



# Algumas considerações sobre a escrita de objetivos educacionais individualizados

Cláudio Almeida Sarilho<sup>1</sup>   Juliana Moraes<sup>2</sup>, Danielle Ramos<sup>3</sup>  
Débora Perla Tupi Menezes<sup>4</sup>, Glauce Leite Mascarenhas<sup>5</sup>  
Tatiane Vegas Temoteo Muniz<sup>6</sup>, Thiago Cesar Tavagini Castro<sup>7</sup>

<sup>1,2,3,4,5,6,7</sup> Instituto de Neurociências e Autismo (INA), São Paulo, SP, Brasil

## Correspondência

Cláudio Almeida Sarilho,  
E-mail: claudio.sarilho@gmail.com

## Resumo

A consolidação do planejamento educacional individualizado no contexto da educação inclusiva brasileira ocorre de forma progressiva, marcada por avanços normativos e por lacunas conceituais e operacionais. Este artigo analisa o percurso da individualização do ensino na legislação brasileira, situando-o em diálogo com a experiência norte-americana do Individualized Education Program (IEP) e destacando o Decreto nº 12.686/2025 como um marco normativo ao reconhecer explicitamente o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como instrumentos pedagógicos centrais. Em seguida, são discutidas as definições conceituais de PEI e PAEE presentes na literatura nacional, evidenciando convergências, ambiguidades terminológicas e distinções quanto ao escopo e às responsabilidades profissionais. O artigo também examina benefícios e barreiras na implementação desses instrumentos, com destaque para a articulação entre a sala comum e o AEE e para o papel do trabalho colaborativo entre professores. Por fim, são apresentadas orientações práticas para a elaboração do PEI/PAEE, com ênfase na observação sistemática do estudante, no registro de comportamentos observáveis e na escrita de objetivos educacionais claros, mensuráveis e relevantes, utilizando referenciais como o modelo SMART. Argumenta-se que a qualificação da escrita de objetivos fortalece o caráter pedagógico do planejamento individualizado e contribui para práticas educacionais mais coerentes e intencionais.

## Palavras-chave:

atendimento educacional especializado, plano educacional individualizado, políticas de educação especial

## INTRODUÇÃO

A organização do ensino a partir das necessidades específicas dos estudantes tem se afirmado como um princípio central das políticas educacionais voltadas à inclusão escolar. Contudo, a transformação desse princípio em práticas pedagógicas efetivas envolve desafios que vão além da adaptação curricular ou da ampliação de serviços especializados. A consolidação de instrumentos de planejamento educacional individualizado está diretamente associada a disputas políticas, jurídicas e sociais em torno do direito à educação, especialmente no contexto norte-americano, onde o planejamento individualizado passou a ser reconhecido como garantia legal de acesso a uma educação pública, gratuita e apropriada. Compreender a trajetória histórica que levou à institucionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) contribui, portanto, para situar o debate contemporâneo sobre a escrita de objetivos educacionais e suas implicações para a efetividade das políticas de educação inclusiva.

O percurso da educação especial nos Estados Unidos não foi marcado por avanços lineares ou consensuais, mas por intensas disputas judiciais e políticas em torno do direito à escolarização. A ideia de que instituições públicas devem responder integralmente às necessidades educacionais de crianças com diagnósticos médicos ou educacionais é, do ponto de vista histórico, relativamente recente. Até a década de 1970, milhões de crianças e adolescentes com deficiência encontravam barreiras formais para se matricular em escolas regulares ou recebiam formas de atendimento claramente insuficientes para garantir sua participação e aprendizagem.

À época, a educação era entendida como uma atribuição estritamente estadual e local, o que possibilitava que diferentes estados justificassem a exclusão escolar com base em classificações como “ineducável”. Mesmo nos casos em que algum tipo de educação especial era oferecido, o alcance desses serviços era extremamente limitado. Entre 1971 e 1972, embora todos os distritos escolares mantivessem ao menos um programa de educação especial, a cobertura nacional era preocupante: sete estados atendiam menos de 20% das crianças com deficiência, e outros 19 não alcançavam sequer um terço desse público. Apenas 17 estados haviam atingido a marca de 50% de atendimento. A dimensão desse cenário tornou-se evidente em 1975, quando audiências no Congresso Federal revelaram que cerca de 3,5 milhões de crianças com deficiência não recebiam educação adequada às suas necessidades, enquanto quase um milhão permanecia totalmente fora do sistema escolar (Martin, Martin, & Terman, 1996).

A legislação federal norte-americana sobre educação especial teve início em 1975, com a promulgação da Education for All Handicapped Children Act (P.L. 94-142), que assegurou, pela primeira vez em âmbito nacional, o direito de estudantes com deficiência a uma educação pública, gratuita e apropriada, introduzindo o Plano Educacional Individualizado (Individualized Education Program – IEP), o princípio do Ambiente Menos Restritivo (Least Restrictive Environment – LRE) e mecanismos de financiamento federal. Em 1986, uma emenda ampliou esses direitos para a primeira infância, instituindo programas de intervenção precoce para crianças de 0 a 3 anos e expandindo os serviços educacionais para a educação pré-escolar. Em 1990, a legislação foi renomeada como Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), incorporando novas categorias diagnósticas, como Autismo e Lesão Cerebral Traumática, e tornando obrigatório o planejamento de transição para estudantes a partir dos 16 anos, com foco na vida acadêmica e profissional.

As revisões de 1997 reforçaram a centralidade do desempenho acadêmico, ao exigir a participação desses alunos em avaliações estaduais, com as devidas adaptações, ampliar a participação de professores do ensino regular na elaboração do IEP e instituir mecanismos de mediação para a resolução de

conflitos entre famílias e escolas. Por fim, em 2004 o IDEA passou por uma atualização que buscou alinhar a legislação às reformas educacionais nacionais por meio de três pilares: (1) a exigência de professores altamente qualificados e com certificações específicas; (2) a introdução da Resposta à Intervenção (Response to Intervention — RTI), método que identifica precocemente dificuldades de aprendizagem para intervir antes do fracasso escolar; e (3) a revisão do sistema disciplinar, garantindo que a conduta do aluno seja avaliada para verificar se é uma manifestação de sua deficiência antes da aplicação de punições severas (Yell, Rogers, & Rogers, 1998).

Dados do National Center for Education Statistics (NCES, 2024) indicam avanços consistentes no atendimento educacional a estudantes com deficiência nos Estados Unidos após a implementação da IDEA. Atualmente, cerca de 7,5 milhões de estudantes, entre 3 e 21 anos, recebem serviços educacionais especializados, o que representa aproximadamente 15% das matrículas na rede pública. Em termos de escolarização, ao final da década de 1980, menos de 30% desses alunos permaneciam a maior parte do tempo em salas de aula regulares, em anos recentes cerca de 67% frequentam o ensino regular durante 80% ou mais do período escolar.

Os indicadores de permanência também melhoraram. A taxa de graduação de estudantes com deficiência passou de aproximadamente 47% em 2006 para mais de 71% em 2021, enquanto a evasão escolar foi reduzida de índices superiores a 40% nas décadas de 1980 e 1990 para cerca de 11% (NCES, 2024). Além do percurso escolar, o planejamento de transição, obrigatório desde 1990, tem contribuído para trajetórias mais estáveis na vida adulta, com cerca de 60% dos egressos ingressando no ensino superior ou em cursos técnicos em até oito anos após a conclusão do ensino médio.

No âmbito da intervenção precoce, mais de 400.000 bebês e crianças de 0 a 3 anos são atendidos anualmente por serviços previstos na Parte C da IDEA, e evidências indicam que esse apoio inicial reduz a necessidade de serviços educacionais intensivos nos anos posteriores da escolarização (Hebbeler et al., 2007; Guralnick, 2017; Majnemer, 1998).

## **O Conceito de ensino individualizado na legislação brasileira**

A presença do PEI na legislação educacional brasileira não ocorre de forma explícita ou nominal, mas se constrói progressivamente a partir de dispositivos legais que reconhecem a necessidade de respostas pedagógicas diferenciadas para estudantes público-alvo da educação especial. Um marco inicial desse percurso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), que, embora não mencione o PEI, estabelece em seu artigo 59 a obrigatoriedade de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e formas de organização específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência (Brasil, 1996). Ao reconhecer que a inclusão efetiva exige adaptações pedagógicas e organizacionais, a LDBEN rompe com uma concepção homogênea de ensino e cria as bases legais para a individualização do planejamento educacional.

Esse entendimento está alinhado com a resolução CNE/CEB nº 2/2001, que orienta a flexibilização curricular e a adoção de estratégias pedagógicas ajustadas às características dos estudantes, aproximando-se de forma mais direta da noção de planejamento individualizado como instrumento pedagógico voltado à promoção da aprendizagem e da participação (Conselho Nacional de Educação, 2001). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolida esse movimento ao estabelecer que a educação especial deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar barreiras à participação e à aprendizagem,

considerando as necessidades específicas dos estudantes (Brasil, 2008b).

No mesmo marco normativo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) introduz o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como princípio pedagógico estruturante da educação inclusiva, definindo-o como serviço complementar ou suplementar à escolarização e articulado ao ensino comum. A política estabelece, assim, a finalidade do AEE, ao atribuir-lhe a função de identificar necessidades educacionais específicas e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade voltados à eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem, sem detalhar os procedimentos ou instrumentos necessários para sua implementação (Brasil, 2008b). A operacionalização dessa diretriz ocorre por meio dos Decretos nº 6.571/2008 e nº 7.611/2011, que regulamentam a oferta do AEE ao definir seus espaços, formas de funcionamento e responsabilidades dos sistemas de ensino, além de reforçar a necessidade de planejamento articulado entre a sala de aula comum e os serviços especializados (Brasil, 2008a; Brasil, 2011).

Embora, no nível federal, o princípio da individualização do ensino estivesse presente nas diretrizes educacionais, ele não se encontrava materializado na forma de um instrumento pedagógico único e claramente definido, o que pode ter contribuído para interpretações distintas por parte dos entes federativos. Nesse contexto, Duarte e Borges (2024) realizaram uma análise das normativas oficiais dos estados brasileiros e do Distrito Federal referentes ao uso do PEI ou de instrumentos equivalentes. Os resultados indicam que apenas 11 estados brasileiros e o Distrito Federal apresentam, em suas normativas, menção explícita ao PEI, ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou a planos de ensino individualizados. Mesmo nesses casos, observam-se variações expressivas quanto à nomenclatura adotada, ao escopo do documento e às responsabilidades atribuídas à sua elaboração e implementação. Em contraste, 16 unidades federativas não normatizam o uso do PEI, limitando-se a orientações genéricas sobre acessibilidade curricular, o que tende a resultar em práticas fragmentadas, dependentes da iniciativa individual das escolas ou dos professores.

Outro achado relevante do estudo conduzido por Duarte e Borges (2024) refere-se à confusão conceitual entre PEI e planos restritos ao AEE. Em estados como Acre, Bahia, Piauí e Espírito Santo, as normativas utilizam planos individualizados como sinônimo de Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), circunscrevendo a individualização do ensino ao espaço da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e à atuação do professor do AEE. Essa compreensão reduz o alcance da individualização pedagógica e pode reforçar uma lógica de terceirização da responsabilidade educativa, deslocando para o AEE atribuições que deveriam ser compartilhadas com a sala de aula comum (Duarte & Borges, 2024).

Em 2025, foi publicado o Decreto 12.686/2025, constituindo um marco no avanço da educação inclusiva no Brasil, entre outras coisas, ao formalizar, pela primeira vez em um decreto federal a articulação explícita entre o PAEE e o PEI como instrumentos pedagógicos centrais da educação especial inclusiva. Esse avanço se expressa de modo direto ao estabelecer que “o resultado do estudo de caso fundamentará o Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e o Plano Educacional Individualizado – PEI” (Brasil, 2025, § 2º). Ao nomear esses instrumentos e vinculá-los a um processo sistemático de estudo de caso, o decreto reduz lacunas interpretativas presentes em normativas anteriores e fortalece a coerência entre diretrizes legais e práticas pedagógicas, reconhecendo o planejamento educacional individualizado como elemento estruturante para a efetivação do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Contudo, o reconhecimento normativo do PEI e do PAEE não assegura, por si só, sua efetivação. Um primeiro conjunto de desafios de implementação decorre da heterogeneidade federativa evidenciada por Duarte e Borges (2024): como a maior parte das unidades federativas ainda não normatiza o uso de planos individualizados, a incorporação das exigências do Decreto dependerá de regulamentações locais, de revisão das normativas estaduais e municipais já existentes e da harmonização de instrumentos com nomenclaturas e escopos distintos (PDI, PDEI, planos de ensino individualizados) aos parâmetros do PAEE. Um segundo conjunto de desafios é de natureza operacional: a realização do estudo de caso e a atualização contínua dos planos pressupõem tempo remunerado para planejamento colaborativo, equipes suficientes, salas de recursos estruturadas e fluxos de comunicação entre a sala comum, o AEE e a rede intersetorial, condições que a literatura indica serem escassas em parte significativa das escolas brasileiras (Barbosa, 2018; Casal & Fragoso, 2019).

Há, ainda, implicações diretas para a formação docente. A elaboração de planos fundamentados em estudo de caso exige repertórios que nem sempre integram a formação inicial de professores, como observação e registro sistemáticos do comportamento do estudante, redação de objetivos claros e mensuráveis, monitoramento de progresso e trabalho colaborativo entre profissionais. Sem investimento em formação inicial e continuada e em suporte técnico às redes, o Decreto corre o risco de reproduzir o descompasso histórico entre a norma e a prática, convertendo o PEI e o PAEE em documentos de preenchimento burocrático, e não em instrumentos de organização pedagógica. Nesse sentido, o monitoramento da implementação do Decreto pelos sistemas de ensino, acompanhado de pesquisa empírica sobre seus efeitos, constitui uma agenda urgente para a área.

Apesar dos avanços observados ao longo das últimas décadas, a legislação educacional brasileira não descreve de forma procedimental como devem ser elaborados o PEI e o PAEE. Nesse sentido, da Silva e Camargo (2021) conduziram uma revisão integrativa com o objetivo de analisar a produção científica nacional sobre o PEI. Após revisarem 30 artigos publicados entre 2012 e 2020, as autoras identificaram que, embora a literatura nacional apresente definições conceituais do PEI, nenhum dos estudos operacionaliza a elaboração desse plano. Esses achados reforçam a necessidade de propostas que avancem da conceituação para a operacionalização do PEI.

Tal lacuna pode resultar em interpretações heterogêneas e em dificuldades práticas para a implementação desses instrumentos no cotidiano escolar. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo oferecer algumas orientações que podem ser úteis na elaboração do PEI e do PAEE, mais especificamente um guia de observação estruturada e derivado dele, diretrizes para escrita de objetivos.

Quanto à sua natureza metodológica, este trabalho caracteriza-se como um ensaio teórico, de caráter analítico-reflexivo, e não como uma revisão sistemática ou integrativa da literatura. A seleção das fontes ocorreu de forma intencional e não exaustiva, contemplando três conjuntos de materiais: (a) documentos normativos brasileiros relativos à educação especial na perspectiva inclusiva (LDBEN, resoluções do Conselho Nacional de Educação, decretos federais e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva); (b) estudos nacionais sobre o PEI e o PAEE, priorizando revisões da produção científica e trabalhos de reconhecida circulação na área; e (c) literatura sobre planejamento educacional individualizado e escrita de objetivos, incluindo produções clássicas da análise do comportamento aplicada à educação. Os critérios que orientaram a inclusão das obras foram a pertinência direta ao tema, a relevância normativa e a recorrência na literatura nacional. As tabelas apresentadas nas seções seguintes foram elaborados pelos autores a partir dessa literatura e de sua experiência teórica, constituindo propostas orientadoras, e não instrumentos validados empiricamente.

## O que é um Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

A compreensão das relações entre o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) exige considerar tanto a literatura nacional quanto as mudanças normativas recentes. Embora este artigo não tenha como objetivo realizar uma taxonomia das definições desses instrumentos, a delimitação de seus sentidos é necessária para discutir o Decreto nº 12.686/2025 e as implicações da escrita de objetivos educacionais individualizados no contexto escolar.

Do ponto de vista normativo, o Decreto nº 12.686/2025 atribui centralidade ao PAEE ao defini-lo como documento obrigatório, individualizado e de atualização contínua, elaborado a partir do estudo de caso. O resultado desse estudo deve subsidiar a identificação de barreiras, demandas de apoio e recursos de acessibilidade necessários à participação e à aprendizagem do estudante. Em relação ao PEI, o Decreto não apresenta uma definição conceitual pormenorizada, mas estabelece que, quando adotado pela rede de ensino ou substituído por instrumento de finalidade análoga, sua elaboração e implementação devem observar as disposições previstas para o PAEE. Assim, o PAEE passa a constituir uma referência normativa para a organização dos planejamentos individualizados, articulando o Atendimento Educacional Especializado, a sala de aula comum, o trabalho colaborativo e as ações intersetoriais.

A literatura nacional, entretanto, ainda apresenta variações importantes na definição e no uso desses termos. Tannús-Valadão e Mendes (2018), por exemplo, descrevem o PEI a partir de múltiplas dimensões. Em uma dimensão jurídico-burocrática, o plano é compreendido como documento que formaliza o programa educacional de um estudante, explicita objetivos, estratégias e responsabilidades compartilhadas entre escola, profissionais e família. Nessa perspectiva, o PEI também assume função de prestação de contas, ao tornar transparentes as decisões educacionais e favorecer a corresponsabilização dos envolvidos.

Em sua dimensão pedagógico-curricular, o PEI é apresentado como um instrumento que registra as diferenciações individualizadas necessárias para favorecer o acesso do estudante às expectativas de aprendizagem. O plano não substitui o currículo comum, mas organiza adaptações, apoios e ajustes que permitam ao estudante participar dele de maneira significativa. Além disso, o PEI pode orientar a tomada de decisão pedagógica ao indicar quais metas devem ser mantidas, ajustadas ou redefinidas, considerando o repertório atual do estudante e as demandas do contexto escolar (Tannús-Valadão & Mendes, 2018).

As autoras também destacam os aspectos avaliativo-processual e ético-político do PEI. Como instrumento avaliativo, o plano permite identificar o nível de desempenho do estudante, acompanhar seu progresso em direção às metas estabelecidas e revisar estratégias que não estejam produzindo os resultados esperados. Em sua dimensão ético-política, o PEI deve ser centrado na pessoa, valorizar a participação da família e do próprio estudante, integrar informações de avaliações formais e informais e prever a criação ou modificação de suportes quando necessários à participação e à aprendizagem (Tannús-Valadão & Mendes, 2018).

Apesar dessa relativa convergência, persistem problemas terminológicos na produção nacional. Da Silva e Camargo (2021) identificaram o uso de diferentes denominações para instrumentos de planejamento individualizado, como Plano de Desenvolvimento Individual, Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado e Plano de Ensino Individualizado. Em muitos casos, esses termos são utilizados para designar documentos com funções semelhantes às atribuídas ao PEI, o que pode dificultar a comunicação entre profissionais e redes de ensino..

A sigla PAEE também constitui fonte de ambiguidade. Em Tannús-Valadão e Mendes (2018), ela é utilizada para designar o público-alvo da educação especial; em trabalhos posteriores e em documentos normativos, a mesma sigla passou a se referir ao Plano de Atendimento Educacional Especializado. Da Silva e Camargo (2021), por sua vez, utilizam PAEE para se referir ao plano desenvolvido no âmbito do AEE, embora mobilizem Tannús-Valadão e Mendes (2018) como uma de suas referências conceituais. Essa mudança de referente nem sempre é explicitada e pode gerar confusão entre o grupo de estudantes público-alvo da educação especial e o documento de planejamento elaborado no serviço especializado.

Em termos operacionais, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado descrevem o PAEE como documento elaborado pelo professor do AEE para organizar recursos pedagógicos, estratégias, adaptações e atividades desenvolvidas no atendimento especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização do estudante (Brasil, 2009). Silva et al. (2022) também caracterizam o PAEE como um plano mais focalizado, voltado à organização do trabalho no AEE. Contudo, à luz do Decreto nº 12.686/2025, esse documento não deve ser compreendido como dissociado da sala de aula comum, pois o estudo de caso que o fundamenta deve subsidiar a articulação entre o AEE, o ensino comum, a equipe escolar e a rede intersetorial.

Já o PEI é apresentado por Silva et al. (2022) como um planejamento educacional de escopo mais amplo e colaborativo. Sua elaboração envolve professores da sala comum, professor do AEE, equipe gestora, outros profissionais, família e, quando possível, o próprio estudante. O PEI deve reunir informações sobre o nível atual de desempenho, metas educacionais, estratégias de ensino, recursos, acomodações, modificações e critérios de acompanhamento, orientando o processo de escolarização nos diferentes contextos em que o estudante participa.

Portanto, PEI e PAEE não devem ser tratados como sinônimos. O PEI tende a organizar o planejamento educacional mais amplo do estudante, enquanto o PAEE focaliza as ações e os recursos vinculados ao Atendimento Educacional Especializado. Ainda assim, ambos devem ser construídos de modo articulado, evitando que o planejamento individualizado se torne fragmentado ou que a responsabilidade pela inclusão seja deslocada exclusivamente para o professor do AEE. A Tabela 1 apresenta uma síntese das distinções e complementaridades entre esses instrumentos, elaborada com base na literatura e na normativa vigente.

## Tabela 1

*Síntese comparativa entre o PEI e o PAEE*

| Aspecto        | PEI                                                                                                                                          | PAEE                                                                                                                                                      |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Natureza       | Planejamento educacional de caráter global e colaborativo, que orienta o conjunto do processo de escolarização do estudante.                 | Plano específico do serviço de Atendimento Educacional Especializado, de caráter operacional e focalizado.                                                |
| Base normativa | Reconhecido nominalmente pelo Decreto nº 12.686/2025, quando adotado pela rede de ensino ou quando houver instrumento de finalidade análoga. | Documento obrigatório, individualizado e de atualização contínua, previsto nas Diretrizes Operacionais do AEE (Brasil, 2009) e no Decreto nº 12.686/2025. |

|                              |                                                                                                                                                         |                                                                                                                         |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Responsáveis pela elaboração | Equipe multidisciplinar: professores da sala comum, professor do AEE, equipe gestora, outros profissionais e, sempre que possível, família e estudante. | Professor do AEE, a partir do estudo de caso.                                                                           |
| Escopo                       | Todos os contextos escolares em que o estudante circula, ao longo do ano letivo.                                                                        | Atendimentos realizados na SRM, de forma complementar ou suplementar à escolarização.                                   |
| Conteúdo típico              | Nível atual de desempenho, objetivos e metas educacionais gerais, estratégias, recursos, acomodações, modificações e critérios de avaliação.            | Dados do aluno, objetivos trabalhados no AEE, atividades planejadas para cada atendimento e cronograma de intervenções. |
| Relação entre os documentos  | Ocupa lugar hierarquicamente mais amplo e orienta os demais planos, inclusive o PAEE.                                                                   | Operacionaliza, no âmbito do AEE, decisões articuladas ao planejamento mais amplo do estudante                          |

---

*Fonte: elaborado pelos autores com base em Brasil (2009, 2025), da Silva e Camargo (2021) e Silva et al. (2022).*

Em síntese, a análise das definições de PEI presentes na literatura nacional evidencia que, embora haja um núcleo conceitual relativamente convergente acerca de suas funções pedagógicas, avaliativas e ético-políticas, persistem fragilidades importantes no campo, especialmente no que se refere à padronização terminológica e à delimitação conceitual entre diferentes instrumentos de planejamento, principalmente no que se refere ao PAEE (Brasil, 2008b; Costa & Schmidt, 2019; da Silva & Camargo, 2021; Glat, Vianna, & Redig, 2012; Mascaro, 2020; Pletsch & Glat, 2012; Poker et al., 2013; Tannús-Valadão & Mendes, 2018). Essas sobreposições terminológicas não constituem apenas um problema semântico, mas possuem implicações diretas para a organização das práticas educacionais, a definição de responsabilidades profissionais e a interpretação dos dispositivos normativos. Assim, os achados desta seção reforçam a necessidade de maior rigor conceitual na utilização das nomenclaturas, bem como de explicitação clara dos escopos e funções de cada instrumento, especialmente diante das recentes normativas que passam a reconhecer formalmente o PEI e do PAEE no ordenamento educacional brasileiro.

## **Benefícios e Barreiras na Implementação do PEI/PAEE**

O estudo conduzido por Pereira e Nunes (2018) teve como objetivo analisar os efeitos da implementação de um PEI no processo de escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), inserido em uma escola regular, bem como propor diretrizes para a elaboração do PEI enquanto instrumento de organização curricular e de avaliação acadêmica. Trata-se de um estudo com

delineamento quase-experimental (A–B), envolvendo um aluno com TEA na educação infantil, seus pais e uma equipe escolar composta por professora titular, professora auxiliar e professora de apoio pedagógico. O PEI foi estabelecido como a variável independente do estudo, enquanto as variáveis dependentes incluíram indicadores qualitativos (qualidade da participação do aluno nas atividades de escrita e na rotina de lanche) e quantitativos (tempo de permanência do aluno nessas atividades). Os dados foram coletados por meio de registros observacionais, diários de campo, análise de produções acadêmicas, videogravações e entrevistas, ao longo de oito meses de acompanhamento. Como principais resultados, os autores observaram que no âmbito acadêmico, houve aumento no tempo de engajamento do aluno nas atividades de escrita, maior participação nas propostas curriculares da turma e avanços nas produções escritas, aproximando-se de padrões esperados para o nível educacional. No campo das habilidades funcionais, foram identificados progressos na comunicação, com a introdução de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), maior autonomia na rotina de lanche e ampliação das interações com os pares (Pereira & Nunes, 2018).

Além dos efeitos sobre o desempenho do aluno, o estudo evidenciou mudanças na prática docente, destacando o PEI como um instrumento norteador do planejamento pedagógico. As professoras passaram a relatar maior clareza sobre os objetivos de ensino, maior intencionalidade na escolha das estratégias e ampliação do uso de práticas colaborativas, mediadas por momentos sistemáticos de reflexão sobre a prática. A validação social revelou que o PEI foi percebido pelas docentes como um recurso que favorece a tomada de decisão pedagógica e a organização do ensino, alinhando expectativas familiares, demandas curriculares e possibilidades reais de participação do aluno.

Um dos principais desafios na implementação do PEI foi identificado por Barbosa (2018), refere-se às fragilidades na articulação entre a sala comum e o AEE. Embora a escola investigada contasse formalmente com o serviço de AEE, o estudo evidenciou que a atuação desse serviço ocorria de maneira paralela às práticas da sala regular, sem planejamento pedagógico integrado. As interações entre a professora da sala comum e a professora do AEE eram descritas como pontuais e informais, não se configurando como um trabalho colaborativo sistemático. Como resultado, as informações sobre o aluno não eram traduzidas em decisões pedagógicas compartilhadas, o que limitava a construção de estratégias articuladas e comprometia a efetividade do planejamento educacional individualizado.

Essa fragilidade na articulação entre os profissionais se relaciona com a insegurança profissional das docentes frente às demandas educacionais do aluno com TEA. Barbosa (2018) identificou, a partir dos relatos das professoras, que, apesar de apresentarem atitudes favoráveis à inclusão e conhecimentos gerais sobre o transtorno, havia dificuldades significativas em transformar esse repertório teórico em práticas pedagógicas concretas. As docentes expressavam dúvidas recorrentes sobre como adaptar atividades, definir estratégias de ensino e avaliar o progresso acadêmico do aluno, associando essa insegurança à ausência de formação específica e de apoio pedagógico contínuo. Esse sentimento de despreparo contribuiu para uma postura mais cautelosa e reativa frente às demandas do estudante, em detrimento de um planejamento intencional do ensino.

As fragilidades na articulação profissional e a insegurança docente convergiram, no estudo, para impactos diretos na escrita e na implementação do PEI. Barbosa (2018) evidenciou que a ausência de planejamento colaborativo e a dificuldade em definir objetivos pedagógicos claros resultaram na inexistência de um PEI sistematizado que orientasse a prática pedagógica. As ações desenvolvidas com o aluno tendiam a se concentrar em estratégias de acolhimento e manejo comportamental, com menor ênfase na organização de objetivos acadêmicos e na participação efetiva do estudante nas atividades

curriculares. Dessa forma, o PEI não se consolidava como um instrumento de organização do ensino, mas permanecia ausente ou pouco funcional, esvaziando seu potencial pedagógico no contexto da inclusão escolar.

A elaboração de um PEI/PAEE de qualidade, pressupõe um processo colaborativo entre os professores da educação regular e do AEE, no qual diferentes saberes se articulam para garantir condições reais de aprendizagem e participação para o estudante no contexto escolar. O professor da educação regular ocupa um lugar central nesse processo, pois é ele quem acompanha o aluno em contextos naturais de ensino, observa seu desempenho frente às demandas curriculares, identifica barreiras à aprendizagem e reconhece estratégias que já produzem efeitos positivos em sala de aula. Suas observações são fundamentais para a descrição dos níveis atuais de desempenho acadêmico e funcional, bem como para a definição de metas que façam sentido no cotidiano escolar. Por sua vez, o professor do AEE contribui com conhecimentos específicos sobre adaptações, acomodações, estratégias de ensino individualizado e monitoramento de progresso. Seu papel não é substituir o professor da sala comum, mas mediar a construção do plano, organizar informações, traduzir dados em objetivos claros e apoiar a implementação das estratégias previstas no PAEE (Casal & Fragoso, 2019; Lesh, 2020).

A colaboração efetiva se concretiza quando ambos os profissionais compartilham responsabilidades e isso implica diálogo frequente, troca sistemática de informações, clareza sobre as acomodações necessárias e acompanhamento contínuo do progresso do estudante. Nesse sentido, Casal e Fragoso (2019) buscaram compreender como professores da educação especial e do ensino regular cooperam entre si no contexto escolar. Inicialmente, os autores convidaram 40 professores, sendo 20 da educação especial e 20 do ensino regular. A taxa de resposta foi de 50%, resultando em 20 participantes (10 de cada grupo). Os principais resultados indicam que ambos os grupos reconhecem a importância e a utilidade da cooperação, especialmente no que se refere à avaliação dos alunos, à definição de estratégias pedagógicas e à melhoria dos resultados de ensino e aprendizagem. Professores da educação especial tendem a valorizar a cooperação como meio de qualificar a intervenção educacional e a programação individualizada, enquanto professores do ensino regular percebem a colaboração principalmente como uma forma de obter apoio técnico e estratégias para lidar com alunos com necessidades educacionais específicas (Casal & Fragoso, 2019).

Apesar desse reconhecimento, o estudo evidencia que as práticas colaborativas ainda são limitadas. As principais dificuldades identificadas estão relacionadas à estrutura organizacional da escola, especialmente à falta de tempo para encontros sistemáticos, à escassez de recursos humanos e às falhas de comunicação entre os profissionais. Destaca-se também a existência de percepções assimétricas entre os grupos, com professores do ensino regular demonstrando menor valorização do papel do professor da educação especial no trabalho cotidiano (Casal & Fragoso, 2019).

Como conclusão, os autores apontam que, embora exista disposição para a cooperação, ela não ocorre de forma espontânea, sendo necessário criar condições institucionais que favoreçam espaços de diálogo, planejamento conjunto e reflexão compartilhada. Apesar dos múltiplos desafios identificados no trabalho colaborativo e no próprio processo de elaboração do PEI/PAEE, é imprescindível que as partes envolvidas demonstrem disposição para superar essas barreiras, considerando as condições e limites de suas realidades institucionais, sempre com foco no melhor interesse do aluno (Casal & Fragoso, 2019; Lesh, 2020)..

## Orientações para a elaboração do PEI/PAEE

O Decreto nº 12.686/2025 orienta a identificação das demandas individuais do estudante, de suas potencialidades e das barreiras que impactam sua participação e aprendizagem no contexto escolar. Essa diretriz desloca o foco de uma leitura centrada exclusivamente no diagnóstico para uma análise educacional mais ampla, que considere o funcionamento do aluno em interação com o ambiente, as propostas pedagógicas e as condições de ensino oferecidas. Nesse sentido, identificar potencialidades e barreiras não é um exercício intuitivo ou baseado em impressões gerais, mas um processo que requer avaliação sistemática (dos Santos & Yildirim, 2025).

Nessa perspectiva, as estruturas analíticas e os dispositivos de registro apresentados a seguir constituem uma proposta metodológica aplicável à elaboração de documentos de planejamento educacional individualizado em sentido amplo, incluindo tanto o PAEE quanto o PEI, quando adotado pela rede de ensino. Cabe ressaltar, contudo, que as tabelas aqui apresentadas constituem propostas derivadas da literatura consultada e da reflexão teórica dos autores, e não instrumentos validados empiricamente. Seu uso deve, portanto, ser compreendido como orientação heurística, sujeita a adaptação, avaliação e refinamento nos diferentes contextos escolares.

A avaliação educacional pode ser conduzida por diferentes meios. Em alguns casos, esse processo pode envolver o uso de protocolos estruturados, que auxiliam na identificação de repertórios já adquiridos, lacunas de aprendizagem e possíveis prioridades de intervenção. Em outros, ela pode ocorrer por meio da observação direta do estudante em seus contextos de aprendizagem, permitindo analisar se o aluno responde às demandas reais da sala de aula, às interações sociais e às rotinas escolares. Independentemente do instrumento utilizado, o objetivo central da avaliação é o mesmo: produzir informações que subsidiem decisões pedagógicas mais ajustadas, coerentes com as necessidades do estudante e alinhadas às orientações legais para a elaboração do PEI e do PAEE (da Silva & Camargo, 2021; Lima et al., 2023; dos Santos & Yildirim, 2025).

A observação sistemática do aluno em sala de aula comum, durante interações com pares, na realização de atividades acadêmicas e nas rotinas escolares constitui um componente central do processo avaliativo (Fagundes, 1999). Por exemplo, a observação pode revelar como o estudante responde a instruções coletivas, se consegue manter atenção em atividades de grupo, de que forma solicita ajuda, como interage com colegas durante trabalhos colaborativos ou quais etapas de uma tarefa acadêmica realiza de maneira independente. Situações como transições entre atividades, momentos de leitura compartilhada ou resolução de problemas matemáticos também podem evidenciar barreiras relacionadas à organização do ambiente, ao formato das instruções ou ao nível de exigência das tarefas (Vargas, 2020).

É por meio dessa observação contextualizada, como exemplificado na Tabela 2, que o professor pode identificar repertórios já adquiridos, analisar variáveis ambientais que favorecem ou dificultam a aprendizagem, como a presença de pistas visuais, a clareza das instruções ou a previsibilidade da rotina, e reconhecer barreiras pedagógicas conforme orientação da própria legislação. Assim, a integração entre instrumentos baseados em evidências e a observação direta do estudante fortalece a compreensão do seu funcionamento educacional e qualifica a tomada de decisão no planejamento educacional individualizado (Vargas, 1974). Dessa forma, a Tabela 1 e as demais tabelas não devem ser lidas como instrumentos exclusivos de um único documento, mas como suportes para a coleta e a sistematização de dados que fundamentam tanto a redação do PEI/PAEE.

**Tabela 2***Guia para observação estruturada do professor*

| <b>Contexto observado</b>                      | <b>Pergunta norteadora para o professor</b>                                                                                              |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Entrada em sala de aula                        | Como o estudante realiza a entrada na sala de aula, organiza seus materiais e inicia a rotina diária?                                    |
| Atividades de alta preferência                 | Durante atividades de alta preferência, como o estudante demonstra engajamento, atenção e persistência na tarefa?                        |
| Atividades de baixa preferên-                  | Em atividades de baixa preferência, quais comportamentos são observados e quais apoios favorecem a permanência na atividade?             |
| Atividades físicas                             | Em atividades físicas, o estudante compreende e segue instruções, coordena movimentos e interage com os colegas?                         |
| Atividades manuais ou artísticas               | Durante atividades manuais ou artísticas, como o estudante manipula os materiais, segue etapas e conclui a atividade?                    |
| Atividades de diferentes áreas do conhecimento | Em disciplinas como matemática, língua portuguesa ou ciências, em quais conteúdos o estudante apresenta maior facilidade ou dificuldade? |
| Transições entre atividades                    | Como o estudante reage às transições entre atividades e à mudança de demandas ao longo da rotina escolar?                                |
| Momento do lanche                              | Durante o lanche, o estudante comunica necessidades, respeita turnos e utiliza habilidades sociais adequadas ao contexto?                |
| Brincadeira com os colegas                     | Nas brincadeiras com os pares, o estudante inicia interações, responde aos colegas e mantém atividades compartilhadas?                   |
| Situações de dificuldade                       | Quando encontra uma dificuldade, como o estudante reage e quais estratégias utiliza para resolver o problema ou solicitar ajuda?         |

Se as perguntas direcionam o olhar do professor durante a observação, o modo como essas observações são registradas é igualmente importante. Para que a informação coletada seja útil no planejamento educacional, é fundamental que o professor descreva o que o estudante faz, em que momento e em qual contexto, evitando interpretações pessoais sobre o comportamento (Fagundes, 1999). A Tabela 3 apresenta exemplos e não exemplos desse tipo de registro, ilustrando a diferença entre descrições baseadas em eventos observáveis e registros interpretativos ou rotuladores.

Por exemplo, ao final do recreio, um aluno pode correr pelo pátio, deitar-se no chão e evitar entrar na sala de aula quando é chamado. Esse tipo de registro descreve de forma clara o que aconteceu e permite refletir sobre possíveis fatores envolvidos, como a dificuldade na transição entre atividades, a previsibilidade da rotina ou a forma como a instrução foi apresentada. Por outro lado, registrar que o aluno “está fazendo birra” ou que “é do contra” não informa o que, de fato, ocorreu, dificulta a identificação de estratégias pedagógicas que possam ajudá-lo e ainda pode resultar na culpabilização do estudante pelo comportamento, ao ignorar as variáveis ambientais que influenciam sua participação no contexto escolar.

### Tabela 3

*Comparação entre descrições observáveis e inferências*

| Interpretação ou rótulo                                  | Descrição do que é observável ou rótulo                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O aluno estava desmotivado e sem interesse na atividade. | Durante a atividade escrita, o aluno permaneceu com a cabeça apoiada na mesa por aproximadamente 5 minutos, sem iniciar a tarefa.                |
| O aluno fez birra porque não queria entrar na sala.      | Ao ser chamado para formar a fila após o recreio, o aluno correu pelo pátio e deitou no chão por cerca de 2 minutos.                             |
| O aluno só aprende quando o professor insiste.           | Quando a professora apresentou a instrução oral, o aluno não respondeu; após a repetição da instrução com apoio visual, ele iniciou a atividade. |
| O aluno é agitado e não consegue se controlar.           | Durante a leitura em grupo, o aluno levantou-se da cadeira três vezes e caminhou pela sala sem autorização.                                      |
| O aluno fica agressivo quando é contrariado.             | Ao receber uma atividade com mais de cinco questões, o aluno rasgou a folha e jogou o material no chão.                                          |

Dentro da realidade de cada instituição educacional, professores do ensino regular e do AEE podem organizar e compartilhar essas observações de forma complementar, garantindo que ambos tenham acesso às informações relevantes e possam utilizá-las de maneira articulada no planejamento do ensino para aquele estudante. Essa prática favorece a corresponsabilização, qualifica a análise das demandas educacionais e fortalece a construção conjunta do plano de ensino. Essa prática pode auxiliar em uma melhor compreensão do funcionamento do estudante no contexto escolar, pois ajudam os professores a identificar padrões, condições que facilitam ou dificultam a aprendizagem e possíveis barreiras pedagógicas (Lima et al., 2023).

A partir dos registros de observação, bem como da reunião entre os professores da educação regular e do AEE, inicia-se o processo de escrita dos objetivos, que para ser funcional no contexto do PEI/PAEE, é fundamental que ele descreva o que o estudante fará, em quais condições e com qual critério de desempenho. Nesse sentido, a escolha dos verbos assume papel central. Verbos abstratos, como “aprender” ou “compreender”, referem-se a processos internos e não especificam ações observáveis. Em contraste, verbos como “escrever”, “apontar”, “nomear”, “ler em voz alta”, “resolver”, “classificar” ou

“responder” descrevem comportamentos passíveis de observação direta e registro, permitindo que diferentes profissionais cheguem a conclusões semelhantes ao avaliar o progresso do estudante (Cooper et al., 2020).

Essa lógica dialoga com o modelo SMART, frequentemente utilizado para qualificar a redação de objetivos em contextos educacionais e de intervenção. De acordo com essa formulação, objetivos eficazes devem ser específicos (Specific), mensuráveis (Measurable), alcançáveis (Achievable), relevantes (Relevant) e delimitados no tempo (Time-bound) (Doran, 1981). Assim, o objetivo deve descrever com clareza o comportamento esperado, permitir o acompanhamento do progresso, ser compatível com o repertório atual do estudante e com as condições de ensino disponíveis, responder a demandas relevantes do contexto escolar e estabelecer um período para sua avaliação. Na elaboração do PEI/PAEE, esses critérios podem favorecer a definição de metas mais claras, realistas e socialmente significativas, além de facilitar a revisão do planejamento quando necessário (Bahry et al., 2022).

Cabe, contudo, situar a origem e os limites desse modelo. O acrônimo SMART foi proposto por Doran (1981), no campo da administração, como um recurso mnemônico para a redação de metas gerenciais. Em sua formulação original, os termos correspondiam a Specific, Measurable, Assignable, Realistic e Time-related, sendo Assignable referente à definição de um responsável pela meta. O próprio autor ressaltava que os critérios não deveriam ser tratados como uma lista de verificação rígida. Ao longo do tempo, o modelo sofreu variações, incluindo a substituição de Assignable por Achievable e de Realistic por Relevant, versão adotada neste artigo e posteriormente transposta para contextos educacionais e clínicos. Nesses contextos, o SMART deve ser compreendido como um recurso heurístico para qualificar a escrita de objetivos, e não como uma tecnologia de ensino validada empiricamente. Sua contribuição para o PEI/PAEE está em favorecer a explicitação do comportamento esperado, das condições de realização e dos critérios de desempenho, sempre articulada a julgamentos pedagógicos sobre a relevância das metas selecionadas (Bahry et al., 2022).

A operacionalização desses critérios na escrita de objetivos educacionais pode ser melhor compreendida a partir de exemplos práticos. A Tabela 4 apresenta uma comparação entre objetivos formulados de maneira vaga e objetivos elaborados segundo os princípios do modelo SMART, evidenciando como a explicitação do comportamento esperado, dos critérios de desempenho e das condições de avaliação contribui para tornar as metas mais claras, observáveis e passíveis de acompanhamento no contexto escolar.

**Tabela 4**

*Exemplos de objetivos observáveis*

| <b>Objetivos vagos</b>                               | <b>Objetivos SMART</b>                                                                                                        |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O estudante irá aprender a ler.                      | O estudante irá ler em voz alta palavras 10 palavras dissílabas, em 4 de 5 oportunidades.                                     |
| O estudante deverá demonstrar compreensão de textos. | Após a leitura de um texto curto de 2 linhas, o estudante irá responder oralmente a duas perguntas literais sobre o conteúdo. |
| O estudante irá melhorar sua escrita.                | O estudante irá escrever seu nome completo de forma legível, sem modelo, em atividades de sala.                               |

---

|                                                          |                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O estudante irá desenvolver habilidades matemáticas.     | Diante de problemas simples de adição até 10, o estudante irá resolver corretamente ao menos 4 de 5 itens apresentados.           |
| O estudante irá participar mais das atividades em grupo. | Durante atividades em grupo, o estudante irá levantar a mão e aguardar sua vez para falar em pelo menos 3 oportunidades por aula. |

---

Na elaboração de objetivos do PEI/PAEE, é comum que professores recorram a expressões amplas ou interpretativas para descrever o que esperam que o estudante alcance, como “ter mais atenção”, “não fazer birra” ou “estar motivado”. Embora essas expressões sejam frequentes no cotidiano escolar, elas não descrevem, de forma clara, o que o estudante deve efetivamente fazer, nem permitem acompanhar o progresso ao longo do tempo. Para auxiliar nesse processo, existe um exemplo prático e simples, conhecido como Teste do Homem Morto.

De acordo com esse teste, um objetivo só descreve um comportamento quando se refere a uma ação que o estudante executa, uma vez que um homem morto seria incapaz de agir, mas poderia, por exemplo, “não se distrair”, “não se levantar da cadeira” ou “ficar calmo”. Ao aplicar essa lógica à escrita do PEI/PAEE, o professor é convidado a substituir descrições baseadas na ausência de comportamento ou em interpretações subjetivas por enunciados que indiquem ações observáveis, situadas em um contexto específico (Lindsley, 1964).

Por exemplo, em vez de definir como objetivo que o estudante “não corra pela sala”, é mais adequado estabelecer que ele permaneça sentado em sua carteira durante as atividades, levantando-se apenas quando autorizado pelo professor. De forma semelhante, ao invés de registrar que o estudante “não faz birra ao final do recreio”, o objetivo pode ser descrito como formar a fila e caminhar até a sala quando chamado. Da mesma forma, substituir metas como “não se distrair” por objetivos que descrevem comportamentos observáveis como manter o olhar direcionado ao material ou ao professor durante a explicação por um período determinado, contribui para maior clareza e objetividade no planejamento educacional.

Esse deslocamento de foco do julgamento do estudante para a descrição do que ele faz e das condições em que isso ocorre favorece uma compreensão mais precisa do funcionamento do aluno na rotina escolar. Além disso, objetivos formulados a partir de comportamentos observáveis facilitam a definição de critérios de acompanhamento, a escolha de estratégias pedagógicas e a revisão do plano quando necessário. Conforme discutido por Critchfield e Shue (2018), embora o Teste do Homem Morto tenha caráter conceitual, seu uso contribui para manter a prática profissional ancorada em descrições claras e mensuráveis, fortalecendo a qualidade do planejamento educacional individualizado.

A definição dos objetivos educacionais exige um processo deliberado de priorização, no qual o professor precisa decidir não apenas como ensinar, mas, sobretudo, o que ensinar. Conforme discutido por Bahry et al. (2022), a escolha dos alvos de ensino é uma decisão ética e pedagógica central, uma vez que ensinar habilidades pouco relevantes produz impacto limitado no desenvolvimento. Nesse sentido, a elaboração do PEI/PAEE deve partir de uma análise intencional dos repertórios observados, das demandas do contexto escolar e das habilidades que promovem participação, autonomia e aprendizagem significativa no presente e em contextos futuros.

No contexto educacional brasileiro, esse processo de priorização requer o equilíbrio entre múltiplas referências. De um lado, estão as expectativas curriculares expressas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam os direitos de aprendizagem por etapa e área do conhecimento. De outro, estão as observações diretas do estudante em situações reais de aprendizagem, como atividades acadêmicas de diferentes áreas, interações com pares, transições de rotina, momentos de brincadeira e atividades de autocuidado no ambiente escolar. Além disso, é fundamental considerar o que é esperado para a faixa etária cronológica do estudante, evitando tanto a subestimação de suas capacidades quanto a definição de objetivos desconectados de seu repertório atual e de suas condições de acesso ao currículo.

Desse modo, o PEI/PAEE deixa de ser um documento centrado apenas no cumprimento formal do currículo e passa a funcionar como um instrumento de organização pedagógica intencional, no qual os objetivos são selecionados a partir da articulação entre normas curriculares, evidências observacionais e critérios de relevância educacional. Essa abordagem está alinhada à defesa de que a educação inclusiva deve promover aprendizagens que façam diferença real na vida escolar do estudante, favorecendo sua participação ativa, seu progresso acadêmico e sua permanência com sentido no contexto da escola comum (Bahry et al., 2022).

## **Limitações e perspectivas de pesquisa**

Este trabalho apresenta limitações que devem ser consideradas na leitura de suas contribuições. Por se tratar de um ensaio teórico, a seleção da literatura foi intencional e não exaustiva, de modo que as análises aqui desenvolvidas não têm a pretensão de representar a totalidade da produção sobre o tema. Além disso, o guia de observação, os exemplos de registro e as diretrizes de escrita de objetivos apresentados constituem propostas derivadas da literatura e da experiência teórica dos autores. Sua utilidade, viabilidade, aceitabilidade e validade social ainda precisam ser investigadas em diferentes contextos escolares, etapas de ensino e perfis de estudantes.

Também não foram examinadas empiricamente as condições necessárias para a implementação dessas orientações nas redes de ensino. Aspectos como tempo destinado ao planejamento colaborativo, disponibilidade de profissionais do AEE, formação docente, recursos de acessibilidade e diferenças entre regulamentações estaduais e municipais podem influenciar de maneira importante a elaboração e o uso do PEI e do PAEE. Desse modo, propostas semelhantes podem demandar adaptações conforme as características institucionais, territoriais e organizacionais de cada escola ou rede.

Soma-se a isso a recência do Decreto nº 12.686/2025, cujos efeitos sobre os sistemas de ensino, a formação docente e as práticas de planejamento ainda não podem ser avaliados. Delineia-se, portanto, uma agenda de pesquisa que inclua estudos de implementação do Decreto nas redes de ensino; investigações qualitativas sobre a experiência de professores, gestores, famílias e estudantes; estudos de viabilidade, aceitabilidade e validade social das orientações propostas; e pesquisas experimentais ou quase-experimentais sobre os efeitos de PEI/PAEE elaborados a partir da observação sistemática e da escrita de objetivos educacionais mensuráveis.

## CONCLUSÃO

Embora a legislação brasileira já previsse princípios como a individualização do ensino e o trabalho colaborativo, o Decreto nº 12.686/2025 representa um avanço ao reconhecer explicitamente o PEI e o PAEE no âmbito federal (Costa & Schmidt, 2019; Bassi, Brito, & Neres, 2020). Contudo, o reconhecimento normativo desses instrumentos não elimina as ambiguidades conceituais e operacionais que ainda caracterizam sua utilização nas redes de ensino.

A literatura tende a distinguir o PEI como um planejamento educacional mais amplo, voltado ao conjunto do processo de escolarização, e o PAEE como documento direcionado à organização dos apoios e estratégias do Atendimento Educacional Especializado (da Silva & Camargo, 2021; Silva et al., 2022). Essa distinção pode ser útil para delimitar responsabilidades e organizar o trabalho pedagógico. Entretanto, sua operacionalização deve evitar a fragmentação das informações, a sobreposição de metas e o deslocamento da responsabilidade pela inclusão exclusivamente para o professor do AEE. O planejamento individualizado precisa articular os diferentes contextos em que o estudante participa, incluindo a sala de aula comum, o AEE e as demais ações de acessibilidade previstas pela escola.

Também persistem desafios relacionados à diversidade de nomenclaturas utilizadas na literatura e nas redes de ensino. Termos como PEI, Planejamento Educacional Individualizado, Plano de Ensino Individualizado, PDI e PDEI são frequentemente empregados para designar documentos com funções semelhantes, o que pode dificultar a comunicação entre profissionais e gerar interpretações ambíguas sobre responsabilidades educacionais (da Silva & Camargo, 2021). Maior consistência terminológica pode contribuir para práticas mais integradas e para a compreensão de que o planejamento deve responder às necessidades de um único estudante, ainda que envolva diferentes profissionais e contextos.

Nesse sentido, as orientações apresentadas neste artigo buscam contribuir para que o PEI e o PAEE não se reduzam a documentos burocráticos. A observação sistemática do estudante, o registro de comportamentos observáveis e a formulação de objetivos claros, mensuráveis e socialmente relevantes podem qualificar a tomada de decisão pedagógica e fortalecer a corresponsabilização entre professores da sala comum e do AEE. Mais do que cumprir uma exigência formal, o planejamento educacional individualizado deve orientar ações capazes de ampliar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante ao longo de sua trajetória escolar.

## REFERÊNCIAS

- Bahry, A. M., Aimone, A. M., & Schreibman, L. (2022). Improving goals written for individuals with autism: Preliminary results on goal quality following a professional development intervention. *Behavioral Interventions*, 37(4), 756–771. <https://doi.org/10.1002/bin.2006>
- Barbosa, M. A. (2018). Escolarização de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular: Desafios pedagógicos e institucionais. *Revista Educação Especial*, 31(63), 915–934. <https://doi.org/10.5902/1984686X24248>
- Bassi, T. M. dos S., Brito, V. M. de, & Neres, C. C. (2020). O plano educacional individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: Políticas e práticas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(esp. 2), 1015–1034. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14329>
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2008a). Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2008b). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação.
- Brasil. (2009). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.
- Brasil. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2025). Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e dispõe sobre o atendimento educacional especializado. *Diário Oficial da União*.
- Casal, J. C. V., & Fragoso, F. M. R. A. (2019). Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. *Revista Educação Especial*, 32, 1–16. <https://doi.org/10.5902/1984686X26898>
- Conselho Nacional de Educação. (2001). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Costa, D. S., & Schmidt, C. (2019). Plano educacional individualizado para estudantes com autismo: Uma análise conceitual. *Cadernos de Educação*, (61), 102–128. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i61.12616>
- Critchfield, T. S., & Shue, E. Z. H. (2018). The Dead Man Test: A preliminary experimental analysis. *Behavior Analysis in Practice*, 11(4), 362–372. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-0239-7>
- da Silva, G. L., & Camargo, S. P. H. (2021). Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. *Revista Educação Especial*, 34, 1–23. <https://doi.org/10.5902/1984686X66509>
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35–36.

- dos Santos, M. D. S., & Yildirim, K. (2025). Estratégias de elaboração e implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) na educação inclusiva: Uma revisão bibliográfica. *COGNITIONIS Scientific Journal*, 8(2), e744. <https://doi.org/10.38087/2595.8801.744>
- Duarte, M. M. T. A. de S., & Borges, A. P. (2024). O aluno com deficiência e o direito à diferença. *Revista Videre*, 16(35), 57–86. <https://doi.org/10.30612/videre.v16i35.17536>
- Fagundes, A. J. D. F. M. (1999). Descrição, definição e registro de comportamento. Edicon.
- Glat, R., Vianna, M. M., & Redig, A. G. (2012). Plano educacional individualizado: Uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 34(1/2), 79–100. [https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/GLAT\\_VIANNA\\_REDIG\\_Artigosemperiodicos\\_2012.pdf](https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/GLAT_VIANNA_REDIG_Artigosemperiodicos_2012.pdf)
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 211–229. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>
- Hebbeler, K., Spiker, D., Scarborough, A., Mallik, S., Simeonsson, R., Singer, M., & Nelson, L. (2007). National Early Intervention Longitudinal Study (NEILS) final report. SRI International.
- Lesh, J. J. (2020). IEP 101: Practical tips for writing and implementing individual education programs. *TEACHING Exceptional Children*, 52(5), 278–280. <https://doi.org/10.1177/0040059920917904>
- Lima, F. de, Gomes, M. L., Brum, D. P., Silva, S. B. C. da, & Costa, J. S. P. da. (2023). PEI – Plano de Ensino Individualizado: Um guia prático e legal para educadores da rede regular de ensino. In *Ensinar e aprender: O novo olhar sobre a educação* (Cap. 17). Aurum Publicações. <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-017>
- Lindsley, O. R. (1964). Direct measurement and prosthesis of retarded behavior. *Journal of Education*, 147(1), 62–81. <https://doi.org/10.1177/002205746414700107>
- Majnemer, A. (1998). Benefits of early intervention for children with developmental disabilities. *Seminars in Pediatric Neurology*, 5(1), 62–69. W. B. Saunders.
- Martin, E. W., Martin, R., & Terman, D. L. (1996). The legislative and litigation history of special education. *The Future of Children*, 6(1), 25–39. <https://doi.org/10.2307/1602492>
- Mascaro, C. A. A. C. (2020). Formação docente e escolarização de estudante com deficiência intelectual: Análise de uma proposta formativa [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de São Carlos.
- National Center for Education Statistics. (2024). Report on the condition of education 2024 (NCES 2024-144). U.S. Department of Education.
- Pereira, D. M., & Nunes, D. R. P. (2018). Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: Um estudo interventivo. *Revista Educação Especial*, 31(63), 939–960. <https://doi.org/10.5902/1984686X33048>
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: Políticas, práticas e processos de inclusão. *Educação em Revista*, 28(2), 193–220.
- Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2013). Plano de atendimento educacional especializado: Organização do trabalho pedagógico no AEE. *Revista Educação Especial*, 26(47), 545–560.

- Silva, G. L., Camargo, S. P. H., Mello, M. P., & Costa, D. S. (2022). Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências. *Education Policy Analysis Archives*, 30(85). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6708>
- Tannús-Valadão, G., & Mendes, E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: Estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230076. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>
- Vargas, J. S. (1974). Como formular objetivos comportamentais úteis. EPEU.
- Vargas, J. S. (2020). *Behavior analysis for effective teaching* (2nd ed.). Routledge.
- Yell, M. L., Rogers, D., & Rogers, E. L. (1998). The legal history of special education: What a long, strange trip it's been! *Remedial and Special Education*, 19(4), 219–228. <https://doi.org/10.1177/074193259801900405>