ISSN: 2358-8829

# PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUAIZADO (PEI) NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UMA PROPOSTA PEDAGOGICA FUNDAMENTADA NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E NA BNCC

Suiara Pereira Tavares Salles[1]
Zildenis Silva Diniz[2]
Karla Adriana Pereira Melo[3]
Ilka Marcia Ribeiro de Souza Serra[4]

## INTRODUÇÃO

O Ensino Médio da Educação Integral no Maranhão surge a partir da Macropolítica Escola Digna em 2015 dando origem aos Centros Educa Mais, de ensino regular e aos Institutos de Educação do Maranhão, de ensino técnico. Nessa perspectiva os Centros Educa Mais apresentam como organização pedagógica a articulação da Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IFs) com centralidade no Protagonismo Juvenil, no Projeto de Vida e na Formação Integral.

Nesse contexto promover a acessibilidade curricular a estudantes público-alvo da Educação Especial, soma-se às demandas do modelo sendo constituídas por práticas pedagógicas, recursos e processos avaliativos que considerem as especificidades dos estudantes e sejam registradas no PEI elaboradas pelos professores regentes para orientar as intervenções pedagógicas alinhadas ao currículo e ao acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo surgiu mediante a lacuna constatada pelas pesquisadoras na atuação como profissionais do AEE de um Centro Educa Mais da rede

[1] Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: suiaratavares19@gmail.com. [2] Especialista em Atendimento Educacional Especializado/Educação Inclusiva. Profissional do AEE da rede estadual do Maranhão. E-mail: professorazildenis@gmail.com.
[3] Especialista em Libras. Profissional do AEE da rede estadual do Maranhão. E-mail: karlamelo3119@gmail.com.
[4] Doutora em Fitopatologia pela UFRPE. Professora Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI/UMA. E-mail: ilka.tt@gmail.com

ISSN: 2358-8829

estadual do Maranhão. Tendo em vista que os professores do centro já realizavam algumas práticas pedagógicas inclusivas, mas não tínham um instrumento específico e alinhado ao modelo do ensino médio em tempo integral que permitisse registrar essas evidências. Uma vez que a rede de ensino não fornecia e os PEIs encontrados na internet majoritariamente contemplavam o tempo parcial e etapas do Ensino fundamental. Desse modo, apresentou-se a seguinte questão norteadora do estudo: Como se dá o processo de elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI), fundamentado no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na Base Nacional Comum Curricular para atender as necessidades pedagógicas e institucionais de uma escola de ensino médio em tempo integral da rede estadual do Maranhão?

Assim, o presente estudo teve como objetivo geral desenvolver uma proposta de PEI alinhada as especificidades pedagógicas desta etapa de ensino e modalidade, considerando os princípios da Educação inclusiva, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acessibilidade curricular e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Para isso, definiu-se os seguintes objetivos específicos: i) analisar os modelos de guia da aprendizagem e do Plano do Atendimento Especializado do centro com vista a identificar as partes pertinentes a integrar a proposta do PEI; ii) desenvolver uma proposta de PEI que articulassem as competências da BNCC com a flexibilização curricular proposta pelo DUA; iii) identificar os principais desafios e necessidades enfrentados pelos docentes no preenchimento do PEI; e iv) sistematizar a versão final da proposta de PEI.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da pesquisa-ação em uma escola de ensino médio em tempo integral de Alcântara, Maranhão. Buscou compreender e aperfeiçoar o processo de elaboração e utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI), diante da ausência de um modelo adequado às especificidades pedagógicas da instituição. A abordagem qualitativa orientou a compreensão das práticas em seu contexto (Gil, 2017), enquanto a pesquisa-ação articulou investigação e intervenção mediante a elaboração, o acompanhamento e a revisão do instrumento (Thiollent, 2011).

Participaram uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e duas profissionais de apoio escolar, que atuaram como pesquisadoras e organizadoras

ISSN: 2358-8829

da proposta, além de 18 professores regentes da Formação Geral Básica. Estes participaram do preenchimento do PEI em colaboração com a equipe do AEE. As dúvidas e dificuldades identificadas durante o acompanhamento subsidiaram as reformulações, com foco na adequação do instrumento às necessidades de planejamento inclusivo da escola, sem finalidade de avaliação individual do desempenho docente.

O percurso compreendeu a identificação da problemática, o levantamento bibliográfico e documental, a elaboração inicial pela equipe do AEE e o encaminhamento à Unidade Regional de Educação de São Luís para apreciação institucional. Seguiram-se a implantação, a formação para utilização, o acompanhamento do preenchimento e a revisão da estrutura. Embora a proposta tenha sido implantada nos Centros Educa Mais da rede estadual em 2026, com formação em fevereiro, a investigação restringiu-se à escola participante. O acompanhamento ocorreu entre fevereiro e junho de 2026, abrangendo dois períodos letivos. As necessidades identificadas e as disposições da Portaria MEC nº 421/2026 (Brasil, 2026) pertinentes ao PEI subsidiaram a versão atual.

A produção das informações ocorreu por meio de pesquisa documental e observação participante. Foram considerados o guia de aprendizagem, os modelos de planos do AEE, as versões do PEI e os registros em diário de campo realizados durante o planejamento coletivo. A observação permitiu acompanhar dúvidas e dificuldades de preenchimento, enquanto a comparação documental possibilitou examinar as alterações nos campos e nas informações solicitadas aos profissionais.

O tratamento das informações foi orientado pela análise de conteúdo (Bardin, 2016), mediante leitura e organização dos materiais, identificação de aspectos recorrentes e interpretação à luz do problema e dos objetivos da pesquisa. A análise relacionou dificuldades de compreensão, redundância e fragmentação dos registros às alterações incorporadas ao instrumento, considerando também a articulação entre professores regentes e AEE. Os resultados referem-se ao processo de elaboração, utilização e reformulação do PEI na escola investigada. A versão atual constitui um desdobramento desse percurso e não teve sua utilização acompanhada no período analisado.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O planejamento inclusivo no ensino médio em tempo integral exige relacionar a ampliação da jornada às condições de participação e aprendizagem dos estudantes. No Maranhão, a criação do Programa de Educação Integral (PROEIN), pela Lei nº

10.414/2016, constituiu um marco dessa organização, cuja implantação envolveu diagnóstico das escolas, reorganização curricular e formação dos profissionais (Utta; Portella, 2024).

Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI) organiza objetivos, estratégias e apoios considerando as singularidades do estudante, sem perder a referência do currículo da turma e das experiências coletivas (Pletsch; Glat, 2013; Cenci; Bastos, 2022). Seu registro explicita os conhecimentos desenvolvidos e as expectativas de aprendizagem, permite acompanhar e rever decisões e torna a proposta compreensível aos profissionais, à família e ao estudante, sempre que possível (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

A avaliação pedagógica fundamenta esse processo ao identificar conhecimentos, necessidades e possibilidades de desenvolvimento, orientando objetivos, conteúdos, recursos e procedimentos avaliativos (Pletsch; Glat, 2013). O PEI deve explicitar os elementos comuns e as diferenciações em relação ao planejamento da turma. As metas precisam considerar também as aprendizagens possíveis com mediação e, quando necessário, prever objetivos intermediários que sustentem a progressão, preservando o acesso aos conceitos científicos e a interação com os pares (Cenci; Bastos, 2022).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribui para o planejamento ao considerar a diversidade desde a organização do ensino. Seus princípios orientam a redução de barreiras por meio de diferentes formas de engajamento, representação e ação e expressão (Zerbato; Mendes, 2018). A diversificação de estratégias e recursos amplia as possibilidades de acesso e participação, conforme as necessidades identificadas (Cenci; Bastos, 2022; Rocha; Santos, 2024).

A articulação entre DUA e PEI depende do alcance das alternativas oferecidas à turma: o planejamento coletivo pode responder a diferentes necessidades, mas algumas situações exigem objetivos e apoios individualizados. Essa complementaridade deve preservar o vínculo entre o percurso do estudante e as experiências coletivas. Além disso, os recursos acessíveis precisam estar associados à mediação pedagógica, pois o contato com a informação não assegura a apropriação dos conceitos (Cenci; Bastos, 2022).

A elaboração e a revisão do PEI pressupõem responsabilidades compartilhadas, informações compreensíveis e participação do estudante e de sua família (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Sua continuidade depende de formação, definição de metas observáveis e acompanhamento das intervenções. Lacunas nesses processos,

fragmentação dos registros e participação limitada das famílias podem comprometer sua utilização (Vianna; Schmidt, 2026). No ensino médio em tempo integral, essas condições reforçam a necessidade de articulação entre professores dos componentes curriculares e AEE, mantendo o planejamento vinculado à aprendizagem e à participação do estudante.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) respondeu à ausência de um instrumento institucional para registrar e compartilhar as adequações já realizadas pelos professores e pela equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O guia de aprendizagem organizava o planejamento curricular sem campos específicos para os apoios, enquanto o Plano do AEE se concentrava no atendimento especializado. Essa separação dificultava a consulta e a continuidade das decisões, mantendo informações dependentes da memória e da comunicação informal. A proposta buscou sistematizar essas práticas, conforme a função do PEI de documentar diferenciações e orientar o acompanhamento da aprendizagem (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

A primeira versão foi elaborada em junho de 2025, pela professora do AEE e duas profissionais de apoio escolar, durante os horários de planejamento da educação especial. Baseada no guia de aprendizagem e no Plano do AEE, incorporou identificação, necessidades educativas, objetivos individualizados e prazo, preservando campos relativos à BNCC, recomposição da aprendizagem, atividades, espaços educativos e avaliação. A familiaridade com o guia buscava favorecer a adesão dos professores regentes e aproximar o planejamento curricular das especificidades dos estudantes.

**Imagem 1** — modelo da primeira versão do PEI oriunda do Guia de Aprendizagem e do Plano do AEE

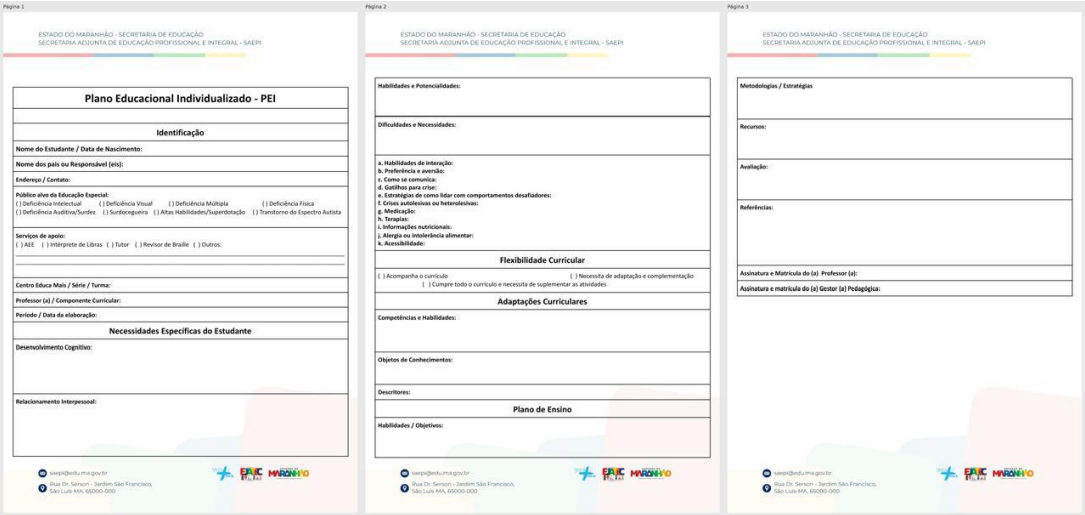



Fonte: elaborado pelas autoras (2026)

A segunda versão, anterior ao acompanhamento sistemático, foi elaborada no contexto da instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva pelo Decreto

nº 12.686/2025 (Brasil, 2025). Substituiu o diagnóstico pela identificação do público da educação especial e dos serviços de apoio, incluiu a situação curricular e ampliou as informações sobre o estudante. Entretanto, a solicitação de dados sobre medicação e terapias manteve uma tensão quanto à finalidade pedagógica do registro: sua pertinência depende da contribuição às decisões de ensino, sem equiparar quantidade de informações à qualidade do planejamento (Pletsch; Glat, 2013).

**Imagem 2** — modelo da segunda versão do PEI




Fonte: elaborado pelas autoras (2026)

Após normalização técnica da SUEIS, essa versão foi adotada nos 160 Centros Educa Mais em 2026, com formação remota em fevereiro. Esse alcance corresponde à circulação institucional da proposta; o acompanhamento analisado restringiu-se à escola de origem. Entre fevereiro e junho, relatos de 18 professores da Formação Geral Básica, registrados em diário de campo durante o planejamento coletivo, evidenciaram dificuldades de preenchimento e fragmentação dos planos. Foram contempladas a 1ª e a 3ª séries, pois a 2ª não possuía estudantes desse público no período.

**Quadro 1** — Dificuldades identificadas e respostas no redesenho do PEI

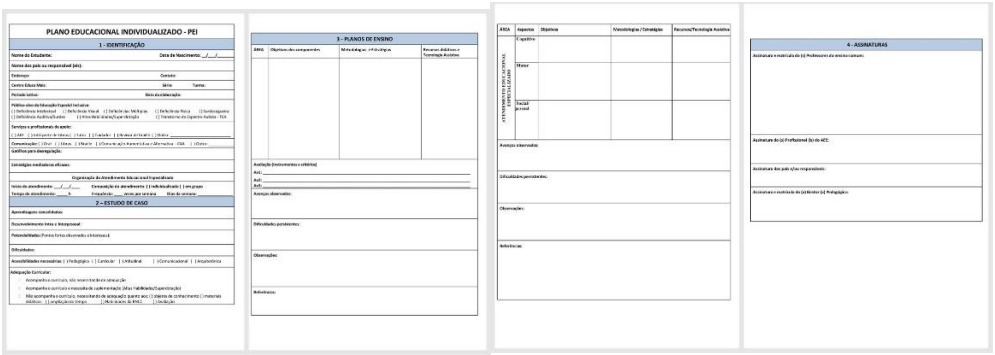
| Dificuldade identificada | Interpretação pedagógica | Resposta na versão final |
|---|---|---|
| Repetição de objetivos e habilidades | Sobreposição de campos dos instrumentos de origem | Reorganização das seções e dos planos de ensino |
| Ambiguidade das informações | Pouca clareza sobre o que observar e registrar | Distinção entre aprendizagens consolidadas, potencialidades e dificuldades |
| Dúvidas sobre quantos PEIs elaborar | Indefinição da unidade de planejamento | Um documento por estudante |
| Planos separados e pouco consultados | Acesso limitado às decisões dos demais profissionais | Reunião dos planos das áreas e do AEE |

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos registros do acompanhamento.

ISSN: 2358-8829

As dificuldades indicaram a necessidade de tornar o documento compreensível e acessível aos envolvidos, condição importante para acompanhar e revisar a proposta educacional (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). A versão final reuniu identificação, estudo de caso, planos de ensino e assinaturas em um documento por estudante, aproximando os registros dos componentes curriculares e do AEE. Essa organização oferece uma base para a comunicação, mas a colaboração depende de discussão, revisão e tempo institucional, não sendo assegurada pela reunião dos planos (Vianna; Schmidt, 2026).

**Imagem 3** — modelo da versão ajustada do PEI




Fonte: elaborado pelas autoras (2026)

A distinção entre aprendizagens consolidadas, potencialidades e dificuldades buscou conferir visibilidade ao repertório do estudante e subsidiar metas para aprendizagens possíveis com mediação (Cenci; Bastos, 2022). Os registros de acessibilidade, avanços e dificuldades persistentes precisam relacionar barreiras, apoios e resultados, fundamentando a manutenção ou revisão das estratégias (Pletsch; Glat, 2013; Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

A vinculação à BNCC assumiu diferentes formas: a primeira versão preservou competências, habilidades e objetos de conhecimento (Brasil, 2018); a segunda os reorganizou no campo de adaptações curriculares; e a versão final apresentou objetivos dos componentes e possibilidades de adequação. Permanece necessário verificar como as habilidades de referência são explicitadas, pois o PEI deve tornar visíveis tanto as individualizações quanto os elementos comuns ao planejamento da turma (Cenci; Bastos, 2022).

As adequações exigem justificativa e revisão, distinguindo alterações em recursos, tempo e formas de resposta daquelas que modificam objetivos. Devem preservar o acesso ao conhecimento escolar, admitindo metas intermediárias que sustentem aprendizagens mais amplas, sem empobrecimento dos conteúdos (Pletsch; Glat, 2013; Cenci; Bastos,

2022). Assim, expressões como “não acompanha” precisam ser acompanhadas da descrição das dificuldades, das aprendizagens em desenvolvimento e dos apoios propostos.

Quanto ao DUA, os campos de comunicação, metodologias, recursos e avaliação são compatíveis com diferentes formas de engajamento, representação e ação e expressão, mas sua presença não comprova a aplicação da abordagem. Essa análise depende das escolhas realizadas no planejamento e no ensino, articulando alternativas coletivas e apoios individualizados. Também exige verificar como os recursos acessíveis contribuem para a apropriação dos conceitos, para além do contato com os materiais (Cenci; Bastos, 2022).

A reunião dos planos respondeu à atuação de vários docentes e à diversidade de componentes e espaços formativos do ensino médio em tempo integral. A inclusão dos instrumentos e critérios das três avaliações de cada período aproximou o PEI da rotina escolar e pode favorecer a antecipação dos apoios, desde que explicite as aprendizagens avaliadas e as condições para demonstrá-las (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Entretanto, o documento não esclarece como o estudante participa das decisões, e a assinatura familiar não demonstra participação na elaboração ou revisão. Essas dimensões requerem acompanhamento por sua importância na construção compartilhada do planejamento (Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Vianna; Schmidt, 2026).

O principal resultado foi o desenvolvimento de um modelo de PEI reformulado a partir de dificuldades concretas de preenchimento e organização dos registros. O percurso evidenciou a importância da clareza, da pertinência das informações e do compartilhamento das decisões, mantendo a qualidade do documento vinculada à sua contribuição ao planejamento e ao acompanhamento do ensino.

O estudo limitou-se a uma escola, com participação docente restrita à Formação Geral Básica e sem aplicação da versão final. Os registros não permitem avaliar o alcance da formação remota, as perspectivas dos estudantes e familiares ou os efeitos sobre colaboração, participação e aprendizagem. A continuidade deverá examinar o uso da versão revista, a correspondência entre objetivos, barreiras, estratégias e avaliação e a participação dos envolvidos, aprofundando a relação entre a estrutura do instrumento e as decisões pedagógicas efetivamente realizadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2358-8829

O estudo desenvolveu uma proposta de Plano Educacional Individualizado (PEI) voltada às necessidades pedagógicas e institucionais de uma escola de ensino médio em tempo integral da rede estadual do Maranhão. Sua elaboração partiu da análise de instrumentos já utilizados na instituição e foi orientada pelos princípios da educação inclusiva, pela BNCC e pelo DUA. O acompanhamento do preenchimento pelos professores permitiu identificar dificuldades e subsidiou a revisão da estrutura do documento.

Os resultados evidenciaram que a construção do PEI exige atenção à clareza dos campos, à pertinência das informações solicitadas e à relação entre o planejamento dos componentes curriculares e os apoios do AEE. A repetição de informações, a ambiguidade de termos e a dispersão dos planos motivaram a reorganização da proposta em um documento único por estudante. Esse percurso mostrou que as necessidades identificadas durante a utilização do instrumento constituem elementos importantes para seu aperfeiçoamento.

A aproximação com a BNCC e o DUA requer, contudo, mais que a presença de campos destinados a objetivos, metodologias, recursos e avaliação. Depende de decisões que relacionem o currículo da turma às singularidades do estudante, explicitem as barreiras e os apoios necessários e preservem as possibilidades de aprendizagem e participação nas atividades coletivas. Da mesma forma, a reunião dos registros dos professores regentes e do AEE oferece condições para o compartilhamento das informações, mas a construção de decisões conjuntas exige acompanhamento, discussão e revisão do planejamento.

A contribuição do estudo consiste na sistematização de uma resposta às demandas de planejamento inclusivo do contexto investigado, oferecendo elementos para a elaboração e a análise de instrumentos semelhantes no ensino médio em tempo integral. Embora a proposta tenha alcançado circulação institucional, o acompanhamento restringiu-se à escola de origem e aos professores da Formação Geral Básica. Assim, os resultados permitem compreender o processo de construção e reformulação do PEI, sem demonstrar seus efeitos sobre a colaboração profissional, a participação ou a aprendizagem dos estudantes.

A continuidade da investigação deverá contemplar a utilização da versão revista, examinando a relação entre os registros, as decisões pedagógicas e o ensino realizado. Também será necessário incluir as perspectivas dos estudantes e de suas famílias e

aprofundar a análise das necessidades formativas dos profissionais. Essas possibilidades de pesquisa poderão contribuir para compreender em que condições o PEI se constitui como instrumento de planejamento, acompanhamento e revisão do ensino, mantendo sua elaboração vinculada ao acesso ao conhecimento e à participação dos estudantes na vida escolar.

**Palavras-chave:** PEI, Educação inclusiva, Ensino médio, educação integral, acessibilidade curricular.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação**. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026.** Dispõe sobre a PNEEI e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei. Brasília, DF: Presidência da república, 2026. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em: 28 set. 2026.

CENCI, Adriane; BASTOS, Amélia Rota Borges de. **Escola para todos e cada um:** proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. **Roteiro**, *[S. l.]*, v. 47, p. e27402, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.27402. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27402. Acesso em: 29 out. 2026.

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

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar.In: PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana (org). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

ROCHA, Eron Moreno Chagas; SANTOS, Deivid Alex dos. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação básica:** uma análise da produção científica. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 11, n. 2, e0240024, 2024.

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, p. 1-18, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230076. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 29 out. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UTTA, Ádria Karoline Souza de Aquino; PORTELA, Edinólia Lima. **Centros Educa Mais e suas orientações:** entre passos e contrapassos. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 17, n. 3, p. 455-475, set./dez. 2024.

VIANNA, Priscila Lucena; SCHMIDT, Carlos. **O Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta de equidade e inclusão:** uma revisão integrativa da literatura. Aposta: Revista de Ciências Sociais , *[S. l.]* , v. 110, pág. e720, 2026. DOI: 10.23900/ra.v24i110.720. Disponível em: https://revistaaposta.com/index.php/ra/article/view/720. Acesso em: 29 out. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2 p. 147-155, 2018. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04. Acesso em: 29 set. 2026.