faixa etária, esse percentual foi de

91,4%, evidenciando avanços no acesso à educação, ainda que persistam desafios para a universalização desse direito. Nesse grupo, são consideradas pessoas com deficiência aquelas que apresentam limitações significativas ou impossibilidade em funções como visão, audição, locomoção, uso dos membros superiores, cognição, autocuidado e comunicação (Fundação Santillana, 2024).

Outro dado que reforça o avanço da inclusão na Educação Básica refere-se ao aumento das matrículas de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação em classes comuns. Entre 2013 e 2023, esse percentual cresceu de 77% para 91%, indicando uma ampliação importante da presença desse público no ensino regular. No mesmo período, também houve expansão do acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que passou de 33% para 38%, ampliando o suporte pedagógico e os recursos de acessibilidade necessários para favorecer o ingresso, a permanência e o desenvolvimento desses estudantes na escola. Além disso, observou-se crescimento na oferta de salas de recursos multifuncionais — espaços equipados com mobiliário acessível, tecnologias assistivas e materiais adaptados — que aumentaram de 11% para 27% ao longo da década, fortalecendo as condições de atendimento às demandas educacionais específicas (Fundação Santillana, 2024).

Nesse cenário, a Educação Especial, orientada pelos princípios da inclusão, ocupa lugar de destaque nas discussões educacionais atuais, sobretudo em razão do compromisso ético e social atribuído à escola no reconhecimento e atendimento à diversidade. Assim, compreender a inclusão implica ir além do simples acesso ou da presença física do estudante com deficiência no ambiente escolar, exigindo a construção de condições concretas que assegurem sua participação ativa, seu processo de aprendizagem e sua permanência com qualidade na escola (Penha *et al.,* 2025).

Assim, passou a ganhar relevância a adoção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer as particularidades de cada estudante e de favorecer sua participação ativa no cotidiano escolar. É nesse contexto que o Plano Educacional Individualizado (PEI) se consolida como um importante instrumento pedagógico, ao orientar ações didáticas planejadas de acordo com as necessidades educacionais específicas de cada educando (Penha *et al.,* 2026).

O PEI constitui um importante recurso pedagógico no processo de organização e individualização do ensino, sendo pensado para orientar práticas educativas mais ajustadas às necessidades do estudante com deficiência. Construído de maneira colaborativa, o plano estabelece metas que contemplam tanto o desenvolvimento acadêmico quanto aspectos funcionais do aluno, contribuindo para um acompanhamento mais sistemático de seu percurso escolar. Apesar de sua relevância, o uso desse instrumento ainda não é amplamente difundido no contexto educacional brasileiro, o que torna necessário ampliar o debate sobre a temática e fortalecer políticas públicas que favoreçam sua implementação no cotidiano docente (Santos; Silva; Lippe, 2025).

Portanto, entende-se que o objetivo deste trabalho, de analisar o PEI como instrumento pedagógico, é relevante para o entendimento do histórico e processo

de inclusão educacional, uma vez que a atenção à diversidade dos alunos é um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento do ensino, num país com um histórico recente de políticas públicas afirmativas, conforme poderá ser observado no referencial teórico deste estudo, desenvolvido de forma descritiva, pois segundo Gil (2017, p. 32) visa "a descrição das características de determinada população ou fenômeno", no caso deste estudo a abordagem do PEI como instrumento pedagógico.

Esta pesquisa bibliográfica utiliza materiais como artigos, livros, trabalhos acadêmicos e informações de sites de instituições de ensino e pesquisa (Gil, 2017), com vistas a elaboração do referencial teórico, a partir da leitura das pesquisas acerca do tema delimitado nesta abordagem, com foco no histórico da Educação Inclusiva e o direito à escolarização de estudantes com deficiência na escola regular (Bassi, 2022; Fundação Santillana, 2024; Santos; Silva; Lippe, 2025), diferenças conceituais entre integração e inclusão (Mantoan, 2003, 2015), os aspectos históricos, conceituais, políticos e pedagógicos do PEI (Cunha; Bins; Silva, 2026; Paulino; Malheiro, 2026; Redig *et al.,* 2017; Silva *et al.,* 2022), e as realidades e concepções do Plano num estudo comparativo em diferentes países – Brasil, Itália, França e Estados Unidos (Battistello; Martins; Lisboa, 2024; Silva *et al.,* 2022; Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Inclusiva e o Direito à Escolarização de Estudantes com Deficiência na Escola Regular

A Educação Especial surgiu em um contexto em que o acesso à escolarização era restrito às elites, o que torna essencial compreender seu percurso histórico para discutir, na atualidade, os fundamentos da Educação Especial e da Educação Inclusiva (Silva Neto *et al.,* 2018). Na Antiguidade e na Idade Média, pessoas com deficiência eram submetidas à exclusão e segregação, marcadas por visões místicas e preconceituosas que justificavam seu isolamento e, em muitos casos, sua eliminação, configurando a chamada fase da exclusão (Silva Neto *et al.,* 2018).

Com o Renascimento e o Iluminismo, a compreensão sobre a deficiência começou a se transformar, levando o Estado a assumir a gestão de asilos e hospitais e iniciando um processo de institucionalização (Pintor, 2017). Mais tarde, com a Revolução Industrial, os avanços da medicina fortaleceram a medicalização da deficiência, ainda marcada pela segregação e por uma lógica produtivista (Silva *et al.,* 2025; Pintor, 2017). No século XIX, o Estado ampliou sua responsabilidade pela escolarização dessas pessoas, embora o atendimento em instituições privadas permanecesse significativo (Costa, 2025). Nesse contexto, o modelo médico consolidou uma perspectiva de normalização, desconsiderando as diferenças e perpetuando processos históricos de marginalização (Silva *et al.,* 2025).

No Brasil, ao longo do século XX, a Educação Especial teve sua trajetória marcada, de forma preponderante, pela exclusão de pessoas com deficiência do ensino regular, condição que permaneceu dominante até a década de 1980. Nesse período, o atendimento especializado concentrava-se, em grande medida, em instituições voltadas principalmente às deficiências visuais e auditivas, deixando em segundo plano outras demandas, como aquelas relacionadas às deficiências físicas e intelectuais. Tal cenário refletia uma lógica assistencialista presente nas políticas sociais da época, que, por muitos anos, dificultou não apenas o acesso, mas também a permanência das pessoas com deficiência no espaço escolar regular (Santos; Silva; Lippe, 2025).

A discussão sobre a escolarização de pessoas com deficiência no país remonta a 1961, com a promulgação do primeiro texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961). Em seu artigo 88, a legislação estabelece que "a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". Apesar de abrir possibilidades para o acesso à escola regular, essa formulação apresenta limites, especialmente no que se refere à matrícula de estudantes com deficiência, pois a expressão "no que for possível" indica que a integração poderia não ocorrer em determinadas situações (Silva *et al.,* 2022).

Além disso, o artigo 89 da mesma LDB amplia essa ambiguidade ao prever que "toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções". Na prática, esse dispositivo cria condições para que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais permaneça fora do espaço da escola regular, ao fortalecer o papel das instituições privadas nesse atendimento. Assim, a LDB de 1961 revela uma contradição em relação à integração e à inclusão de estudantes com deficiência, uma vez que, ao mesmo tempo em que admite a inserção no ensino comum, não a torna obrigatória e ainda estimula que essa demanda seja absorvida pelo setor privado (Silva *et al.,* 2022).

A fase da integração educacional é marcada no Brasil pela abertura democrática e a Constituição Federal de 1988, que assegura, nos artigos 5º ("Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza…") , 205 ("A educação é direito de todos e dever do Estado e da família…") e 206 ("I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"), o conceito de "integração" surgiu com o objetivo de eliminar práticas educacionais excludentes e segregadoras que persistiram por muitos séculos. As instituições passaram a se especializar para atender pessoas com necessidades educacionais especiais (Pinto; Sobral, 2017). Contudo, a segregação continuou em prática, pois, segundo Mantoan (2003, p. 195):

> O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes

> especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. [...] nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. [...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Ainda, no contexto educacional, o termo integração costuma conflitar com o seu sentido literal (Arruda *et al.,* 2025). Conforme explica Mantoan (2003), a integração costuma significar apenas colocar estudantes com deficiência em escolas regulares, sem promover as mudanças necessárias no ambiente para recebê-los, o que resulta numa situação em que eles aparecem, mas não participam ativamente nem são verdadeiramente acolhidos.

Já o conceito de inclusão avança além disso. A inclusão não se limita a discutir políticas e estruturas da educação especial e da educação regular; ela questiona de forma radical o próprio paradigma da integração (Arruda *et al.,* 2025). Para Mantoan (2015), a inclusão é incompatível com a ideia de integração, pois propõe uma inserção escolar ampla, radical e sistemática. Nesse aspecto, todos os alunos devem participar ativamente das atividades em escolas regulares, cabendo à instituição se adaptar para recebê-los (Arruda *et al.,* 2025).

Atualmente, no Brasil, a Educação Especial é orientada por uma perspectiva inclusiva, fundamentada no princípio de que todos os estudantes devem estar inseridos no mesmo espaço educativo, convivendo e participando conjuntamente dos processos de ensino e aprendizagem (Fundação Santillana, 2024).

O movimento em favor da inclusão escolar no Brasil vem sendo progressivamente fortalecido no âmbito das políticas públicas educacionais, especialmente a partir de dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esses marcos contribuíram para ampliar a compreensão de que assegurar o ingresso de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular constitui um passo fundamental, mas, isoladamente, não garante a efetivação do direito à aprendizagem (Penha *et al.,* 2026).

A Educação Inclusiva tem se consolidado como um princípio central nos sistemas educacionais, deslocando o foco do simples acesso à escola para a garantia de condições reais de aprendizagem e participação dos estudantes da educação especial. No Brasil, legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçam o direito de todos os alunos à escolarização em classes regulares, além de preverem o Atendimento Educacional Especializado. Essas normativas exigem que as escolas não apenas matriculem estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação (AH/SD), mas também organizem estratégias pedagógicas que promovam a

equidade no acesso ao currículo, assegurando a aprendizagem e a conclusão dos estudos. Em casos específicos, pode-se recorrer à terminalidade específica, quando necessário (Cunha; Bins; Silva, 2026).

Diante desse cenário, torna-se evidente que a efetivação da inclusão escolar ultrapassa a garantia do acesso e da permanência no ensino regular, exigindo práticas pedagógicas capazes de responder às singularidades de aprendizagem de cada estudante. Desse modo, ganha relevância a construção de estratégias que orientem o planejamento e a organização do trabalho docente de forma mais intencional e personalizada, com destaque para o Plano Educacional Individualizado (PEI), concebido como um instrumento pedagógico que possibilita identificar necessidades específicas, definir objetivos e traçar intervenções adequadas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, contribuindo para a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O Plano Educacional Individualizado como Estratégia Pedagógica no Atendimento às Necessidades Educacionais Específicas

O debate em torno da inclusão escolar ganhou força a partir da década de 1960, impulsionado pelos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, que passaram a contestar a segregação de pessoas com deficiência ou com atrasos na aprendizagem em classes especiais, separadas do ensino regular (Silva, 2010).

Nos Estados Unidos, país pioneiro ao tornar o PEI obrigatório para estudantes com necessidades educacionais especiais, a discussão sobre inclusão no âmbito jurídico teve um marco em 1954, com a decisão do caso Brown v. Board of Education, que assegurou o direito de estudantes negros a uma educação de qualidade, em condições de igualdade e sem segregação. Posteriormente, em 1966, a Elementary and Secondary Education Act (Lei de Educação Elementar e Secundária, tradução nossa) recebeu uma emenda que destinou recursos para a criação, ampliação e aprimoramento de programas voltados às crianças que estavam excluídas do sistema educacional, entre outras medidas (Silva *et al.,* 2022). Na década de 1970, outros dois processos judiciais de grande relevância, movidos por pais de pessoas com deficiência e instituições de ensino contra distritos escolares — Pennsylvania Association for Retarded Children (P.A.R.C.) v. Commonwealth of Pennsylvania e Mills v. Board of Education — tiveram papel decisivo na formulação de legislações posteriores que garantiram o acesso de crianças com deficiência ao ensino regular (Silva *et al.,* 2022).

No Brasil, a implementação de políticas voltadas à inclusão educacional encontrou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI/2008) um importante marco, ao propor a ampliação do acesso à educação e a criação de condições e estratégias que garantissem a todos o acesso ao conhecimento sistematizado, reafirmando a educação como um direito constitucional. A política consolidou o compromisso com a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial — pessoas com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação — orientando ações que assegurem não apenas o ingresso na escola regular, mas também condições efetivas de participação e aprendizagem. Entre esse público, destacam-se os estudantes com deficiência intelectual, em razão das demandas cognitivas e comportamentais que atravessam seu processo de escolarização e exigem maior atenção pedagógica para que a inclusão se concretize de forma efetiva (Bassi, 2022).

O PEI caracteriza-se como um documento pedagógico que orienta de forma sistemática o processo de ensino no contexto da sala de aula comum, especialmente voltado a estudantes com deficiência, TEA e outras condições que exigem adequações curriculares. Sua elaboração envolve a definição de objetivos, estratégias de ensino e formas de avaliação que estejam em consonância com as particularidades e necessidades de aprendizagem de cada estudante. Mais do que promover adaptações isoladas de atividades, o PEI assume a função de instrumento de mediação curricular, buscando articular o desenvolvimento do educando às finalidades formativas estabelecidas pela escola (Cunha; Bins; Silva, 2026).

O Plano pode ser designado de diferentes formas, dependendo do contexto regional, sendo também identificado como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Independentemente da nomenclatura utilizada, configura-se como um recurso fundamental para a adequação do currículo às necessidades educacionais dos estudantes, favorecendo a organização de práticas pedagógicas mais alinhadas às suas especificidades. Além disso, sua implementação encontra respaldo legal na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), dispositivos que asseguram o direito à educação inclusiva e orientam a construção de estratégias que promovam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

De modo geral, sua organização contempla quatro dimensões centrais: a avaliação inicial, que possibilita identificar o estágio de desenvolvimento e as necessidades do estudante; o estabelecimento de metas, formuladas de maneira específica e viável; a definição de estratégias pedagógicas, que envolvem ajustes em conteúdos, recursos e metodologias; e o acompanhamento contínuo, realizado por meio de revisões periódicas que permitem reorientar o planejamento sempre que necessário (Cunha; Bins; Silva, 2026).

Paulino e Malheiro (2026) entendem que o PEI se configura como um instrumento utilizado no contexto da educação inclusiva com o propósito de subsidiar o planejamento e a organização de estratégias pedagógicas voltadas aos estudantes-público da educação especial (PEE). Sua construção está diretamente relacionada à necessidade de sistematizar intervenções pedagógicas que levem em consideração as particularidades e os diferentes modos de aprendizagem desses estudantes, favorecendo práticas educacionais alinhadas aos princípios da escola inclusiva.

O uso do PEI tem demonstrado impactos positivos na inclusão escolar, beneficiando tanto os alunos com deficiência quanto os professores envolvidos no processo (Barbosa, 2018; Pereira e Nunes, 2018). De acordo com Redig

et al. (2017), a aplicação do PEI permite que os profissionais, especialmente os professores regulares e os do Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvam uma visão mais detalhada e sensível sobre os alunos com deficiência. Isso possibilita o reconhecimento de suas necessidades específicas e a elaboração de aulas e atividades que promovam seu sucesso acadêmico (Silva *et al.,* 2022).

Além disso, o plano também beneficia os professores, pois incentiva a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre diferentes profissionais (Silva *et al.,* 2022). Essa abordagem multidisciplinar evita que o professor se sinta isolado ao lidar com os desafios da inclusão, promovendo um ambiente de apoio mútuo e compartilhamento de responsabilidades (Redig *et al.,* 2017).

O Plano Educacional Individualizado em diferentes países

No contexto brasileiro, as legislações e diretrizes educacionais já reconhecem a importância de medidas inclusivas, como a individualização do ensino, adaptações curriculares e a colaboração com o AEE, mas não há diretrizes específicas que definam os elementos essenciais do PEI, como modelos, responsabilidades, prazos e critérios de avaliação, o que gera interpretações variadas e confusões entre educadores e pesquisadores. Diferentemente de países como Estados Unidos, França, Itália e Portugal, o Brasil ainda carece de orientações claras e objetivas sobre a elaboração e implementação do PEI (Silva *et al.,* 2022).

Essa falta de clareza pode prejudicar a inclusão e o sucesso escolar dos alunos com deficiência. Sem diretrizes bem definidas, o planejamento do PEI pode ser superficial, comprometendo a qualidade do ensino. Além disso, a ausência de uma estrutura colaborativa pode sobrecarregar o professor, que muitas vezes se sente desamparado e inseguro ao lidar sozinho com as demandas da inclusão (Silva *et al.,* 2022).

Com vistas à comparação entre Brasil, Itália, França e Estados Unidos, o Quadro 1 apresenta os diferentes tipos de PEI identificados, que variam conforme o tipo de profissionais envolvidos e o objetivo (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Quadro 1 - Tipos de plano educacional individualizado.

	BRASIL	ITÁLIA	FRANÇA	ESTADOS UNIDOS
Tipo de PEI	Restrito ao AEE — SRM; Centro de AEE	Escolar	Educacional (abrange todo o ciclo da vida e em todos os contextos)	Escolar
Profissionais envolvidos	Professores de AEE	Equipe escolar, profissionais da saúde e representante legal do estudante e o estudante	Equipe escolar, da saúde, representante legal do estudante e a pessoa público-alvo da Educação Especial	Equipe escolar, profissionais da saúde, representante legal do estudante e o estudante

	BRASIL	ITÁLIA	FRANÇA	ESTADOS UNIDOS
Objetivos do PEI	Competências a serem desenvolvidas, os comportamentos que precisam ser eliminados, substituídos e formados (Exemplo: Minas Gerais, 2003)	Didático e formativo	Objetivos do processo de escolarização e as ações pedagógicas, psicológicas, educativas, sociais, médicas e paramédicas	Objetivos mensuráveis,a curto e longo prazo, no tocante a habilidades acadêmicas para atender às necessidades sociais ou comportamentais, físicas ou outras necessidades educacionais especiais

Fonte: Tannús-Valadão; Mendes, 2018.

Em alguns casos, o plano se restringe ao contexto escolar, voltado ao desenvolvimento de habilidades específicas no ambiente da escola; em outros, assume uma dimensão mais ampla, contemplando todo o percurso de vida da pessoa e projetando ações para além da escolarização, como ocorre no modelo adotado na França (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Estudos desenvolvidos na França, Espanha, Itália e Estados Unidos mostram que a implementação do PEI, especialmente quando associada a critérios de acompanhamento, avaliação e reavaliação do processo de escolarização, tem produzido resultados positivos na educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (Fennick, 2001; França, 2009; Ianes; Cramerotti, 2003; Rodríguez, 2007).

Diversos estudos têm apontado que o PEI contribui para qualificar e tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação de PAEE, especialmente por favorecer um trabalho articulado entre os profissionais responsáveis pelo acompanhamento desses alunos em contextos menos restritivos (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Esse processo também pode possibilitar, quando necessário, a redução gradual de recursos educacionais especiais (Amando; McBride, 2001; Giné; Ruiz, 1995).

Na França, por exemplo, entre 2002 e 2006, foi registrado um aumento significativo no número de estudantes que avançaram para os níveis de liceu geral, tecnológico ou profissional (França, 2009). Da mesma forma, estudos realizados na Espanha, nos Estados Unidos e na Itália reforçam que o PEI tem sido utilizado como um importante instrumento para melhorar a escolarização de estudantes PAEE (Rodríguez, 2007; Fennick, 2001; Ianes; Cramerotti, 2003). No caso francês, o PEI estabelece de forma detalhada os procedimentos que orientam não apenas o processo de escolarização e as práticas pedagógicas, mas também as intervenções de natureza psicológica, educativa, social, médica e paramédica, com o objetivo de atender de maneira mais ampla às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (França, 2005).

Na Itália, o PEI é estruturado a partir de objetivos educacionais voltados ao desenvolvimento das capacidades, habilidades e potencialidades dos estudantes

público-alvo da Educação Especial. Sua organização abrange não apenas metas didáticas, mas também aspectos de reabilitação, convivência social e bem-estar. A proposta busca garantir ao estudante diferentes oportunidades formativas, incluindo atividades extracurriculares que contribuam para sua preparação para o mundo do trabalho, a vida adulta e a continuidade dos estudos em escolas técnicas ou no ensino superior (Itália, 1992).

Por outro lado, algumas pesquisas também apontam limitações na política de inclusão (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Nos Estados Unidos, ainda há interpretações que reduzem a inclusão à simples inserção do estudante na escola regular, muitas vezes com a finalidade de reduzir custos (Scotch, 2001). Já na Itália, destacam-se dificuldades de articulação entre os serviços educacionais e de saúde, além da tendência de transferir a responsabilidade pelo estudante PAEE ao professor especializado (Cabral, 2010).

Embora os Estados Unidos sejam o país com maior regulamentação sobre o PEI entre os analisados, isso não elimina desafios em sua implementação (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Estudos de Geltner e Leibforth (2008) indicam, inclusive, que ainda existem poucas pesquisas sobre sua efetividade. Assim, mesmo em países onde o PEI já está consolidado, o direito a uma educação adequada nem sempre se concretiza, seja pela elaboração insuficiente dos planos ou pelo não cumprimento do que foi planejado. Ainda assim, em contextos em que o PEI sequer é garantido, os estudantes PAEE encontram ainda mais dificuldades para assegurar seu direito à educação (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Cabe frisar que, no contexto norte-americano, o avanço das políticas educacionais ao longo da história tem sido fortemente marcado por disputas judiciais em que pais e familiares reivindicam o direito de estudantes com deficiência a uma educação inclusiva e de qualidade (Silva *et al.,* 2022). Um exemplo recente foi o caso Endrew F. v. Douglas County School District, julgado em 2017, que reforçou definições, critérios e exigências relacionados à elaboração e execução do PEI. Na ação, os pais de Endrew argumentaram que o plano de seu filho não estava sendo desenvolvido conforme previsto, comprometendo seu acesso a uma educação pública de qualidade e ao pleno desenvolvimento de suas capacidades. A decisão favorável à família trouxe importantes repercussões para o PEI, reafirmando que ele deve atender integralmente aos critérios estabelecidos pela IDEA, responder às necessidades específicas do estudante, estabelecer objetivos e metas desafiadores, alinhados ao seu potencial, e garantir uma participação efetiva e equilibrada dos pais em sua construção (Yell; Bateman, 2020).

Nesse sentido, e em análise do mesmo quadro, Battistello, Martins e Lisboa (2024) apontam que o modelo segregador ainda persiste, tanto no cenário nacional quanto no internacional. As autoras problematizam a maneira como a inclusão vem sendo conduzida no contexto brasileiro, destacando que o foco tem se concentrado, principalmente, nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e nos centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse modo, defendem que o PEI não deve se limitar a esses espaços, mas também integrar o cotidiano das salas de aula regulares. Além disso, sua elaboração precisa envolver professores do ensino

comum, pedagogos e outros profissionais da educação, uma vez que, no cenário internacional, o PEI é compreendido como uma prática fundamentada no trabalho colaborativo (Pletsch; Glat, 2012).

A análise comparativa entre os diferentes modelos de PEI evidencia que, embora existam avanços significativos no reconhecimento da importância desse instrumento para a inclusão escolar, sua efetividade depende diretamente de diretrizes claras, de uma estrutura colaborativa e de um acompanhamento sistemático. No caso brasileiro, a ausência de regulamentações específicas fragiliza sua implementação e contribui para que o plano, muitas vezes, permaneça restrito ao Atendimento Educacional Especializado, distanciando-se de sua função central no planejamento pedagógico da sala de aula regular. Esse cenário revela que a consolidação do PEI no Brasil ainda demanda maior organização normativa e institucional, de modo que sua utilização deixe de depender exclusivamente da iniciativa individual dos professores ou das redes de ensino.

A experiência internacional demonstra que, quando o PEI é estruturado de forma ampla e articulada, seus resultados tendem a ser mais consistentes no processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial. França, Itália e Estados Unidos apresentam modelos que envolvem equipes multiprofissionais, participação familiar e definição de objetivos mais abrangentes, o que fortalece o acompanhamento do desenvolvimento do estudante e amplia as possibilidades de aprendizagem e inclusão social. Contudo, os próprios limites identificados nesses países reforçam que a existência de regulamentação, por si só, não garante a efetividade do PEI, sendo necessária uma articulação constante entre planejamento, execução e avaliação para que os direitos educacionais sejam efetivamente assegurados.

Dessa forma, torna-se evidente que o PEI deve ser compreendido como um instrumento pedagógico de responsabilidade coletiva, integrado ao cotidiano escolar e comprometido com uma perspectiva inclusiva que ultrapasse práticas segmentadas ou compensatórias. No contexto brasileiro, avançar nessa direção implica fortalecer políticas públicas, ampliar a formação docente e consolidar uma cultura de trabalho colaborativo entre professores, equipe pedagógica, família e demais profissionais envolvidos. Mais do que um documento formal, o PEI precisa se constituir como uma estratégia concreta de garantia do direito à aprendizagem, reconhecendo as singularidades de cada estudante e reafirmando o compromisso da escola com uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento pedagógico no contexto da educação inclusiva, considerando seu percurso histórico, seus fundamentos conceituais, políticos e pedagógicos, bem como sua configuração em diferentes países. A partir do referencial teórico desenvolvido, foi possível compreender que o debate em

torno da inclusão escolar não se restringe ao acesso do estudante com deficiência à escola regular, mas envolve, sobretudo, a construção de condições concretas que assegurem sua participação, aprendizagem e permanência com qualidade no espaço escolar. Nesse sentido, o PEI emerge como um importante recurso de organização do trabalho pedagógico, capaz de responder às singularidades de cada estudante e de favorecer práticas educacionais mais equitativas.

Ao retomar o percurso histórico da Educação Especial, observou-se que a escolarização de pessoas com deficiência foi, por muitos séculos, marcada pela exclusão, pela segregação e pela institucionalização. Esse processo evidencia que a inclusão, tal como concebida na atualidade, representa uma conquista histórica e política, construída a partir da superação gradual de modelos centrados na normalização e na adaptação do sujeito aos padrões sociais dominantes. No caso brasileiro, verificou-se que, embora importantes avanços legislativos tenham sido consolidados, especialmente a partir da

Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda persistem desafios significativos para a concretização de práticas verdadeiramente inclusivas.

Nesse contexto, o primeiro objetivo delimitado neste trabalho — compreender o histórico da Educação Inclusiva e o direito à escolarização de estudantes com deficiência na escola regular — foi alcançado ao evidenciar que o direito à educação inclusiva resulta de um processo histórico de reivindicação por igualdade e justiça social. A análise demonstrou que a transição da exclusão para a integração, e posteriormente para a inclusão, não ocorreu de forma linear ou definitiva, mas foi marcada por avanços e contradições. A integração, embora tenha representado um passo importante ao inserir estudantes com deficiência no ensino regular, ainda mantinha uma lógica adaptativa, em que o estudante precisava ajustar-se às exigências da escola. A inclusão, por sua vez, rompe com essa perspectiva ao deslocar a responsabilidade para a instituição, que deve reorganizar suas práticas, currículos e metodologias para acolher a diversidade.

No que se refere ao segundo objetivo — discutir o PEI como estratégia pedagógica no atendimento às necessidades educacionais específicas — o estudo evidenciou que esse instrumento se configura como uma importante ferramenta de mediação curricular e planejamento pedagógico. Sua estrutura, baseada na avaliação inicial, definição de metas, elaboração de estratégias e acompanhamento contínuo, permite uma intervenção mais sistemática e personalizada, favorecendo não apenas a aprendizagem do estudante, mas também o fortalecimento da prática docente. Os estudos analisados mostraram que o PEI beneficia tanto os estudantes quanto os professores, pois amplia a compreensão sobre as necessidades específicas de aprendizagem e fortalece o trabalho colaborativo entre profissionais da educação.

Entretanto, a análise também revelou que a efetividade do PEI depende diretamente de sua construção coletiva e de sua inserção no cotidiano da sala de aula regular. Quando restrito ao Atendimento Educacional Especializado ou às salas de recursos multifuncionais, o plano corre o risco de reforçar práticas

segregadoras, deslocando a responsabilidade pela inclusão para espaços paralelos à escolarização comum. Essa constatação reforça a necessidade de compreender o PEI não como um documento burocrático, mas como um instrumento vivo, integrado ao planejamento pedagógico e articulado às práticas do ensino regular.

Quanto ao terceiro objetivo — analisar o PEI em diferentes contextos internacionais e compará-lo com a realidade brasileira — verificou-se que os países analisados apresentam modelos mais estruturados e regulamentados, especialmente no que se refere à definição de responsabilidades, participação multiprofissional e critérios de acompanhamento e avaliação. Nos Estados Unidos, a regulamentação consolidada por meio da IDEA e fortalecida por decisões judiciais evidencia um modelo mais formalizado e exigente, ainda que não isento de desafios na implementação. Na França, o PEI assume uma perspectiva ampliada, contemplando dimensões pedagógicas, sociais, médicas e psicológicas, ultrapassando os limites da escolarização. Já na Itália, o plano se articula ao desenvolvimento integral do estudante, incluindo a preparação para a vida adulta e inserção no mundo do trabalho.

Em contraponto, o Brasil ainda apresenta fragilidades significativas na sistematização e regulamentação do PEI. Embora existam bases legais que sustentem a individualização do ensino e a inclusão escolar, a ausência de orientações mais claras quanto à elaboração, implementação e acompanhamento do plano gera insegurança entre os profissionais da educação e favorece interpretações divergentes sobre sua função. Esse cenário evidencia um distanciamento entre os princípios legais da inclusão e as condições concretas de sua operacionalização no cotidiano escolar.

Outro aspecto importante identificado no desenvolvimento deste estudo é que a inclusão escolar ainda convive com práticas e estruturas que mantêm traços do modelo segregador, tanto no Brasil quanto em outros países. A simples presença do estudante com deficiência na escola regular não garante sua participação efetiva nem seu direito à aprendizagem. Isso exige uma mudança de paradigma que envolva formação docente, reorganização curricular, trabalho colaborativo e compromisso institucional com a diversidade. Nesse processo, o PEI pode desempenhar um papel central, desde que compreendido como instrumento de planejamento coletivo e não como responsabilidade isolada do professor especializado.

Assim, este trabalho evidenciou que o PEI representa um avanço importante no fortalecimento da educação inclusiva, pois possibilita a individualização do ensino sem perder de vista a participação do estudante no coletivo escolar. Sua relevância está justamente na articulação entre singularidade e inclusão, permitindo que as necessidades específicas sejam consideradas sem que isso signifique segregação.

Por fim, conclui-se que a consolidação do PEI no contexto brasileiro depende de investimentos em políticas públicas mais objetivas, na formação inicial e continuada de professores e na construção de redes colaborativas entre escola, família e demais profissionais envolvidos no processo educativo. Além disso, novas pesquisas sobre sua implementação e efetividade tornam-se necessárias, especialmente no contexto brasileiro, onde ainda há lacunas importantes sobre sua

aplicabilidade prática. Assim, compreender o PEI como instrumento pedagógico significa reconhecer que a inclusão escolar não se faz apenas pela garantia do acesso, mas pela construção de caminhos concretos que assegurem o direito de aprender de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e potencialidades.

REFERÊNCIAS

AMADO, A.; McBRIDE, M. **Increasing person-centered thinking: improving the quality of person-centered planning: a manual for person-centered planning facilitators**. Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration, 2001.

ARRUDA, A. C. **Inclusão ou integração? Repensando práticas pedagógicas para uma educação realmente acessível.** Periódicos Brasil. Pesquisa Científica, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 398-411, 2025.

BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.

BASSI, T. M. S. **Alunos com deficiência intelectual: um olhar investigativo sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) na escolarização no ensino regular.** In: CARDOSO, R.; QUINTELA, J. B. (org.). Open Science Research IX. Guarujá: Editora Científica Digital, 2022. p. 725-737.

BATTISTELLO, V. C. M.; MARTINS, R. L.; LISBOA, E. R. Inclusão de alunos com autismo em sala de aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI). **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, [S. l.], v. 28, n. 57, p. 1-23, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre a Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

COSTA, A. J. School inclusion: challenges and paths towards equitable and quality education. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 267-296, 2025. Disponível em: https://periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/2630. Acesso em: 28 abr. 2026.

CUNHA, A. R.; BINS, K. L. G.; SILVA, K. F. W. **O Plano Educacional Individualizado e o Plano de Atendimento Educacional Especializado: dispositivos pedagógicos para a equidade na educação inclusiva.** Cadernos Cajuína, [S. l.], v. 11, n. 3, p. e2323, 2026. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/2323. Acesso em: 28 abr. 2026.

FENNICK, E. **Co-teaching: an inclusive curriculum for transition.** Teaching Exceptional Children, [S. l.], v. 33, n. 6, p. 60-66, 2001.

FRANÇA. Loi n. 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Paris, 2005. Disponível em: https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647. Acesso em: 2 mar. 2026.

FRANÇA. **Rapport du Gouvernement au Parlement relatif au bilan et aux orientations de la politique du handicap**. Paris: Secrétariat d'État chargé de la Solidarité, 2009.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024.** São Paulo: Fundação Santillana, 2024. Disponível em: https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2024/capitulo-11-educacao-inclusiva.html. Acesso em: 28 abr. 2026.

GELTNER, J. A.; LEIBFORTH, T. N. Advocacy in the IEP process: strengths-based school counseling in action. **Professional School Counseling,** [S. l.], v. 12, n. 2, p. 162-165, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GINÉ, C.; RUIZ, R. **As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional.** In: PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 295-321.

IANES, D.; CRAMEROTTI, S. **Gli alunni con bisogni educativi speciali: dal Piano Educativo Individualizzato al Progetto di vita**. L'integrazione Scolastica e Sociale, [S. l.], n. 4, p. 395-419, 2003.

ITÁLIA. Legge 5 febbraio 1992, n. 104. **Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.** Roma, 1992. Disponível em: https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05;104. Acesso em: 20 mar. 2026.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** In: RODRIGUES, D. (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PAULINO, F. L.; MALHEIRO, C. A. L. Das condições legais à prática escolar: lacunas formativas e institucionais na gestão do Plano Educacional Individualizado. **Revista de Geopolítica,** [S. l.], v. 17, n. 1, p. e1415, 2026. DOI: 10.56238/revgeov17n1-153. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1415. Acesso em: 27 abr. 2026.

PENHA, M. C. S. M. *et al.* Plano Educacional Individualizado: da teoria à prática no contexto escolar inclusivo. **Revista Ilustração,** [S. l.], v. 7, n. 2, p. 337-350, 2026. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/533. Acesso em: 27 abr. 2026.

PENHA, M. C. S. M. *et al.* **O PEI como instrumento de inclusão e planejamento personalizado na educação especial**. Aracê, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e11228, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/11228. Acesso em: 28 abr. 2026.

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,** Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, 2018.

PINTO, J. H.; SOBRAL, O. J. **Uma escola para todos: possibilidades de inclusão por meio da escuta sensível**. Revelli, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 142-161, 2017.

PINTOR, N. A. M. **Educação inclusiva.** Rio de Janeiro: SESES, 2017.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado.** Linhas Críticas, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847/3518. Acesso em: 3 mar. 2026.

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,** [S. l.], v. 4, n. 1, p. 33-44, 2017.

RODRÍGUEZ, E. R. **Discapacidad cognitiva y educación: una mirada inclusiva: adaptaciones curriculares**. In: CONGRESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR, 2007. Bogotá. Anais [...]. Bogotá, 2007. Disponível em: http://www.pasoapaso.com.ve/images/stories/variospdfs/adaptacionesruiz.pdf. Acesso em:10 abr. 2026.

SANTOS, M. S.; SILVA, É. T. A.; LIPPE, E. M. O. Reflexões sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) na educação inclusiva de alunos com deficiência. **REIN - Revista Educação Inclusiva,** Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 2-13, 2025. Disponível em:https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/2974. Acesso em: 28 abr. 2026.

SCOTCH, R. K. American disability policy in the twentieth century. In: LONGMORE, P. K.; UMANSKY, L. (org.). **The new disability history: American perspectives.** New York: New York University Press, 2001. p. 375-392.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, G. L. *et al.* **Historical and political context for a purposeful organization and operation of the Individualized Educational Plan for students with**

disabilities. Education Policy Analysis Archives, [S. l.], v. 30, n. 85, 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.6708. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6708. Acesso em: 28 abr. 2026.

SILVA NETO, A. O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

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,** Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018.

YELL, M. L.; BATEMAN, D. **Defining educational benefit: an update on the U.S. Supreme Court's ruling in Endrew F. v. Douglas County School District** (2017). Teaching Exceptional Children, [S. l.], v. 52, n. 5, p. 283-290, 2020.