ISSN: 2358-8829

PIAGET NA SALA DE AULA INCLUSIVA: COMO RESSIGNIFICAR O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO DE UM DOCUMENTO BUROCRÁTICO PARA UM INSTRUMENTO VIVO DE TRANSFORMAÇÃO

Raquel Cristina Nunes Bhering [1]
Edione Teixeira de Carvalho [2]

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas tem tensionado as práticas escolares, exigindo a revisão de concepções pedagógicas historicamente vinculadas a modelos homogeneizantes de ensino. No contexto brasileiro, o Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui um dos dispositivos institucionais voltados à garantia do direito à aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial, ao propor a organização de metas, estratégias e recursos pedagógicos ajustados às singularidades do educando (BRASIL, 2008).

Entretanto, na prática escolar, o PEI pode assumir caráter predominantemente formal e burocrático, afastando-se de sua função como instrumento orientador da ação pedagógica. Quando se limita ao cumprimento de exigências administrativas e não dialoga com a dinâmica da sala de aula, reduz-se seu potencial de contribuir para a participação e a aprendizagem dos estudantes (MANTOAN, 2015).

Diante desse cenário, este trabalho propõe um diálogo entre a epistemologia genética de Jean Piaget e a utilização do PEI na educação inclusiva. Parte-se de uma perspectiva construtivista segundo a qual o estudante é sujeito ativo na construção do conhecimento. O objetivo geral é analisar como a teoria psicogenética de Piaget pode fundamentar a ressignificação do PEI como instrumento pedagógico processual, dinâmico e colaborativo. Especificamente, busca-se compreender a evolução conceitual

[1]Mestranda em Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva raquelcristinanb@gmail.com;
.

e normativa do PEI no Brasil, examinar conceitos piagetianos relevantes à educação e discutir os limites de sua aplicação isolada na educação inclusiva contemporânea.

A discussão articula os conceitos de assimilação, acomodação e equilibração à perspectiva biopsicossocial da deficiência e aos marcos legais da inclusão. Também considera contribuições de Vygotsky e de autores que enfatizam as dimensões sociais, políticas e institucionais da escolarização. A análise indica que o PEI pode deixar de ser um registro burocrático e tornar-se um instrumento vivo de planejamento, acompanhamento e transformação das práticas pedagógicas, desde que reconheça as potencialidades dos estudantes e envolva os diferentes participantes da comunidade escolar.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Esta pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica temática, de natureza qualitativa e enfoque exploratório-descritivo. A metodologia seguiu orientações para pesquisas bibliográficas que ressaltam a necessidade de busca sistematizada e análise organizada das fontes consultadas (PIZZANI et al., 2012).

As buscas foram realizadas em bases acadêmicas, incluindo SciELO, PePSIC, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico, além de bibliotecas virtuais e repositórios institucionais. Foram utilizados descritores em português e inglês relacionados a Jean Piaget, construtivismo, epistemologia genética, educação inclusiva, educação especial e Plano Educacional Individualizado.

Foram considerados textos publicados entre 1990 e 2025, documentos oficiais sobre educação inclusiva e direitos das pessoas com deficiência e produções com pertinência temática e relevância científica. Foram excluídos materiais meramente opinativos, publicações sem fundamentação teórica ou científica e textos duplicados.

O material foi analisado tematicamente, agrupando-se as fontes por afinidade conceitual. A síntese resultante relaciona os fundamentos da epistemologia piagetiana às funções e limitações atribuídas ao PEI, considerando também as perspectivas socioculturais e as condições institucionais necessárias à inclusão. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, não houve coleta de dados com participantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

ISSN: 2358-8829

Jean Piaget e a epistemologia genética

Jean Piaget compreende o conhecimento como resultado da atividade do sujeito em interação contínua com o meio. Nessa perspectiva, aprender não significa apenas reproduzir informações externas: envolve ações cognitivas e reorganizações das estruturas do pensamento ao longo do desenvolvimento (PIAGET, 1978).

O construtivismo piagetiano contrapõe-se a concepções que tratam o aluno como recipiente passivo de conteúdos. O estudante participa ativamente da construção do conhecimento, elaborando e reorganizando suas compreensões a partir de suas ações sobre o mundo (BECKER, 1994).

Assimilação, acomodação e equilibração

A assimilação corresponde à incorporação de novas experiências aos esquemas cognitivos existentes. A acomodação ocorre quando esses esquemas precisam ser reorganizados diante de situações que desafiam as estruturas previamente constituídas. Os dois processos atuam de maneira interdependente na adaptação cognitiva (PIAGET, 1978).

A equilibração regula esse processo. Quando surgem discrepâncias entre as expectativas do sujeito e as experiências vividas, podem ocorrer reorganizações que impulsionam a construção de novas formas de pensar. A aprendizagem, assim, é compreendida como processo ativo e contínuo (PIAGET, 1975).

Esses conceitos ajudam a pensar práticas inclusivas que respeitem diferentes ritmos e formas de aprender, sem presumir que a diferença funcional determine, por si só, os limites de aprendizagem do estudante (MANTOAN, 2015).

Educação inclusiva e modelo biopsicossocial

A educação inclusiva fundamenta-se no direito de todos à educação, à participação e à aprendizagem. No Brasil, esse princípio encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

No modelo biopsicossocial, a deficiência é compreendida a partir da interação entre características funcionais da pessoa e barreiras sociais, culturais e institucionais. Essa perspectiva desloca a atenção do indivíduo isolado para os contextos que podem limitar sua participação, atribuindo à sociedade responsabilidade pela remoção de barreiras e pela promoção da acessibilidade (OMS, 2001).

ISSN: 2358-8829

Assim, uma escola inclusiva não se limita a receber estudantes com deficiência: transforma suas práticas e condições para garantir acesso, participação e aprendizagem (MITTLER, 2003).

O Plano Educacional Individualizado: função e desafios

O PEI registra decisões pedagógicas destinadas a favorecer a aprendizagem e a participação do estudante. Pode contemplar informações sobre suas necessidades, potencialidades e funcionalidade, além de estratégias, recursos e formas de acompanhamento (BRASIL, 2015).

Entre os desafios apontados na literatura estão o preenchimento mecânico do documento, a ênfase em limitações e a elaboração sem participação efetiva do professor regente, do estudante e de sua família. Nessas condições, o plano pode ficar desconectado do cotidiano escolar e reforçar expectativas reduzidas (MANTOAN, 2015; FERNANDES, 2020).

Também há o risco de reduzir o PEI a adaptações que simplificam conteúdos, em vez de oferecer condições para que o estudante acesse o currículo de maneira significativa. A individualização não deve significar a criação de uma trajetória escolar secundária, mas a organização de apoios que favoreçam a participação e a aprendizagem (SILVA, 2018).

Ressignificação do PEI à luz da epistemologia piagetiana

A perspectiva piagetiana permite compreender o PEI como instrumento de planejamento pedagógico, em vez de um documento centrado apenas em adaptações. Se o estudante é sujeito ativo na construção do conhecimento, o planejamento pode partir do que ele já sabe, propor desafios adequados e acompanhar as mudanças em suas formas de pensar e agir.

Nessa abordagem, o PEI pode considerar os esquemas já construídos pelo estudante, propor situações que favoreçam desafios cognitivos produtivos, prever mediações pedagógicas e incluir a participação do aluno na avaliação de seu percurso (BECKER, 2012). Essa orientação não significa padronizar o desenvolvimento, mas acompanhar processos singulares com expectativas de aprendizagem.

A ressignificação também requer colaboração. A aprendizagem ocorre em contextos sociais e, por isso, a elaboração e a avaliação do plano devem envolver professores, estudante, família e profissionais especializados. O planejamento individual precisa dialogar com a transformação das práticas da turma e da escola (SOLIGO, 2014).

ISSN: 2358-8829

Limites e diálogo com outras perspectivas

A aplicação da teoria piagetiana à educação inclusiva exige uma leitura crítica. Uma ênfase exclusiva na atividade individual do sujeito pode deixar em segundo plano as relações sociais, culturais e institucionais que influenciam as oportunidades de aprendizagem.

Vygotsky (1998) destaca a mediação social e cultural, a linguagem e a interação como elementos importantes do desenvolvimento. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal contribui para compreender que, com apoio intencional de adultos ou pares, o estudante pode realizar aprendizagens que ainda não alcançaria de forma independente.

A inclusão também depende de condições materiais, políticas e institucionais. Práticas pedagógicas isoladas não são suficientes quando faltam recursos, formação, acessibilidade e mudanças na cultura escolar. Uma abordagem crítica precisa considerar as barreiras e desigualdades que afetam a participação e as oportunidades de aprendizagem (MITCHELL; KEARNS, 2001).

Dessa forma, a articulação entre Piaget, Vygotsky e perspectivas críticas da inclusão permite considerar, ao mesmo tempo, a atividade cognitiva do estudante, a mediação social e a responsabilidade institucional pela eliminação de barreiras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica evidenciou que a utilização do PEI é atravessada por diferentes concepções de educação e deficiência. De um lado, persiste uma lógica que enfatiza déficits individuais; de outro, fortalecem-se perspectivas que compreendem a deficiência em relação às barreiras presentes nos contextos sociais e escolares. Nesse cenário, a epistemologia piagetiana contribui para deslocar o foco das limitações para os processos de construção do conhecimento.

Os conceitos de assimilação, acomodação e equilibração oferecem referências para pensar o planejamento pedagógico como processo contínuo. Em vez de servir apenas para registrar adaptações, o PEI pode orientar a identificação dos conhecimentos já construídos pelo estudante, a proposição de desafios e a seleção de apoios que favoreçam novas aprendizagens. Essa orientação requer que os objetivos sejam significativos e

compatíveis com as singularidades do aluno, sem reduzir previamente as expectativas de aprendizagem.

A análise também aponta que o PEI precisa estar ligado à prática cotidiana. Um plano elaborado sem a participação do professor regente ou sem diálogo com o estudante e a família corre o risco de permanecer formal e pouco aplicável. A participação colaborativa favorece a construção de metas mais relacionadas aos interesses, às necessidades e às potencialidades do aluno.

Outro resultado diz respeito à avaliação. Uma avaliação processual permite acompanhar mudanças, rever estratégias e compreender o desenvolvimento como percurso, e não como classificação fixa. A participação do estudante nesse acompanhamento pode favorecer a reflexão sobre sua própria aprendizagem, respeitando suas formas de comunicação e participação.

A contribuição piagetiana, contudo, não responde sozinha a todos os desafios da inclusão. O diálogo com Vygotsky amplia a análise ao destacar a mediação, as interações e os contextos culturais. As perspectivas críticas, por sua vez, evidenciam que a aprendizagem depende também das condições institucionais, da acessibilidade, da formação dos profissionais e da disponibilidade de recursos.

Assim, a ressignificação do PEI não se limita à reformulação do documento. Ela exige mudanças na organização do currículo e das práticas escolares, além de políticas e condições que assegurem apoio continuado. A inclusão não se concretiza apenas com o acesso físico à escola: requer participação significativa e oportunidades de aprendizagem para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre a epistemologia piagetiana e o Plano Educacional Individualizado oferece fundamentos para compreender o PEI como instrumento pedagógico colaborativo e processual. Ao reconhecer o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, torna-se possível superar uma utilização exclusivamente burocrática e ampliar a atenção às suas potencialidades e aos seus processos de aprendizagem.

A análise também demonstra que a aplicação de Piaget precisa dialogar com outras perspectivas. A mediação social e cultural destacada por Vygotsky e a atenção às

barreiras institucionais ampliam a compreensão das condições necessárias à inclusão. Dessa forma, o PEI deve articular o percurso individual do estudante às transformações da sala de aula e da escola.

A efetivação dessa proposta requer formação docente, participação de estudantes e famílias, avaliação contínua e recursos adequados. Como este estudo é bibliográfico e não investigou contextos escolares específicos, pesquisas futuras podem examinar como esses princípios são operacionalizados em diferentes realidades educacionais.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Construtivismo; Jean Piaget; Plano educacional individualizado.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. Aprendizagem e conhecimento na perspectiva piagetiana. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 160-177, 2012.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 23, n. 92, p. 7-15, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: [inserir data].

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: [inserir data].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

FERNANDES, Suelen de Castro. Plano de Ensino Individualizado (PEI): um instrumento

de mediação pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e94672, 2020. DOI: doi.org.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MITCHELL, David; KEARNS, Paul. **Teaching inclusive education**: A practical guide. Londres: Continuum, 2001.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais e culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Genebra: OMS, 2001.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento**: equilibração de estruturas cognitivas. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012. DOI: doi.org.

SILVA, Tatiana Cristina. Inclusão e exclusão na escola: reflexões sobre práticas pedagógicas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 118-135, jan./abr. 2018. DOI: doi.org.

SOLIGO, R. **A autoria na escrita infantil**. São Paulo: Leitura Crítica, 2014.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na**

área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.