IMPLANTAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA CRUZ–PB: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Francisco Vinicius Ferreira Gomes [1]
Nadi Pereira [2]

INTRODUÇÃO

A garantia de matrícula em classes comuns não esgota o direito à educação. Entre o acesso formal e a aprendizagem há decisões cotidianas sobre currículo, avaliação, acessibilidade, tempo pedagógico e formas de participação. Nas escolas públicas, essas decisões precisam ser tomadas em condições institucionais heterogêneas e com recursos nem sempre suficientes. O planejamento individualizado aparece nesse cenário como uma possibilidade de registrar o que se conhece sobre cada estudante e de tornar explícitas as respostas pedagógicas que serão construídas.

Na rede municipal de Santa Cruz–PB, a discussão sobre o PEI ganhou força diante do aumento das solicitações de orientação às equipes pedagógicas e multiprofissionais. A demanda não se limitava à elaboração de documentos: professores relatavam dificuldades para estabelecer objetivos, adaptar atividades e acompanhar progressos. A experiência aqui narrada nasceu dessa tensão entre a necessidade reconhecida de ensinar de modo diferenciado e a ausência de uma rotina comum para planejar e acompanhar esse trabalho.

Costa, Schmidt e Camargo (2023) examinaram a elaboração de um PEI para estudante autista e identificaram melhora nas dimensões do trabalho colaborativo da equipe escolar após quatro meses. O estudo não autoriza generalizar resultados para todas as redes, mas oferece uma chave de leitura relevante: a elaboração do plano pode reorganizar relações profissionais, desde que haja espaço para negociação de objetivos e compartilhamento de responsabilidades.

[1] Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraiba – UEPB, viniciusfergomes@hotmail.com;
[2] Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, nadipereira10@gmail.com;

Santos, Silva e Lippe (2025) discutem o PEI como recurso de individualização do ensino, observando que sua contribuição depende da articulação entre planejamento, práticas docentes e necessidades dos estudantes. Em direção próxima, Velho et al. (2026) examinam sua relação com a Base Nacional Comum Curricular, ressaltando que a flexibilização não significa abandono do currículo comum, mas criação de condições de acesso e participação.

A iniciativa municipal foi iniciada antes dos atos federais de 2025. Essa precedência importa menos como marca de pioneirismo e mais como indicação de que problemas concretos da escola podem impulsionar a construção local de respostas institucionais.

O objetivo deste texto é relatar o processo de implantação do PEI em Santa Cruz–PB, descrevendo as decisões institucionais, os obstáculos enfrentados e os avanços percebidos pelos profissionais. Busca-se, sobretudo, compreender como um instrumento inicialmente associado a uma nova tarefa administrativa passou a ser discutido como parte do planejamento pedagógico e da responsabilidade coletiva pela escolarização.

METODOLOGIA

O estudo assume a forma de relato de experiência, com abordagem qualitativa e finalidade descritivo-analítica. O material empírico é constituído pelo registro narrativo das ações desenvolvidas na Secretaria Municipal de Educação e pelas percepções profissionais explicitadas no relato-base. Não se trata de pesquisa experimental, levantamento censitário independente ou avaliação de impacto.

A experiência foi organizada analiticamente em cinco etapas: identificação de demandas e planejamento institucional; construção do modelo de PEI; formação e orientação docente; elaboração compartilhada dos planos; acompanhamento pedagógico e diálogo com as famílias. Embora descritas separadamente, essas ações se sobrepuseram na prática. Dúvidas surgidas durante o preenchimento do instrumento, por exemplo, retornavam às reuniões de orientação e exigiam novos esclarecimentos.

Participaram do processo, segundo o relato, a gestão municipal, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, docentes do ensino comum, profissionais do AEE, Psicologia, Serviço Social, Psicopedagogia e responsáveis pelos estudantes. A experiência de implantação do Plano Educacional Individualizado (PEI) foi desenvolvida em seis unidades

escolares da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz–PB, abrangendo diferentes etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Entre as unidades contempladas, encontra-se uma creche municipal.

A interpretação foi construída por aproximação entre os acontecimentos narrados e a literatura fornecida, especialmente Costa, Schmidt e Camargo (2023), Said (2024), Santos, Silva e Lippe (2025), Scarpin et al. (2026), Velho et al. (2026) e Sousa e Moraes (2026).

REFERENCIAL TEÓRICO

A experiência teve início quando as demandas por acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas passaram a chegar de maneira recorrente aos diferentes setores da rede. Parte das solicitações envolvia dúvidas sobre o que fazer em sala de aula; outras diziam respeito à articulação com famílias e serviços especializados. A multiplicidade de encaminhamentos indicava que a rede necessitava de um procedimento pedagógico mais consistente, capaz de reunir informações dispersas e orientar intervenções.

A dificuldade central não era o desconhecimento absoluto das necessidades dos estudantes. Muitos professores reconheciam que determinada criança precisava de outra forma de apresentação do conteúdo, de mais tempo para responder ou de apoio na organização das atividades. O problema aparecia quando esse conhecimento permanecia restrito à experiência individual do docente, sem registro de objetivos, critérios de acompanhamento e combinação de responsabilidades com a equipe escolar.

A discussão do PEI surgiu, portanto, de um problema de coordenação pedagógica. Transformar observações em decisões compartilhadas exige que as escolas disponham de espaços para examinar o que o estudante já realiza, quais barreiras enfrenta, o que se pretende ensinar e como será verificado o avanço. Esse movimento evita que o planejamento individualizado se reduza a uma lista genérica de dificuldades ou a uma reprodução do diagnóstico clínico.

Said (2024), ao estudar formação docente e estratégias de implementação do PEI em escolas públicas de São Luís–MA, ajuda a situar a importância de vincular a produção do documento ao desenvolvimento profissional e ao trabalho cotidiano. A experiência de

Santa Cruz–PB dialoga com essa preocupação: a rede não buscava apenas um formulário, mas um modo de organizar decisões que já se mostravam necessárias no cotidiano escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira resposta institucional consistiu na aproximação entre equipe multiprofissional, coordenação de Educação, gestores e equipes pedagógicas. As conversas permitiram identificar pontos de insegurança comuns e discutir a necessidade de orientações que não variassem inteiramente de uma escola para outra. A construção de procedimentos compartilhados foi importante para que o PEI deixasse de ser entendido como iniciativa particular de alguns profissionais.

A gestão municipal assumiu função de articulação e organização do processo, enquanto as escolas preservaram a responsabilidade pela leitura pedagógica das necessidades de seus estudantes. A distinção é relevante: um modelo municipal pode oferecer unidade de procedimentos, mas não substitui a análise de cada situação de ensino. Da mesma forma, a participação da equipe multiprofissional amplia as possibilidades de compreensão, sem deslocar do professor a responsabilidade de planejar e ensinar.

Cordeiro e Hsia (2024), em pesquisa sobre a implementação do Programa Ensino Integral em São Paulo, destacam a atuação dos coordenadores pedagógicos como mediadores entre diretrizes e práticas. Embora estudem outra política e outro significado para a sigla PEI, sua análise contribui para pensar a implementação de mudanças escolares: orientações formais dependem de profissionais que as traduzam em rotinas viáveis, negociando prioridades e acompanhando sua execução.

No caso narrado, essa mediação foi particularmente importante porque o instrumento exigia articulação entre diferentes saberes. O professor precisava transformar metas em atividades; o coordenador, criar condições para planejamento e acompanhamento; o AEE, colaborar na identificação de recursos e barreiras; a equipe multiprofissional, oferecer contribuições pertinentes a seu campo; e a família, compartilhar informações sobre a trajetória do estudante. O desafio foi fazer essas participações convergirem sem confundir atribuições.

A Construção do instrumento pedagógico

A segunda etapa concentrou-se na elaboração de um modelo de PEI para utilização nas unidades escolares. A proposta incluiu informações sobre o percurso escolar, habilidades, interesses, potencialidades, barreiras à participação e à aprendizagem, objetivos pedagógicos, estratégias de ensino, recursos de acessibilidade e procedimentos de avaliação. A escolha desses componentes expressou a preocupação de que o documento servisse à tomada de decisão, e não apenas ao registro de informações.

O levantamento inicial precisava partir do que o estudante consegue fazer em diferentes situações. Essa opção altera o modo de formular objetivos: em vez de registrar apenas que a criança apresenta dificuldade de leitura, torna-se necessário indicar em quais tarefas isso ocorre, que apoios já favorecem sua participação e qual avanço poderá ser observado em determinado período. Objetivos demasiadamente amplos, como “melhorar a aprendizagem”, pouco orientam o ensino e dificultam a revisão do plano.

Scarpin et al. (2026) apresentam o PEI como estratégia de garantia do direito à aprendizagem e enfatizam a construção coletiva, a definição de metas coerentes e a necessidade de acompanhamento. Velho et al. (2026), por sua vez, discutem sua articulação com a BNCC. Esses estudos sustentam a preocupação presente na experiência municipal de evitar tanto a uniformização de expectativas quanto a criação de um currículo inteiramente dissociado das experiências comuns da turma.

Outro princípio adotado foi não condicionar o planejamento individualizado à apresentação de laudo médico formal. A decisão pedagógica parte das barreiras observadas na escola e das necessidades de apoio à aprendizagem. Isso não elimina a relevância de avaliações clínicas quando pertinentes, nem dispensa a observância das regras específicas de elegibilidade para serviços da educação especial; significa reconhecer que a escola não deve adiar intervenções pedagógicas possíveis enquanto aguarda documentação clínica.

O PEI como instrumento de planejamento

Uma dificuldade recorrente na implantação de instrumentos educacionais é a distância entre seu preenchimento e sua utilização. Um documento pode reunir informações detalhadas e, ainda assim, não modificar a experiência de aprendizagem do estudante. A equipe envolvida na implantação procurou enfrentar esse risco ao associar o PEI à definição de objetivos e à escolha de estratégias que pudessem ser efetivamente desenvolvidas em sala de aula.

Na prática, isso significa que cada meta precisa estar relacionada a oportunidades concretas de ensino. Quando o objetivo envolve ampliar a participação em atividades coletivas, por exemplo, o plano deve indicar que situações serão propostas, quais mediações serão utilizadas e como os profissionais observarão a participação. Quando se trata de leitura ou escrita, importa registrar as habilidades já consolidadas, os recursos acessíveis e os critérios de progresso. Esses exemplos são ilustrações analíticas de uso do instrumento, não casos individuais documentados na experiência.

Costa, Schmidt e Camargo (2023) mostram que a elaboração do PEI pode favorecer a aproximação entre docentes em torno de objetivos comuns. A contribuição do estudo está em tratar o plano como processo de colaboração, não apenas como produto documental. Em Santa Cruz–PB, o mesmo problema apareceu quando se tornou necessário distribuir tarefas, negociar expectativas e compreender como o documento poderia orientar o cotidiano da turma.

O acompanhamento também exige reconhecer que a aprendizagem não segue trajetória linear. Metas podem precisar de revisão porque foram alcançadas, porque se mostraram inadequadas ou porque novas barreiras surgiram. A revisão não representa falha do planejamento; é parte de sua natureza pedagógica. Um PEI que permanece inalterado durante todo o ano, apesar das mudanças observadas, tende a perder utilidade para o professor e para o estudante.

Formação docente e mudanças de compreensão

A formação e a orientação dos professores constituíram uma das etapas mais sensíveis da implantação. O relato registra resistência inicial de parte dos profissionais, associada ao aumento percebido das responsabilidades, ao tempo exigido para o

planejamento e à necessidade de reorganizar práticas já estabelecidas. Essa reação não pode ser reduzida a falta de compromisso com a inclusão. Também expressa condições concretas de trabalho e dúvidas sobre como transformar princípios gerais em decisões didáticas.

As orientações buscaram esclarecer a finalidade do PEI, o modo de registrar informações, a definição de metas e a escolha de estratégias de acompanhamento. A formação tornou-se mais significativa quando passou a responder a dificuldades identificadas no próprio preenchimento do instrumento. A discussão de situações pedagógicas ajudou a deslocar o foco da pergunta "como completar este campo?" para questões como "o que pretendemos ensinar?" e "que evidência indicará avanço?".

Said (2024) articula formação docente e implementação do PEI em escolas públicas, mostrando a relevância de aproximar conhecimento profissional e planejamento individualizado. Sousa e Moraes (2026), ao discutirem desafios de implementação em uma pesquisa ainda inicial, também chamam atenção para o risco de burocratização e para a necessidade de fortalecer o apoio institucional. As duas contribuições permitem interpretar a resistência como um fenômeno a ser compreendido e trabalhado, não apenas corrigido por determinação administrativa.

Segundo a percepção dos participantes da experiência, houve redução gradual dessa resistência e maior aceitação do PEI. O registro, entretanto, não apresenta questionários antes e depois da formação nem indicadores quantitativos de mudança de atitude. Assim, o resultado deve ser compreendido como percepção profissional construída durante o acompanhamento, e não como efeito mensurado de uma intervenção formativa.

Colaboração entre ensino regular e AEE

A articulação entre docentes do ensino comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado ocupou lugar central na proposta. A elaboração do PEI exige conhecimento do currículo da turma, das formas de participação do estudante e dos recursos de acessibilidade disponíveis. Nenhum desses elementos pode ser plenamente definido a partir de um único espaço de atuação. Por isso, o planejamento compartilhado precisa preservar a especificidade das funções e, ao mesmo tempo, criar canais de comunicação regulares.

O professor da classe comum permanece responsável pelo ensino e pela avaliação no contexto da turma. O AEE contribui para identificar barreiras, recursos e apoios especializados que favoreçam o acesso às atividades escolares. A aproximação entre esses profissionais pode evitar tanto a transferência integral da responsabilidade ao atendimento especializado quanto a elaboração de planos desconectados do que ocorre nas aulas.

No estudo de Costa, Schmidt e Camargo (2023), a elaboração de um PEI para estudante com autismo foi acompanhada de melhora em dimensões do trabalho colaborativo da equipe escolar. Esse achado oferece uma referência importante, mas não significa que o simples uso do documento produza colaboração. É o processo de discussão de objetivos, atribuições e estratégias que cria oportunidades de trabalho conjunto.

Na experiência municipal, a presença de gestores e coordenadores foi necessária para sustentar esse processo. Sem tempo de encontro, acompanhamento e apoio institucional, a colaboração tende a depender de iniciativas individuais. O relato indica avanços na articulação, mas não permite afirmar que todas as escolas tenham alcançado o mesmo grau de integração. A heterogeneidade entre unidades deve ser considerada em avaliações futuras da implantação.

Contribuições da equipe multiprofissional

A equipe multiprofissional participou do processo com profissionais da Psicologia, do Serviço Social e da Psicopedagogia. Sua presença ampliou as possibilidades de leitura das demandas, especialmente quando dificuldades escolares se relacionavam a questões de desenvolvimento, condições sociofamiliares e barreiras presentes no ambiente. O trabalho conjunto, entretanto, exigiu cuidado para que o planejamento pedagógico não fosse substituído por explicações exclusivamente clínicas ou individuais.

A Psicologia colaborou com reflexões sobre desenvolvimento humano, aprendizagem, socialização e relações escolares. O Serviço Social contribuiu para compreender condições de vida, situações de vulnerabilidade e possibilidades de articulação com a rede de proteção. A Psicopedagogia ofereceu subsídios para discutir processos de aprendizagem e estratégias de intervenção pedagógica. Essas atribuições são apresentadas conforme o registro da experiência, sem pressupor atendimentos específicos não descritos.

A literatura sobre o planejamento individualizado destaca o valor do trabalho coletivo, mas também aponta limites de tempo e indefinição de responsabilidades (Scarpin et al., 2026). A experiência de Santa Cruz–PB sugere que a equipe multiprofissional contribui mais quando participa da construção de alternativas pedagógicas com a escola do que quando atua apenas como instância externa de encaminhamento ou emissão de pareceres.

Participação familiar e comunicação

A participação das famílias constituiu uma das etapas do processo de elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) na Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz–PB. Nesse momento, foram realizadas escutas com os responsáveis pelos estudantes, buscando reunir informações sobre o desenvolvimento, as habilidades, os interesses, as necessidades específicas e as particularidades de cada discente.

Essa escuta possibilitou ampliar o conhecimento sobre os estudantes para além das observações realizadas no ambiente escolar, considerando aspectos de suas experiências familiares, sociais e de desenvolvimento. As informações compartilhadas pelos responsáveis contribuíram para a construção de uma compreensão mais abrangente das necessidades educacionais, subsidiando a elaboração dos planos e a definição de estratégias pedagógicas individualizadas.

O trabalho de Costa, Schmidt e Camargo (2023) inclui a colaboração com pais e equipe multiprofissional na concepção do PEI. A aproximação entre esses atores é relevante porque o plano pode estabelecer objetivos que se expressam em diferentes ambientes, sem apagar a especificidade da escolarização. A escola precisa, contudo, explicitar o que espera aprender com a escuta das famílias e como essas informações serão utilizadas no planejamento.

Cobertura, aceitação e articulação

O primeiro resultado informado pela experiência foi o alcance de 100% de cobertura do PEI entre os estudantes identificados pela rede como necessitando de planejamento individualizado. A expressão “100%” refere-se, portanto, ao grupo

reconhecido institucionalmente como elegível ao instrumento, e não à totalidade das matrículas municipais

Esse resultado possui relevância administrativa: sugere que a rede passou a organizar o planejamento individualizado de forma mais abrangente e menos dependente de iniciativas isoladas. A inclusão de estudantes com necessidades pedagógicas identificadas sem laudo médico formal foi destacada como decisão importante. Ainda assim, cobertura documental não equivale a implementação plena, e a existência do plano não demonstra, por si, melhora na aprendizagem ou redução de barreiras.

O segundo avanço foi a redução percebida da resistência docente. A mudança foi relacionada, no relato, às orientações e ao apoio recebido pelos profissionais. A interpretação é plausível e encontra diálogo com a literatura sobre formação e trabalho colaborativo, mas não deve ser apresentada como relação causal demonstrada. Sem avaliação anterior e posterior, o que se pode afirmar é que os participantes observaram maior aceitação ao longo do processo.

O terceiro avanço foi o fortalecimento da articulação entre gestão municipal, escolas, AEE, equipe multiprofissional e famílias. Esse aspecto aproxima a experiência dos achados de Costa, Schmidt e Camargo (2023), para quem o PEI pode contribuir para reunir a equipe em torno de objetivos compartilhados. Em Santa Cruz–PB, a percepção de maior corresponsabilidade constitui resultado organizacional relevante, ainda que necessite de documentação mais sistemática para comparações futuras.

Cobertura e efetividade: uma distinção necessária

A experiência permite distinguir três níveis de implantação do PEI. O primeiro é o acesso ao instrumento: estudantes identificados passam a contar com um plano elaborado. O segundo é sua incorporação ao planejamento: objetivos e estratégias passam a orientar decisões docentes. O terceiro é a efetividade pedagógica: as estratégias produzem oportunidades observáveis de participação e aprendizagem. Os resultados narrados oferecem evidências mais diretas do primeiro nível e indícios qualitativos do segundo, mas não permitem aferir o terceiro.

Essa distinção evita que um indicador administrativo seja confundido com avaliação da inclusão escolar. Uma rede pode alcançar cobertura integral e ainda enfrentar dificuldades de acessibilidade, formação, recursos e acompanhamento. Da mesma

maneira, um plano bem elaborado pode perder utilidade quando não é retomado nas reuniões pedagógicas. O indicador de cobertura deve ser preservado, mas acompanhado por informações sobre execução, revisão e progressos em metas definidas.

Velho et al. (2026) destacam a articulação entre PEI e BNCC como caminho para equidade, enquanto Scarpin et al. (2026) discutem sua contribuição para o direito à aprendizagem. Ambos os estudos reforçam que a qualidade do instrumento depende das condições institucionais em que é produzido. No caso de Santa Cruz–PB, o principal ganho parece residir na criação de uma linguagem de planejamento comum, capaz de favorecer diálogo entre profissionais com responsabilidades diferentes.

Também é necessário evitar que a individualização resulte em isolamento curricular. O PEI deve orientar apoios para a participação nas experiências escolares, e não funcionar como justificativa automática para retirar o estudante das atividades coletivas. O planejamento individualizado é inclusivo quando amplia possibilidades de acesso ao currículo, respeitando o percurso de cada criança e sustentando expectativas educacionais significativas.

Desafios e desdobramentos

Os desafios identificados concentram-se na continuidade da formação, no acompanhamento sistemático e na utilização efetiva dos planos. O trabalho com PEI exige tempo para observação, diálogo e revisão; quando essas tarefas são adicionadas sem reorganização das rotinas escolares, cresce o risco de preenchimento formalista. A formação pontual pode apoiar o início da implantação, mas não substitui espaços permanentes de estudo e discussão de situações concretas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do PEI em Santa Cruz–PB representou um esforço de organização institucional diante de necessidades reconhecidas no cotidiano das escolas. A experiência evidencia que a produção de um instrumento comum, acompanhada de orientação e diálogo interdisciplinar, pode contribuir para tornar o planejamento mais explícito e compartilhado. O alcance declarado de cobertura integral entre os estudantes

identificados, a redução percebida da resistência docente e a maior articulação entre os setores constituem os principais avanços relatados.

O trabalho também mostrou que a permanência do PEI como prática pedagógica dependerá menos de sua existência documental do que da capacidade de revê-lo e utilizá-lo nas decisões de ensino.

A continuidade exige condições de trabalho, formação situada, participação familiar e avaliação das oportunidades concretas de aprendizagem. Nesse sentido, a experiência não encerra um processo: registra a construção de uma base institucional a partir da qual a rede poderá aprofundar suas práticas inclusivas.

Palavras-chave: educação inclusiva, plano educacional individualizado, educação especial, gestão educacional.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz–PB pelo apoio institucional e pelo compromisso com o fortalecimento da educação inclusiva na rede municipal de ensino. Reconhecemos sua contribuição para a viabilização das ações de implantação do Plano Educacional Individualizado (PEI), especialmente no incentivo ao trabalho colaborativo entre gestores, professores, equipes pedagógicas e profissionais da equipe multiprofissional.

Estendemos nossos agradecimentos aos profissionais da educação e às famílias que participaram desse processo, compartilhando experiências, conhecimentos e esforços para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, comprometidas com o desenvolvimento, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Daniel Ramos; HSIA, Pedro Murgel. O papel dos gerentes da linha de frente na implementação de reformas educacionais: o caso do Programa Ensino Integral (PEI) em São Paulo. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas) – Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2024.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação, v. 28, e280098, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280098.

SAID, Cleomar Gomes. As contribuições do Projeto de Intervenção Pedagógica para estudantes com TEA – PROJETEA, na efetivação da inclusão escolar: um estudo sobre práticas de formação docente e estratégias de implementação do PEI em escolas públicas de São Luís-MA. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2024.

SANTOS, Mayra Silva dos; SILVA, Érika Tatiane de Araújo; LIPPE, Eliza Marcia Oliveira. Reflexões sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) na educação inclusiva de alunos com deficiência. Revista Educação Inclusiva – REIN, v. 10, n. 1, 2025.

SCARPIN, Esmael Jacob et al. O PEI como estratégia de garantia do direito à aprendizagem de estudantes com deficiência. Revista Ilustração, Santo Ângelo, v. 7, n. 2, p. 41-53, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i2.508.

SOUSA, Andréa Brito de; MORAES, César Augusto do Prado. Implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI): análise sob a perspectiva das políticas de educação especial e inclusiva. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, 1., 2026. Anais [...]. 2026. p. 220-223. DOI: 10.47094/1CONLAPE.2026/RE/29.

VELHO, Daiane de Lourdes Alves et al. A elaboração e implementação do PEI à luz da BNCC: caminhos para a equidade educacional. Revista Ilustração, Santo Ângelo, v. 7, n. 2, p. 249-260, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i1.530.