

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR DO IFCE À LUZ DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ANÁLISE DOCUMENTAL DE UM INSTRUMENTO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

THE INDIVIDUALIZED CURRICULAR ACCESSIBILITY EDUCATION PLAN OF THE IFCE IN LIGHT OF THE NATIONAL POLICY FOR INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION: A DOCUMENTARY ANALYSIS OF AN INSTRUMENT IN THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

EL PLAN EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO DE ACCESIBILIDAD CURRICULAR DEL IFCE A LA LUZ DE LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA: ANÁLISIS DOCUMENTAL DE UN INSTRUMENTO EN LA RED FEDERAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Francisco Hermison Monteiro do Vale¹; Leiza Jane Lopes Lima de Abreu².

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Maranguape, Maranguape/CE, Brasil. Email: fhmonteirodovale@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9560-5955>

² Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Maranguape, Maranguape/CE, Brasil. Email: leizalima@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2832-726X>

]

RESUMO

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto n.º 12.686/2025 e alterada pelo Decreto n.º 12.773/2025, reconfigurou o arcabouço federal da inclusão ao instituir, ao lado do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o Plano Educacional Individualizado (PEI) e ao regulamentar, pela Portaria MEC n.º 421/2026, seu conteúdo mínimo e o estudo de caso como metodologia fundante. Neste cenário, o presente estudo analisa o Plano Educacional Individualizado de Acessibilidade Curricular (PEI-AC) instituído pela Resolução CONSUP/IFCE n.º 340/2025, cotejando-o com esse marco federal. Trata-se de pesquisa qualitativa de análise documental, orientada pelas cinco dimensões propostas por Cellard (2008) e ancorada nas noções de barreiras à aprendizagem e à participação (Booth; Ainscow, 2011) e de Desenho Universal para a Aprendizagem (Meyer; Rose; Gordon, 2014); o corpus reúne a resolução e seu anexo, os dois decretos e as duas portarias. Os resultados evidenciam convergências relevantes, dispensa de laudo, adoção de documento único e revisão periódica, mas também defasagens: a base normativa do instrumento não referencia o marco de 2025-2026, o estudo de caso não é nomeado como metodologia, o conteúdo mínimo do PAEE e do PEI não está consolidado e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aparece condicionada à disponibilidade orçamentária. Conclui-se que o PEI-AC, embora robusto, requer adequação, obrigação juridicamente vinculada ao prazo de três anos fixado pela Portaria.

Palavras-chave: educação especial inclusiva; plano educacional individualizado; acessibilidade curricular; educação profissional e tecnológica; política educacional.

ABSTRACT

The National Policy for Inclusive Special Education, established by Decree No. 12,686/2025 and amended by Decree No. 12,773/2025, reshaped the federal framework of inclusion by instituting, alongside the Specialized Educational Assistance Plan (PAEE), the Individualized Education Plan (PEI), and by regulating, through MEC Ordinance No. 421/2026, its minimum content and the case study as the founding methodology. In this context, this study analyzes the Individualized Curricular Accessibility Education Plan (PEI-AC) established by CONSUP/IFCE Resolution No. 340/2025, comparing it with this federal framework. This is qualitative documentary research, guided by the five dimensions proposed by Cellard (2008) and grounded in the notions of barriers to learning and participation (Booth; Ainscow, 2011) and Universal Design for Learning (Meyer; Rose; Gordon, 2014); the corpus comprises the resolution and its annex, the two decrees, and the two ordinances. The results reveal relevant convergences, waiver of medical reports, adoption of a single document, and periodic review, but also gaps: the instrument's normative basis does not reference the 2025-2026 framework, the case study is not named as a methodology, the minimum content of the PAEE and the PEI is not consolidated, and the provision of Specialized Educational Assistance (AEE) appears conditioned on budget availability. It is concluded that the PEI-AC, although robust, requires adaptation, an obligation legally bound to the three-year deadline set by the Ordinance.

Keywords: inclusive special education; individualized education plan; curricular accessibility; professional and technological education; educational policy.

RESUMEN

La Política Nacional de Educación Especial Inclusiva, instituida por el Decreto n.º 12.686/2025 y modificada por el Decreto n.º 12.773/2025, reconfiguró el marco federal de la inclusión al instituir, junto al Plan de Atención Educativa Especializada (PAEE), el Plan Educativo Individualizado (PEI) y al reglamentar, mediante la Ordenanza MEC n.º 421/2026, su contenido mínimo y el estudio de caso como metodología fundante. En este escenario, el presente estudio analiza el Plan Educativo Individualizado de Accesibilidad Curricular (PEI-AC) instituido por la Resolución CONSUP/IFCE n.º 340/2025, contrastándolo con dicho marco federal. Se trata de una investigación cualitativa de análisis documental, orientada por las cinco dimensiones propuestas por Cellard (2008) y anclada en las nociones de barreras al aprendizaje y a la participación (Booth; Ainscow, 2011) y de Diseño Universal para el Aprendizaje (Meyer; Rose; Gordon, 2014); el corpus reúne la resolución y su anexo, los dos decretos y las dos ordenanzas. Los resultados evidencian convergencias relevantes, dispensa de informe médico, adopción de documento único y revisión periódica, pero también desfases: la base normativa del instrumento no referencia el marco de 2025-2026, el estudio de caso no se nombra como metodología, el contenido mínimo del PAEE y del PEI no está consolidado y la oferta de la Atención Educativa Especializada (AEE) aparece condicionada a la disponibilidad presupuestaria. Se concluye que el PEI-AC, aunque robusto, requiere adecuación, obligación jurídicamente vinculada al plazo de tres años fijado por la Ordenanza.

Palabras clave: educación especial inclusiva; plan educativo individualizado; accesibilidad curricular; educación profesional y tecnológica; política educativa.

INTRODUÇÃO

A expansão da matrícula de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns constitui um dos traços mais marcantes da educação básica brasileira recente. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica, o número de matrículas nessa

modalidade cresceu 58,7% em relação a 2020 e alcançou cerca de 2,1 milhões de estudantes em 2024, dos quais 95,7% estavam incluídos em classes comuns na faixa dos quatro aos dezessete anos (INEP, 2025). Esse movimento, sustentado por um arcabouço normativo que afirma a inclusão como direito, desloca o foco da matrícula para a permanência, a participação e a aprendizagem, dimensões que dependem, no cotidiano da sala de aula, de instrumentos capazes de traduzir o direito abstrato em decisões pedagógicas concretas. Essa transição é urgente porque a própria expansão do acesso pode encobrir a precariedade das condições de permanência, configuração que, em análise recente da rede municipal de Fortaleza, foi caracterizada como 'inclusão estatística': o cumprimento do indicador formal de matrícula sem a provisão proporcional das condições estruturais, humanas e pedagógicas necessárias à permanência qualificada (Monteiro do Vale, 2026).

Entre esses instrumentos, o planejamento educacional individualizado ocupa posição central. Na experiência internacional, o Individualized Education Program norte-americano e congêneres europeus consolidaram, ao longo de décadas, a ideia de um plano escrito, colaborativo e periodicamente revisado, que documenta objetivos, adaptações e apoios para cada estudante (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). No Brasil, contudo, o Plano Educacional Individualizado (PEI) difundiu-se de modo assistemático e, até muito recentemente, sem amparo legal explícito, o que fragilizava sua exigibilidade e sua institucionalização (Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020). Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por trinta e oito Institutos Federais e cerca de seiscentos e quarenta campi (Santos; Vilaronga; Mendes, 2023), essa lacuna encontrou nos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) o lócus institucional de acolhimento da demanda, ainda que sob formatos normativos heterogêneos entre as instituições.

Esse quadro foi substancialmente alterado entre 2025 e 2026. O Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, revogando o Decreto n.º 7.611/2011. Poucas semanas depois, o Decreto n.º 12.773, de 8 de dezembro de 2025, alterou aquele texto para inscrever expressamente o PEI ao lado do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como documento pedagógico obrigatório derivado do estudo de caso. A regulamentação veio com a Portaria MEC n.º 421, de 15 de maio de 2026, pontualmente alterada pela Portaria MEC n.º 550, de 18 de

junho de 2026, que fixou o conteúdo mínimo do PAEE e do PEI, admitiu documento único que contemple ambas as finalidades e estabeleceu prazo para adequação das normas preexistentes. Pela primeira vez, portanto, o PEI passou a contar com base normativa federal explícita.

É nesse contexto que se insere a Resolução CONSUP/IFCE n.º 340, de 29 de agosto de 2025, que aprovou o Regulamento dos Procedimentos para Identificação, Acompanhamento e Realização do Plano Educacional Individualizado de Acessibilidade Curricular (PEI-AC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), revogando a norma anterior sobre a matéria. Aprovada semanas antes da PNEEI, a Resolução n.º 340/2025 é, simultaneamente, um instrumento de vanguarda, pois poucas instituições federais dispõem de norma dedicada exclusivamente ao PEI, e um documento cuja fundamentação normativa antecede o novo marco federal. Essa dupla condição a torna um caso privilegiado para examinar em que medida um instrumento institucional maduro dialoga com a política nacional que se consolidou logo em seguida.

A literatura acompanhou a trajetória do PEI no Brasil e, mais recentemente, mapeou os regulamentos dos NAPNEs nos Institutos Federais (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020; Santos; Vilaronga; Mendes, 2023). Esses estudos, entretanto, foram produzidos antes da vigência do arcabouço de 2025-2026 e, por isso, não puderam cotejar os instrumentos institucionais com exigências então inexistentes. Permanece, assim, uma lacuna: não há, até onde se pôde verificar, análise que confronte um instrumento específico de planejamento individualizado da Rede Federal com os princípios, as diretrizes e os requisitos de conteúdo da PNEEI. Preencher essa lacuna é relevante não apenas do ponto de vista teórico, mas também prático, uma vez que a própria Portaria MEC n.º 421/2026 impõe às instituições prazo para adequarem seus documentos análogos.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar o PEI-AC do IFCE como instrumento de acessibilidade curricular, cotejando-o com o arcabouço federal da educação especial inclusiva vigente. Especificamente, busca-se: (i) descrever a estrutura, os procedimentos e os instrumentais do PEI-AC na Resolução n.º 340/2025; (ii) situá-lo no marco conceitual da inclusão, adaptações razoáveis, acessibilidade curricular, Desenho Universal para a Aprendizagem e barreiras à aprendizagem e à participação; (iii) confrontá-lo com o PAEE, o PEI e as diretrizes da PNEEI; e (iv) discutir convergências, defasagens e implicações de implementação no contexto dos

NAPNEs e da Rede Federal de EPT. A pergunta que orienta a investigação é: em que medida o PEI-AC instituído pela Resolução CONSUP/IFCE n.º 340/2025 se alinha aos princípios, às diretrizes e aos instrumentos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva? Para respondê-la, o texto discute, na sequência, os marcos conceituais e normativos da educação especial inclusiva e do planejamento individualizado; explicita a metodologia de análise documental adotada; apresenta e discute os resultados do cotejo; e sintetiza, nas considerações finais, as respostas ao problema e à agenda dele decorrente.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E PLANEJAMENTO INDIVIDUALIZADO: MARCOS CONCEITUAIS E NORMATIVOS

Da integração à inclusão: o modelo social e as barreiras à participação

O deslocamento da integração para a inclusão constitui a matriz conceitual sobre a qual se assenta a educação especial contemporânea. Enquanto a integração responsabilizava o estudante por adaptar-se a uma escola inalterada, a perspectiva inclusiva desloca o eixo para a transformação dos ambientes, das culturas e das práticas, de modo que a diversidade deixe de ser exceção a ser tolerada e passe a ser condição a ser acolhida (Sassaki, 1997; Mantoan, 2003). Essa inversão encontra fundamento no modelo social da deficiência, incorporado ao ordenamento brasileiro pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto n.º 6.949/2009 (Brasil, 2009), e reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), que concebe a deficiência não como atributo do indivíduo, mas como resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que obstruem a participação plena e efetiva.

A noção de barreira é, nesse marco, operacionalmente decisiva. Ao proporem o conceito de barreiras à aprendizagem e à participação, Booth e Ainscow (2011) oferecem uma chave analítica que substitui a linguagem do déficit pela do contexto: o que restringe a aprendizagem não é primariamente a condição do estudante, mas o conjunto de obstáculos, atitudinais, comunicacionais, metodológicos, físicos e organizacionais, presentes nas culturas, nas políticas e nas práticas das instituições educativas. Remover essas barreiras torna-se, assim, a tarefa central do planejamento inclusivo, e é essa a lógica que instrumentos como o PEI buscam operacionalizar.

Acessibilidade curricular, adaptações razoáveis e Desenho Universal para a Aprendizagem

Se a inclusão exige remover barreiras, o currículo é um de seus territórios mais sensíveis. A acessibilidade curricular designa o conjunto de decisões que tornam objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação acessíveis a todos os estudantes, sem rebaixamento das aprendizagens perseguidas. A Lei Brasileira de Inclusão incorporou a esse debate a categoria jurídica das adaptações razoáveis, modificações e ajustes necessários e adequados que não imponham ônus desproporcionado e que assegurem à pessoa com deficiência o exercício de direitos em igualdade de condições (Brasil, 2015). No plano pedagógico, tais adaptações podem ser de maior ou menor alcance, conforme incidam sobre a estrutura do currículo ou sobre a organização cotidiana da aula.

A esse debate soma-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que desloca a lógica da adaptação individual a posteriori para a do planejamento flexível a priori. Formulado a partir dos trabalhos do Center for Applied Special Technology, o DUA propõe que objetivos, métodos, materiais e avaliações sejam concebidos, desde a origem, com múltiplas formas de representação, de ação e expressão e de engajamento, de modo a reduzir a necessidade de ajustes pontuais (Meyer; Rose; Gordon, 2014). No Brasil, a literatura tem discutido o DUA como estratégia de inclusão escolar e como horizonte para superar a lógica do currículo adaptado em favor de um currículo desde sempre acessível (Zerbato; Mendes, 2018; Dias; Domeniconi; Pasian, 2023). A tensão entre a adaptação individualizada, que responde à singularidade, e o desenho universal, que antecipa a diversidade, é central para posicionar instrumentos como o PEI-AC, que operam, simultaneamente, nos dois registros.

O Plano Educacional Individualizado: genealogia e institucionalização no Brasil

O planejamento educacional individualizado tem raízes na experiência internacional. Estudos comparativos mostram que países como Estados Unidos, Itália, França e Espanha institucionalizaram, em momentos e formatos distintos, planos escritos que registram, para cada estudante, objetivos, apoios e adaptações, com participação da família e revisão periódica (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). No Brasil,

o PEI chegou de modo mais tardio e fragmentado, frequentemente restrito a iniciativas locais e desprovido de amparo legal que o tornasse exigível, o que a literatura caracterizou como um uso ainda incipiente e pouco institucionalizado do instrumento (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

A literatura internacional recente adverte, contudo, contra a redução do plano individualizado a um documento meramente burocrático. Pesquisas em contextos escolares mostram que o valor do instrumento não reside no preenchimento formal, mas no processo colaborativo e reflexivo que ele deveria deflagrar; quando se converte em formalidade cartorial, o plano perde sua função inclusiva (Nteropoulou-Nterou; Gelastopoulou, 2025). Essa ressalva é pertinente à análise de qualquer regulamento que instaure o PEI: a robustez formal do instrumento não garante, por si, a inclusão que ele promete.

O novo marco federal: PNEEI, estudo de caso, PAEE e PEI

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reorganizou o arcabouço federal a partir de 2025. O Decreto n.º 12.686/2025 afirma a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades e reafirma o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como atividade complementar ou suplementar à escolarização, ofertado, nas instituições federais de educação superior e de educação profissional e tecnológica, por núcleos de acessibilidade (Brasil, 2025a). O decreto introduz, ainda, o estudo de caso como metodologia inicial obrigatória de identificação do estudante público da educação especial, composto de quatro etapas: identificação das demandas e barreiras; análise das barreiras e do contexto escolar; identificação das potencialidades e demandas de apoio; e definição de estratégias e recursos de acessibilidade.

A alteração promovida pelo Decreto n.º 12.773/2025 é, para os fins deste estudo, decisiva. Ao dar nova redação aos artigos 11, 12 e 14 do decreto original, ela inscreveu expressamente o Plano Educacional Individualizado ao lado do PAEE como documento pedagógico obrigatório derivado do estudo de caso (Brasil, 2025b). Preencheu-se, assim, a lacuna legal historicamente apontada pela literatura: o PEI deixou de ser mera prática recomendável para tornar-se instrumento com previsão normativa federal. O decreto foi além ao determinar que a elaboração e a implementação do PEI, ou de outros instrumentos pedagógicos com finalidades análogas utilizados pelas redes de ensino,

deverão observar o disposto para o PAEE, dispositivo que, como se verá, alcança diretamente o PEI-AC do IFCE.

A Portaria MEC n.º 421/2026 regulamentou a política e detalhou o que antes era princípio. Fixou o conteúdo mínimo do PAEE, definição de materiais e recursos para eliminar barreiras, avaliação da necessidade de tecnologia assistiva e de comunicação aumentativa e alternativa, avaliação da necessidade de profissional de apoio e de tradutor-intérprete de Libras, e demandas de formação e de acionamento da rede de proteção social (Brasil, 2026a, art. 10), e o conteúdo mínimo do PEI, atividades do AEE e sua articulação com o professor regente, medidas de acessibilidade curricular, didático-pedagógica e avaliativa, estratégias de acompanhamento e monitoramento, e registro das devolutivas às famílias (Brasil, 2026a, art. 11). Admitiu, ademais, que as redes adotem documento único que contemple as finalidades do PAEE e do PEI, desde que observados esses critérios mínimos, e determinou que os documentos análogos preexistentes sejam adequados no prazo de até três anos. A Portaria MEC n.º 550/2026 (Brasil, 2026b), por sua vez, alterou apenas a forma de designação dos coordenadores de intersetorialidade, sem repercussão sobre o conteúdo dos planos.

NAPNEs e planejamento individualizado na Rede Federal de EPT

Na Rede Federal, o AEE e o planejamento individualizado gravitam em torno dos NAPNEs. Estudos mostram que esses núcleos, embora consolidados como referência institucional da inclusão, atuam sob regulamentos heterogêneos e nem sempre articulados a um instrumento de planejamento individualizado (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020). A análise dos regulamentos dos NAPNEs nos trinta e oito Institutos Federais revelou grande variação na normatização e na previsão de instrumentos como o PEI, evidenciando que a institucionalização do planejamento individualizado na Rede permanecia desigual às vésperas do novo marco federal (Santos; Vilaronga; Mendes, 2023). É nesse cenário de maturação normativa desigual que a Resolução n.º 340/2025 se destaca, ao dedicar-se integralmente ao PEI-AC, e é também nesse cenário que sua adequação à PNEEI ganha relevância paradigmática para as demais instituições.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza básica e finalidade descritivo-analítica, operacionalizada por meio da análise documental. A análise documental constitui técnica que toma o documento como fonte primária de investigação, examinando-o não como registro transparente da realidade, mas como produto social situado, dotado de intencionalidade e inserido em relações de poder e de sentido (Cellard, 2008; Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). No campo das políticas educacionais, os atos normativos são documentos privilegiados, pois condensam decisões públicas e prescrevem condutas cujo alcance ultrapassa o texto (Lüdke; André, 1986).

O corpus é composto por sete documentos normativos, reunidos por sua pertinência direta ao objeto: a Resolução CONSUP/IFCE n.º 340/2025 e seu anexo, que instituem e regulamentam o PEI-AC, tomados como documento central; e, como parâmetro de cotejo, o Decreto n.º 12.686/2025, o Decreto n.º 12.773/2025, a Portaria MEC n.º 421/2026 e a Portaria MEC n.º 550/2026, que constituem o arcabouço federal vigente. O critério de inclusão foi a vigência e a relação direta com o planejamento educacional individualizado e com a acessibilidade curricular na educação especial inclusiva; excluíram-se atos revogados e normas de alcance apenas tangencial. O recorte temporal privilegia a atualidade normativa do objeto e do marco de referência (2025-2026), sem prejuízo da menção a atos anteriores quando necessários à compreensão do contexto.

O tratamento analítico seguiu as cinco dimensões propostas por Cellard (2008): o contexto de produção de cada documento; a identidade e a legitimidade de seus autores institucionais; a autenticidade e a confiabilidade das fontes, asseguradas pela consulta aos textos oficiais e a seus dados de publicação; a natureza e a lógica interna dos textos; e os conceitos-chave que os estruturam. A partir dessas dimensões, construíram-se categorias analíticas derivadas do próprio marco federal, terminologia do público, metodologia de identificação, documentos e seus conteúdos mínimos, oferta do AEE, condicionantes de efetivação, certificação e prazos de adequação, que orientaram o cotejo sistemático entre o PEI-AC e as exigências da PNEEI. A análise procedeu, para cada categoria, à identificação de convergências, de conformidades parciais e de defasagens, sintetizadas em quadro comparativo. Operacionalmente, a aplicação das cinco dimensões apoiou-se em um roteiro de leitura comum a todos os documentos e em uma grade de registro organizada por categoria analítica, na qual se consignavam,

para cada ato, os dispositivos pertinentes e as observações do cotejo, o que assegurou uniformidade de tratamento e rastreabilidade das inferências que compõem o Quadro 1.

Em atenção à política de transparência do periódico quanto ao uso de inteligência artificial, registra-se que não foram empregadas ferramentas de inteligência artificial em nenhuma etapa da pesquisa (coleta, tratamento ou análise dos documentos), tampouco na redação do manuscrito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PEI-AC como instrumento: estrutura e procedimentos

A Resolução CONSUP/IFCE n.º 340/2025 aprovou regulamento que organiza, em onze capítulos e treze instrumentais anexos, todo o ciclo de atendimento ao estudante com Necessidades Educacionais Específicas (NEE): identificação, acolhimento, elaboração do plano, acompanhamento, estratégias de acessibilidade, avaliação, apoio ao cotidiano e certificação. O PEI-AC é definido como instrumento de acessibilidade pedagógica construído de forma colaborativa entre docentes e o Comitê de Acompanhamento Educacional Específico (CAEE), com a finalidade de possibilitar a continuidade da escolarização e a equidade de oportunidades, tendo como referência o currículo regular (IFCE, 2025, art. 15).

A identificação do estudante pode ocorrer no ato da matrícula, de forma espontânea ou por terceiros, sendo encaminhada ao NAPNE para confirmação. Um traço relevante do regulamento é a dispensa do laudo: a apresentação de laudo médico não é pré-requisito para o início da elaboração do PEI-AC (IFCE, 2025, art. 12, § 1º). O acolhimento inicial mobiliza instrumentais pedagógicos e multiprofissionais, de serviço social, psicologia e enfermagem, que coletam o histórico do estudante, suas barreiras e potencialidades.

O documento do PEI-AC organiza-se em duas partes. A primeira, preenchida pelo CAEE, caracteriza o estudante: histórico, necessidades específicas, conhecimentos e interesses, e barreiras à aprendizagem e à participação. A segunda, de responsabilidade do docente de cada componente curricular, planeja as adaptações: objetivos específicos, abordagem dos conteúdos, metodologia e avaliação. É digno de nota que o próprio instrumento invoca os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem como

referência do planejamento metodológico (IFCE, 2025), o que aproxima o PEI-AC do estado da arte conceitual da área.

As estratégias de acessibilidade dividem-se em dois grupos. As de grande porte envolvem decisões técnico-político-administrativas que extrapolam o professor e incidem sobre elementos curriculares como objetivos, temporalidade, conteúdo, metodologia e avaliação; as de pequeno porte são modificações que o docente realiza no cotidiano da aula. Essa taxonomia oferece à instituição um vocabulário operacional para distinguir ajustes de aula de decisões estruturais de currículo, o que é coerente com a distinção entre adaptações razoáveis e flexibilização curricular.

O regulamento detalha, ainda, a avaliação adaptada, incidindo prioritariamente sobre a forma e o método, não sobre o conteúdo, salvo prejuízo cognitivo acentuado, e prevê a sala de recursos multifuncionais para a realização do AEE, embora condicionada à disponibilidade orçamentária e de pessoal (IFCE, 2025, art. 44). Prevê, por fim, a certificação: prioritariamente regular e, em caráter excepcional, diferenciada por terminalidade específica, nos termos do Parecer CNE/CEB n.º 5/2019, quando esgotadas as adaptações possíveis.

Convergências com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

O cotejo revela convergências consistentes entre o PEI-AC e o marco federal. A dispensa do laudo, adotada pelo regulamento do IFCE, antecipa e coincide com a vedação, no âmbito federal, de condicionar a oferta do AEE e a própria matrícula à exigência de diagnóstico ou documento de saúde (Brasil, 2025a, art. 11, § 7º; Brasil, 2026a, art. 7º, § 4º). Da mesma forma, a estrutura do PEI-AC como documento único, que reúne caracterização e planejamento, encontra respaldo expresso na Portaria MEC n.º 421/2026, que faculta às redes adotar documento que contemple, a um só tempo, as finalidades do PAEE e do PEI (Brasil, 2026a, art. 7º, § 2º). E a exigência de atualização a cada período letivo (IFCE, 2025, art. 25) supera, em frequência, a revisão anual mínima determinada pela portaria (Brasil, 2026a, art. 7º, § 3º).

Há convergência também no plano conceitual e institucional. Ao ancorar o planejamento metodológico no DUA e ao estruturar a caracterização do estudante em torno das barreiras à aprendizagem e à participação, o PEI-AC incorpora as categorias que a literatura e a própria política nacional elegem como centrais (Meyer; Rose; Gordon, 2014; Zerbato; Mendes, 2018). No plano institucional, a atribuição do AEE aos

NAPNEs dialoga diretamente com a determinação federal de que, nas instituições federais de educação superior e de EPT, o AEE seja consolidado pelos núcleos de acessibilidade (Brasil, 2025a, art. 10; Brasil, 2026a, art. 8º). Por fim, a previsão de terminalidade específica alinha-se ao parâmetro do Parecer CNE/CEB n.º 5/2019, adotado como fundamento explícito da certificação diferenciada.

Defasagens e tensões: o que o PEI-AC ainda não incorpora

As convergências não eliminam defasagens significativas. A primeira e mais visível reside na base normativa do instrumento. O artigo 2º do regulamento fundamenta o PEI-AC na Constituição (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), na legislação sobre o transtorno do espectro autista e em pareceres do Conselho Nacional de Educação, mas não menciona o Decreto n.º 12.686/2025, o Decreto n.º 12.773/2025 ou a Portaria MEC n.º 421/2026, o que não lhe seria possível à época (IFCE, 2025, art. 2º). Aprovada em agosto de 2025, semanas antes da PNEEI, a Resolução n.º 340/2025 não incorre em omissão retroativa; o ponto, todavia, é prospectivo: manter o instrumento sem referência ao novo marco o conserva dissociado da política que hoje o enquadra.

A segunda defasagem é terminológica e de escopo. O regulamento opera com a categoria Necessidades Educacionais Específicas (NEE), que abarca, além da deficiência, do transtorno do espectro autista e das altas habilidades, condições como o transtorno de déficit de atenção e os transtornos específicos de aprendizagem (IFCE, 2025, arts. 3º a 5º). O marco federal, por sua vez, delimita o público da educação especial às três primeiras categorias (Brasil, 2025a, art. 1º). A amplitude do conceito de NEE não é, em si, um defeito, pois pode traduzir compromisso institucional com um espectro maior de estudantes, mas gera uma zona de indeterminação: parte do público atendido pelo PEI-AC não coincide com o público da PNEEI, o que exige do instrumento clareza sobre quais dispositivos federais se aplicam a cada grupo.

A terceira defasagem diz respeito à metodologia de identificação. O marco federal erige o estudo de caso em etapa inicial obrigatória e o define em quatro fases, fazendo dele o fundamento tanto do PAEE quanto do PEI (Brasil, 2025a, art. 11; Brasil, 2025b). O PEI-AC descreve um processo de acolhimento e levantamento inicial substancialmente compatível com essas fases, escuta, histórico, identificação de

barreiras e potencialidades, definição de estratégias, mas não o nomeia como estudo de caso nem o estrutura formalmente como tal.

A ausência da nomeação não é mero preciosismo, e a distância não é apenas semântica. No arranjo federal, o estudo de caso é o lócus em que a participação do estudante e da família é assegurada ao longo de todo o processo, tanto para contribuir com o histórico e as necessidades atuais quanto para acompanhar e apoiar a implementação do plano (Brasil, 2025a, art. 11, § 3º), e é também o espaço do diálogo com a rede de proteção social (Brasil, 2025a, art. 11, § 4º). O acolhimento da Resolução n.º 340/2025 não reproduz essa garantia com a mesma força: a escuta inicial contempla o estudante e/ou os familiares (IFCE, 2025, art. 12, I), e a apresentação do PEI-AC à família é prevista apenas nos casos de estudantes menores de 18 anos, de pessoas interditadas ou que necessitem de assistência familiar, para que tomem conhecimento e colaborem com sugestões (IFCE, 2025, art. 12, IV). Como a educação profissional e tecnológica atende majoritariamente jovens e adultos, esse recorte tende a reduzir o papel das famílias a uma colaboração eventual e consultiva, quando não a afastá-las do processo. Ao conservar o acolhimento em lugar do estudo de caso, o instrumento deixa implícita, e enfraquecida, a dimensão participativa que o novo marco reforça. Nomeá-lo e estruturá-lo, além de facilitar a interoperabilidade com a política nacional, ancoraria a participação do estudante e da família como etapa fundante, e não como deferência circunstancial.

A quarta defasagem, de maior consequência prática, refere-se ao conteúdo mínimo. A Portaria MEC n.º 421/2026 discrimina o que o PAEE e o PEI devem conter, no mínimo (Brasil, 2026a, arts. 10 e 11). O PEI-AC contempla vários desses itens, medidas de acessibilidade curricular, metodológica e avaliativa; recursos e tecnologias assistivas; acompanhamento por meio de parecer descritivo. Outros, contudo, não figuram de modo explícito e consolidado: o registro das devolutivas às famílias, a articulação formal entre as atividades de AEE na sala de recursos e o trabalho do professor regente, e a sistematização das demandas de formação e de acionamento da rede de proteção social como conteúdo do próprio documento. Cabe registrar uma mediação: o conteúdo mínimo da portaria foi redigido com forte referência à educação básica, e sua transposição para a EPT, cujos estudantes são majoritariamente jovens e adultos, exige interpretação, sobretudo quanto às devolutivas às famílias. Ainda assim, a lógica de exaustividade documental que a portaria consagra deveria orientar a revisão do instrumento.

A quinta tensão é a mais delicada do ponto de vista do direito. Em ao menos três dispositivos, o regulamento condiciona a efetivação de apoios à disponibilidade orçamentária da instituição: a atuação de profissional de apoio, a aquisição de recursos e tecnologias assistivas e a própria implantação da sala de recursos multifuncionais e do AEE (IFCE, 2025, arts. 13, 18, § 3º, e 44). Ainda que o Decreto n.º 12.686/2025 também submeta suas despesas à disponibilidade orçamentária (Brasil, 2025a, art. 22), há uma distinção relevante: a cláusula federal incide sobre a execução da política, ao passo que, no regulamento, o condicionamento recai sobre a oferta do AEE, que é direito subjetivo do estudante, e não benefício discricionário. Condicionar o núcleo do direito à disponibilidade de recursos tensiona a lógica da Lei Brasileira de Inclusão e da própria PNEEI, e recomenda-se que a redação distinga o planejamento dos apoios, sempre devido, de sua execução material, sujeita a prazos e providências. Essa preocupação não é abstrata: análise recente da efetividade da inclusão na rede municipal de Fortaleza concluiu que a dimensão material do direito, em especial o fornecimento de profissionais de apoio e de recursos, foi assegurada preponderantemente pela via judicial, e não pela oferta administrativa espontânea (Monteiro do Vale, 2026). Um instrumento que, de partida, subordina a oferta do AEE à disponibilidade orçamentária arrisca reproduzir esse padrão, transferindo ao Judiciário a garantia daquilo que deveria ser assegurado pela via administrativa ordinária.

Registra-se, por fim, uma lacuna axiológica. A PNEEI e sua regulamentação elegem o combate ao capacitismo e a não medicalização da educação como princípios estruturantes (Brasil, 2025a, art. 2º, V; Brasil, 2026a, art. 32, parágrafo único). O PEI-AC realiza, na prática, gestos coerentes com esses princípios, dispensa do laudo, ênfase nas potencialidades, vedação de menção a diagnósticos no verso do certificado, mas não incorpora explicitamente o vocabulário anticapacitista nem o princípio da não medicalização, cuja enunciação reforçaria a orientação inclusiva do instrumento. O Quadro 1 sintetiza o cotejo.

Quadro 1 - Síntese comparativa entre o PEI-AC (Resolução CONSUP/IFCE n.º 340/2025) e o marco federal da educação especial inclusiva

Dimensão analítica	Exigência do marco federal	PEI-AC (Resolução n.º 340/2025)	Situação
Base normativa	PNEEI, Rede e regulamentação (Decreto 12.686/2025;	Fundamenta-se em CF, LDB, LBI, Lei do TEA e pareceres do CNE; não	Defasagem



Dimensão analítica	Exigência do marco federal	PEI-AC (Resolução n.º 340/2025)	Situação
	12.773/2025; Portaria 421/2026)	referencia o marco de 2025-2026 (art. 2º)	
Terminologia do público	Público da educação especial: deficiência, TEA e altas habilidades	Necessidades Educacionais Específicas (NEE), categoria mais ampla (arts. 3º a 5º)	Divergência
Metodologia de identificação	Estudo de caso obrigatório em quatro etapas, com participação assegurada da família (Decreto, art. 11, §§ 1º e 3º)	Acolhimento e levantamento inicial compatíveis, mas não nomeados como estudo de caso; participação da família consultiva e não assegurada ao longo do processo (art. 12, I e IV)	Parcial
Documento	Admite documento único que reúna PAEE e PEI (Portaria, art. 7º, § 2º)	PEI-AC como documento único (caracterização pelo CAEE e planejamento docente)	Convergência
Conteúdo mínimo	Itens obrigatórios do PAEE e do PEI (Portaria, arts. 10 e 11)	Contempla parte dos itens; faltam devolutivas às famílias, articulação SRM/AEE-regente e demandas de formação/rede de proteção	Parcial
Dispensa de laudo	AEE e matrícula não condicionados a laudo (Decreto, art. 11, § 7º; Portaria, art. 7º, § 4º)	Laudo não é pré-requisito (art. 12, § 1º)	Convergência
Oferta do AEE / núcleos	AEE consolidado por núcleos de acessibilidade na EPT federal (Decreto, art. 10; Portaria, art. 8º)	AEE atribuído ao NAPNE; SRM prevista (art. 44)	Convergência
Revisão do plano	Revisão anual mínima (Portaria, art. 7º, § 3º)	Atualização a cada período letivo (art. 25)	Convergência
Condicionament o orçamentário	Despesas da política sujeitas à disponibilidade orçamentária (Decreto, art. 22)	Oferta do AEE, recursos e SRM condicionados ao orçamento (arts. 13; 18, § 3º; 44)	Tensão
Certificação / terminalidade	Parâmetro do Parecer CNE/CEB n.º 5/2019	Terminalidade específica com base no mesmo parecer (cap. X)	Convergência
Anticapacitismo / não medicalização	Princípios estruturantes (Decreto, art. 2º, V; Portaria, art. 32, § único)	Práticas coerentes, mas ausência do vocabulário anticapacitista	Defasagem
Prazo de adequação	Até três anos para documentos análogos (Portaria, art. 37)	Obrigaçã o incidente sobre o PEI-AC, com termo em 2029	Obrigaçã o vigente

Fonte: elaborado pelos autores (2026), com base nos documentos do corpus.

A obrigação de adequação e a janela temporal

As defasagens apontadas não configuram meras oportunidades de aperfeiçoamento: traduzem-se em obrigação normativa datada. O Decreto n.º 12.773/2025 determinou que o PEI, ou outros instrumentos pedagógicos com finalidades análogas, observe o disposto para o PAEE (Brasil, 2025b); e a Portaria MEC n.º 421/2026 fixou, de modo inequívoco, o prazo, conforme seu artigo 37:

As redes de ensino que já possuam documentos pedagógicos individualizados com finalidades análogas ao PAEE e ao PEI deverão adequá-los ao disposto nesta Portaria no prazo de até três anos, contados da data de sua publicação.

(BRASIL, 2026a, art. 37)

O PEI-AC é, sem ambiguidade, um documento pedagógico individualizado com finalidade análoga ao PAEE e ao PEI. Publicada a portaria em maio de 2026, o IFCE dispõe de prazo que se encerra em 2029 para promover a adequação. Trata-se, portanto, de compromisso com data certa, cuja inobservância exporia a instituição à desconformidade com a política nacional. Para os NAPNEs e a Rede Federal, o caso do IFCE assume valor paradigmático: por dispor de instrumento maduro, o IFCE tem, a rigor, menos a construir e mais a alinhar, e o alinhamento que empreender poderá servir de referência às demais instituições que ainda sequer instituíram seu instrumento de planejamento individualizado (Santos; Vilaronga; Mendes, 2023).

Convém, ainda, recuperar a advertência da literatura: a adequação normativa é condição necessária, mas não suficiente. Um PEI-AC formalmente alinhado à PNEEI, porém convertido em rotina cartorial, frustraria a inclusão que enuncia (Nteropoulou-Nterou; Gelastopoulou, 2025). A robustez do instrumento do IFCE, com seus treze instrumentais e seu comitê multidisciplinar, é, a um só tempo, sua força e seu risco: força, por oferecer densidade procedimental; risco, por multiplicar formulários cujo preenchimento pode deslocar a energia institucional do processo colaborativo para o registro. A adequação deveria, assim, vir acompanhada de investimento na formação continuada, prevista tanto no regulamento (IFCE, 2025, art. 23) quanto no marco federal, e nas condições materiais do AEE, sem as quais o direito planejado no papel não se realiza na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou o Plano Educacional Individualizado de Acessibilidade Curricular do IFCE à luz da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. A descrição do instrumento evidenciou um regulamento denso e tecnicamente elaborado, que organiza o ciclo completo de atendimento ao estudante com necessidades específicas e que, ao ancorar-se no Desenho Universal para a Aprendizagem e na noção de barreiras à aprendizagem e à participação, dialoga com o estado da arte conceitual da educação especial inclusiva.

O cotejo com o marco federal respondeu à pergunta que orientou a investigação. O PEI-AC alinha-se à PNEEI em dimensões relevantes, dispensa do laudo, adoção de documento único, revisão periódica, vínculo com os núcleos de acessibilidade e previsão de terminalidade específica, mas dela se distancia em pontos precisos: a base normativa não referencia o arcabouço de 2025-2026; a categoria de necessidades específicas não coincide com o público da educação especial; o estudo de caso não é nomeado como metodologia fundante; o conteúdo mínimo do PAEE e do PEI não está consolidado; e a oferta do AEE aparece condicionada à disponibilidade orçamentária. O alinhamento, portanto, é substancial, mas incompleto.

Do ponto de vista da implementação, a principal implicação é que a adequação do PEI-AC não é faculdade, mas obrigação com prazo: a Portaria MEC n.º 421/2026 concede às instituições até três anos para ajustar seus documentos análogos, o que situa o IFCE e, por extensão, a Rede Federal diante de um compromisso datado. Recomenda-se, em síntese, atualizar a base normativa do regulamento, nomear e estruturar o estudo de caso, assegurando a participação do estudante e da família ao longo dele, consolidar o conteúdo mínimo exigido, distinguir o planejamento dos apoios de sua execução orçamentária e incorporar explicitamente os princípios do combate ao capacitismo e da não medicalização.

O estudo apresenta limitações que delimitam seu alcance e apontam sua continuidade. Por circunscrever-se a uma única instituição e a uma análise estritamente documental, não alcança a implementação efetiva do PEI-AC nem a percepção dos sujeitos que o operam. Abrem-se, assim, três frentes de investigação: a análise comparativa dos instrumentos de planejamento individualizado das instituições federais que os possuem, à luz da PNEEI; o estudo empírico da implementação do PEI-AC nos

campi do IFCE, com escuta de docentes, equipes dos NAPNEs e estudantes; e o acompanhamento longitudinal do processo de adequação normativa até o termo do prazo federal. Em um momento em que a política nacional finalmente confere ao planejamento individualizado o amparo legal que lhe faltava, examinar criticamente como os instrumentos institucionais respondem a esse chamado é contribuir para que a inclusão não se detenha no texto da norma.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º 5, de 6 de junho de 2019.** Consulta ao Conselho Nacional de Educação acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, com vistas à aplicação do procedimento de certificação diferenciada e à garantia do direito à terminalidade específica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2019>. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025a. Disponível em:



https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm.
Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto n.º 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n.º 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), de que tratam o Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 maio 2026a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-421-de-15-de-maio-de-2026-706292988>. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n.º 550, de 18 de junho de 2026**. Altera a Portaria MEC n.º 421, de 15 de maio de 2026. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 jun. 2026b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-550-de-18-de-junho-de-2026-713866200>. Acesso em: 17 jul. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; DOMENICONI, Camila; PASIAN, Mara Silvia. Desenho Universal para a Aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão. **Revincluso**, v. 2, n. 1, 2023. DOI: 10.36942/revincluso.v2i1.765. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/765/530>. Acesso em: 16 jul. 2026.

IFCE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Resolução CONSUP/IFCE n.º 340, de 29 de agosto de 2025**. Aprova o Regulamento dos Procedimentos para Identificação, Acompanhamento e Realização do Plano Educacional Individualizado de Acessibilidade Curricular (PEI-AC) do IFCE. Fortaleza: IFCE, 2025. Processo SEI n.º 23255.007456/2023-17. Disponível em: https://sei.ifce.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_processo_exibir.php?eJ5c16AvvOs5mpjdj4LC1d6XmopgTeyVvvUTbYHQUHh-WgLj2MTTSeE3A2uskMZVZ1YBhFK6c-y0OG_Z3mtK3jOGxDjRpUA0RpH9Qh3EzH-2uHnQ6lioBQzdgY-tgKHV. Acesso em: 18 jul. 2026.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 19 jul. 2026.



LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice.** Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

MONTEIRO DO VALE, Francisco Hermison. A efetividade da Lei Brasileira de Inclusão na educação: análise normativa, empírica e jurisprudencial das barreiras atitudinais em Fortaleza (2015-2025). **Revista Foco**, Curitiba, v. 19, n. 7, p. e12208, 2026. DOI: 10.54751/revistafoco.v19n7-040. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/12208>. Acesso em: 14 jul. 2026.

NTEROPOULOU-NTEROU, Evdoxia; GELASTOPOULOU, Maria. The individualized education program in early childhood education: improving inclusive practices through action research. **Educational Action Research**, p. 21-40, 2025. DOI: 10.1080/09650792.2025.2488429. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650792.2025.2488429>. Acesso em: 12 jul. 2026.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. DOI: 10.63595/rbhcs.v1i1.10351. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 19 jul. 2026.

SANTOS, Jéssica Rodrigues; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1-24, 2023. DOI: 10.5902/1984686X70712. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70712/54420>. Acesso em: 12 jul. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. E69/1-24, 2020. DOI: 10.5902/1984686X52842. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842/> Acesso em: 10 jul. 2026.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230076. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/?format=pdf&lang=pt> .
Acesso em: 12 jul. 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. DOI: 10.4013/edu.2018.222.14125.
Disponível em:
<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 17 jul. 2026.

Submetido em: 23/07/2026

Aceito em: 08/09/2026