UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente - SP

VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ

AÇÕES FORMATIVAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: PLANEJAMENTO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA CRECHE

PRESIDENTE PRUDENTE - SP
JULHO/2026

VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ

AÇÕES FORMATIVAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: PLANEJAMENTO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA CRECHE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, *campus* Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela.
Co-orientadora: Profa. Dra. Katia de Abreu Fonseca.

PRESIDENTE PRUDENTE - SP
JULHO/2026

C957a

Cruz, Vivian Moraes de Paulo

Ações formativas para implementação do Plano Educacional Individualizado : planejamento para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na creche / Vivian Moraes de Paulo Cruz. -- Presidente Prudente, 2026

179 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Fabio Camargo Bandeira Villela

Coorientadora: Katia de Abreu Fonseca

1. Educação Infantil. 2. Educação Especial Inclusiva. 3. Plano Educacional Individualizado. 4. Transtorno do Espectro do Autismo. 5. Creche. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa apresenta impacto educacional e social ao contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao planejamento pedagógico e à implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para crianças com transtorno do espectro Autista (TEA). Como produto educacional, foi desenvolvido um recurso educacional destinado a apoiar profissionais da educação na compreensão e na organização de ações pedagógicas individualizadas, considerando as necessidades, potencialidades e especificidades de cada criança. Espera-se que a utilização desse recurso favoreça a reflexão sobre as práticas pedagógicas, amplie as possibilidades de planejamento e contribua para a construção de estratégias que promovam a participação e a aprendizagem das crianças com TEA no cotidiano da creche. Dessa forma, o impacto da pesquisa está relacionado à possibilidade de aproximar os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico das demandas concretas encontradas no contexto escolar, contribuindo para a qualificação das ações educativas e para o fortalecimento de uma perspectiva inclusiva.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research has an educational and social impact by contributing to the strengthening of inclusive practices in early childhood education, particularly regarding pedagogical planning and the implementation of the Individualized Education Plan (IEP) for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). As an educational output, a resource was developed to support education professionals in understanding and organizing individualized pedagogical actions, taking into account the needs, strengths, and specific characteristics of each child. It is expected that the use of this resource will foster reflection on pedagogical practices, expand planning possibilities, and contribute to the development of strategies that promote the participation and learning of children with ASD in the daily life of the early childhood center. Thus, the research's impact lies in bridging the gap between academic knowledge and the concrete demands of the school environment, thereby contributing to the enhancement of educational practices and the strengthening of an inclusive perspective.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Título: AÇÕES FORMATIVAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: PLANEJAMENTO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECRO AUTISTA NA CRECHE

AUTORA: VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ
ORIENTADOR: FABIO CAMARGO BANDEIRA VILLELA
COORIENTADORA: KATIA DE ABREU FONSECA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação Inclusiva, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). KATIA DE ABREU FONSECA (Participaçao Virtual)
Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)

Dra. ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO (Participaçao Virtual)
PROFEI / Universidade Estadual Paulista - Unesp - FCT

Profa. Dra. ELIANE MORAIS DE JESUS MANI (Participaçao Virtual)
DPPPE / Faculdade de Agudos FAAG

Presidente Prudente, 29 de julho de 2026.

Agradeço a Deus por me sustentar e conduzir em cada etapa desta caminhada. Ao meu marido, aos meus filhos e aos meus pais, que, como família, ofereceram amor, apoio e compreensão, tornando possível esta realização. Àqueles que, com carinho, disponibilidade e generosidade, contribuíram para que esta trajetória se tornasse mais leve. Aos colegas de profissão e aos meus queridos alunos, que diariamente me ensinam e dão sentido à minha busca por uma educação cada vez mais inclusiva. E, com especial gratidão, aos meus orientadores, Prof. Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela e Prof.ª Dr.ª Kátia de Abreu Fonseca, pela acolhida, pelo incentivo e pelas valiosas contribuições ao longo deste percurso. A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta conquista, o meu mais sincero agradecimento.

AGRADECIMENTOS

À Deus, em primeiro lugar, por me proporcionar essa realização, concedendo força, coragem e sabedoria para percorrer essa trajetória acadêmica. Sem a Sua presença e direção, nada disso seria possível.

Ao meu marido, Alexandre, por caminhar ao meu lado durante toda esta trajetória. Agradeço não apenas pelas palavras de incentivo, por acreditar em mim mesmo nos momentos de maior insegurança, pelo acolhimento e pelo amor com que sempre me sustentou, mas também por todas as atitudes que tornaram este percurso possível. Sua disposição em compartilhar responsabilidades e seu apoio constante garantiram, em inúmeros momentos, as condições necessárias para que eu pudesse me dedicar exclusivamente à pesquisa com tranquilidade.

À minha filha Alícia, cujo orgulho e admiração tantas vezes serviram de combustível para esta caminhada, sendo também um apoio constante para minhas realizações. Agradeço, ainda, pela paciência e disponibilidade com que tantas vezes me auxiliou diante de desafios tecnológicos e dúvidas relacionadas ao uso de ferramentas digitais, compartilhando seus conhecimentos de forma generosa e tornando o percurso um pouco mais leve.

Ao meu filho João Pedro, por seu jeito doce e único, pelas inúmeras demonstrações de carinho e a maturidade com a qual conduziu suas próprias responsabilidades ao longo deste período. Sua autonomia e compreensão diante dos momentos em que precisei me dedicar à pesquisa foram atitudes silenciosas, mas profundamente importantes para que eu seguisse em frente.

À minha filha Laura, pela alegria contagiante que ilumina os meus dias e pela forma responsável e independente com que enfrentou os desafios de sua rotina durante esta trajetória. Sua compreensão diante das minhas ausências e seu apoio demonstrado nos pequenos gestos do cotidiano foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Vocês são o motivo de eu desejar ir além. Cada conquista minha carrega um pouco de vocês e do amor que compartilhamos como família.

À minha mãe Pérola, que me acompanhou desde o momento em que decidi ingressar no PROFEI, cuja inteligência notável, mesmo não sendo da área, rendeu inúmeras conversas sobre minha pesquisa, muitas vezes clareando minhas ideias. Ao meu pai João Pedro, com quem eu sei que posso contar e que é o alicerce que me faz acreditar que tudo vai dar certo!

À Rita, meu braço direito, que, com proatividade e dedicação, assegurou a logística necessária para que tudo transcorresse da melhor forma, sobretudo nos momentos em que outras demandas exigiam minha atenção.

A todos os colegas de profissão, com quem aprendi e continuo aprendendo diariamente por meio de exemplos de comprometimento, dedicação e sensibilidade. Aos meus queridos alunos, inspiração primeira desta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela, pela disponibilidade em me acompanhar nesta trajetória, pelas reuniões realizadas até mesmo nos finais de semana, possibilitando a conciliação com meus horários de trabalho, e pelo incentivo constante para que eu não desistisse diante dos desafios. Agradeço pelas orientações precisas, pelas valiosas contribuições e acompanhamento atento ao longo de todo o percurso, que muito contribuíram para meu crescimento acadêmico e para a realização deste trabalho.

À Prof.ª Dr.ª Kátia de Abreu Fonseca, pela generosidade e disponibilidade em assumir minha orientação na etapa final desta trajetória. Agradeço pela acolhida, pelo suporte oferecido nesse momento de transição e pela disposição em contribuir para a conclusão deste trabalho, tornando possível que esta caminhada chegasse ao seu término.

A todos, o meu mais sincero muito obrigada!

“É imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas”.

Romeu Kazumi Sassaki (2016, p. 45).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as recomendações práticas para a elaboração e a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com vistas à construção de um protocolo, articulado a um curso de formação continuada, que oriente a operacionalização do PEI em creches públicas. Adotou-se a pesquisa de natureza qualitativa, de tipo exploratória (Gil, 2010), orientada pela compreensão das práticas docentes e dos processos que envolvem a elaboração e a implementação do PEI. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico, com foco em produções que abordavam o PEI, a inclusão na creche e a individualização do ensino para crianças com TEA. Em seguida, realizou-se entrevistas semiestruturadas com professores de três creches públicas municipais de Cubatão/SP, buscando compreender como esses educadores planejam, e quais elementos consideram essenciais em um planejamento. As análises seguem a definição de categorias temáticas propostas por Bardin (2016). Com base na articulação entre referencial teórico e dados empíricos, elaborou-se um protocolo para produção e implementação do PEI, utilizado como recurso estruturante de um curso de formação continuada voltado aos profissionais da Educação Infantil. O protocolo e o curso foram submetidos à apreciação de professores, por meio de questionários *online*, visando ao seu aperfeiçoamento, sendo avaliados positivamente quanto à clareza, aplicabilidade e potencial de contribuição para a prática pedagógica. Os resultados evidenciaram ampla aceitação às etapas, com importância atribuída pelos participantes à avaliação pedagógica, à parceria com as famílias e ao trabalho colaborativo, mas também apontaram desafios relacionados à sistematização do planejamento individualizado e à implementação do PEI na creche. Conclui-se que o protocolo, enquanto recurso educacional, associado ao curso de formação continuada desenvolvido para sua utilização, constitui uma estratégia promissora para apoiar os professores na elaboração e implementação do PEI, favorecendo práticas pedagógicas mais sistematizadas e contribuindo para a inclusão de crianças com TEA na creche.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Especial Inclusiva; Plano Educacional Individualizado; Transtorno do Espectro do Autismo; Creche.

ABSTRACT

This research aims to analyze practical recommendations for developing and implementing the Individualized Educational Plan (IEP) for children with Autism Spectrum Disorder (ASD), with the goal of creating a protocol—linked to a continuing education course—to guide the operationalization of the IEP in public daycare centers. A qualitative, exploratory research approach (Gil, 2010) was adopted, focused on understanding teaching practices and the processes involved in developing and implementing the IEP. Initially, a literature review was conducted, focusing on works addressing the IEP, inclusion in daycare settings, and the individualization of instruction for children with ASD. Subsequently, semi-structured interviews were conducted with teachers from three municipal public daycare centers in Cubatão, São Paulo, seeking to understand how these educators plan and which elements they consider essential to the planning process. The analysis followed the thematic categorization method proposed by Bardin (2016). Based on the integration of the theoretical framework and empirical data, a protocol for developing and implementing the IEP was created; this protocol served as a structuring resource for a continuing education course aimed at early childhood education professionals. The protocol and the course were submitted to teachers for review via online questionnaires to facilitate refinement; they received positive evaluations regarding clarity, applicability, and their potential contribution to pedagogical practice. The results showed broad acceptance of the proposed stages, with participants highlighting the importance of pedagogical assessment, partnerships with families, and collaborative work; however, challenges regarding the systematization of individualized planning and the implementation of the IEP in daycare settings were also identified. It is concluded that the protocol—as an educational resource—combined with the continuing education course developed for its use, constitutes a promising strategy to support teachers in developing and implementing the IEP, thereby fostering more systematized pedagogical practices and contributing to the inclusion of children with ASD in daycare centers.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusive Special Education; Individualized Education Plan (IEP); Autism Spectrum Disorder (ASD); Daycare Center.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Campos de experiência da BNCC……..……36
Quadro 2 - Níveis de suporte no Transtorno do Espectro Autista……41
Quadro 3 - Distribuição dos estudos por categoria……47
Quadro 4 - Síntese das bibliografias selecionadas para a revisão bibliográfica…....67
Quadro 5 - Categorias aplicadas às entrevistas semiestruturadas…..……71
Quadro 6 - Perfil das professoras que responderam à entrevista……76
Quadro 7 - Perfil das professoras que responderam ao formulário……..….111
Quadro 8 - Perfil dos participantes que responderam ao questionário de avaliação do curso……..…128
Quadro 9 - Respostas à questão aberta do questionário de avaliação do curso...133
Quadro 10 - Qual é o perfil das participantes?.....165
Quadro 11 - Como é o planejamento realizado pelos professores?.....167
Quadro 12 - Quais seriam os apontamentos e perspectivas futuras, de acordo com a experiência delas?.....174

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percurso metodológico……..……..63
Figura 2 - Fluxo para elaboração e implementação do PEI ….……..……102
Figura 3 - Tela “Apresentação”.....123
Figura 4 - Tela de interação com os módulos e suas respectivas atividades...,.....124
Figura 5 - Tela de abertura do módulo I……..124
Figura 6 - Materiais complementares.....126
Figura 7 - Questionário sobre cada módulo para avaliação dos conhecimentos....126
Figura 8 - Seção de encerramento.....127
Figura 9 - Mensagem de finalização do curso.....127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Validação da etapa “Entrevista com a família”.....…113
Gráfico 2 - Validação da etapa “Avaliação Pedagógica”.....114
Gráfico 3 - Validação da etapa “Sistematização do Estudo de Caso para elaboração do PEI”.....115
Gráfico 4 - Validação da etapa “Apresentação do PEI à família”.....116
Gráfico 5 - Validação da etapa “Implementação”……..117
Gráfico 6 - Validação da etapa “Reavaliação”.....118
Gráfico 7 - Avaliação da clareza e objetividade do conteúdo apresentado.....130
Gráfico 8 - Avaliação de aplicação da teoria na prática.....131
Gráfico 9 - Avaliação do layout e à estrutura dos materiais.....131
Gráfico 10 - Avaliação das condições para acesso…….....132
Gráfico 11 - Avaliação do tempo para realização do curso.....133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - *Applied Behavior Analysis* (Análise do Comportamento Aplicada)

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

EI - Educação Infantil

HA - Hora de Atividade

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTI - Horário de Trabalho Individual

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado

PEI - Plano Educacional Individualizado

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 19
1 INTRODUÇÃO..... 21
2 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)..... 26
2.1 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS..... 27
2.2 O PEI E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLANEJAMENTO, ADAPTAÇÕES E REGISTROS..... 34
2.3 O PEI PARA CRIANÇAS COM TEA NA CRECHE: ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO..... 41
3 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: PESQUISAS REALIZADAS NOS ÚLTIMOS 10 ANOS..... 46
3.1 ANÁLISE DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O PEI.....47
3.1.1 Categoria 1 – Fundamentos conceituais, legais e curriculares do PEI.. 49
3.1.2 Categoria 2 – Processos de elaboração, implementação e acompanhamento do PEI..... 54
3.1.3 Categoria 3 – Materiais instrucionais e estratégias formativas sobre o PEI..... 58
4 PERCURSO METODOLÓGICO..... 64
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS..... 77
5.1 CATEGORIA 1 – CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TEA..... 79
5.2 CATEGORIA 2 – ESTRATÉGIAS, RECURSOS E REGISTROS NO COTIDIANO DA CRECHE..... 82
5.3 CATEGORIA 3 – TRABALHO COLABORATIVO E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA..... 85
5.4 CATEGORIA 4 – LACUNAS FORMATIVAS E NECESSIDADES DE APOIO 88
6 APRESENTAÇÃO DO PROTOCOLO: ETAPAS E ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PEI.....92
6.1 PROTOCOLO PARA ELABORAÇÃO DO PEI NAS CRECHES DE CUBATÃO. 92
6.1.1 Caracterização do campo de pesquisa.....93
6.2 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PROTOCOLO (DOCUMENTO VIVO, CURRÍCULO COMUM, COLABORAÇÃO E REGISTRO).....95
6.3 VISÃO GERAL DO FLUXO E DOS INSTRUMENTOS DO PROTOCOLO.... 99
6.3.1 Etapa 1 — Entrevista com a família..... 104
6.3.2 Etapa 2 — Avaliação Pedagógica..... 106
6.3.3 Etapa 3 — Sistematização do estudo de caso para elaboração do PEI.... 107
6.3.4 Etapa 4 — Apresentação do PEI à família..... 108
6.3.5 Etapa 5 — Implementação..... 109
6.3.6 Etapa 6 — Reavaliação..... 110
6.4 ANÁLISE DOS DADOS DO FORMULÁRIO APLICADO AOS

PROFESSORES..... 111
7 CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ESTRUTURA E ARTICULAÇÃO COM O PROTOCOLO)..... 122
7.1 ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....123
7.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO..... 129
7.3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....130
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 137
REFERÊNCIAS..... 145
APÊNDICES..... 154
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA (PROFESSORES)..... 154
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 1 - PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)..... 155
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO 2 - AVALIAÇÃO DO CURSO - PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI).....159
APÊNDICE D - ROTEIRO DE CONTEÚDO O CURSO..... 161
APÊNDICE E - TUTORIAL PARA AUTO INSCRIÇÃO..... 162
APÊNDICE F - MODELO DE PEI..... 165
APÊNDICE G- ESPELHO DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES..... 166
ANEXO..... 178
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..... 178

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória na Educação iniciou antes mesmo de ingressar na graduação em Pedagogia, quando atuava no ambiente escolar desenvolvendo um projeto de musicalização infantil. Desde então, sempre nutri um interesse pela aprendizagem das crianças, especialmente daquelas que, por diferentes razões, não seguiam um caminho linear em seus processos de aquisição de conhecimento.

Em 2008, concluí minha formação em Pedagogia e iniciei minha atuação como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2011, passei a integrar a rede municipal de ensino de Cubatão, atuando igualmente no Ensino Fundamental I. Ao longo desse percurso, busquei oferecer práticas pedagógicas que garantissem o acesso de todos os alunos às oportunidades de aprendizagem, procurando compreender suas particularidades e identificar necessidades que pudessem orientar meu planejamento e minhas intervenções.

Esse interesse me levou a aprofundar meus estudos em temas relacionados à Educação Especial e, mais especificamente, ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mesmo atuando na sala comum, encontrava-me cada vez mais envolvida com questões relacionadas à inclusão escolar. Em 2022, surgiu a oportunidade de, também em Cubatão, ingressar após concurso público como professora de Educação Especial, área na qual passei a atuar diretamente. No ano seguinte, deixei a sala comum e assumi o cargo de Orientadora Educacional.

Foi nesse contexto que passei a trabalhar em creches e a acompanhar mais de perto os processos de inclusão de crianças com TEA. Em minha prática cotidiana, observava situações em que essas crianças encontravam barreiras para participar das experiências propostas e acessar o currículo em condições de equidade. Essas observações não tinham o propósito de atribuir responsabilidades individuais aos professores, mas de suscitar reflexões sobre quais condições, recursos e processos seriam necessários para que a inclusão se efetivasse de maneira mais consistente no cotidiano escolar.

Ao ingressar, em 2024, no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), tive a oportunidade de transformar essas inquietações em objeto de investigação. Inicialmente, acreditava que a elaboração de um documento de planejamento individualizado poderia contribuir para organizar as ações pedagógicas voltadas às crianças com necessidades educacionais específicas.

Contudo, ao aprofundar os estudos e dialogar com a realidade vivenciada pelos profissionais da creche, compreendi que a simples existência de um documento não seria suficiente para promover mudanças efetivas.

Gradualmente, tornou-se evidente que a questão não estava apenas na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), mas na construção de um processo que orientasse sua elaboração, implementação e acompanhamento. Compreendi que envolver os diferentes profissionais responsáveis pelo percurso educacional da criança, favorecendo o planejamento colaborativo e o compartilhamento de responsabilidades, poderia ampliar as possibilidades de efetivação das ações propostas. Foi dessa reflexão que surgiu a presente pesquisa.

Assim, esta pesquisa resulta do encontro entre minha trajetória profissional, as experiências vivenciadas na creche e o compromisso com o planejamento de estratégias que contribuam para a inclusão de crianças com TEA. Ela representa não apenas uma etapa da minha formação acadêmica, mas a materialização de um compromisso que venho construindo ao longo dos anos com a busca por caminhos que possibilitem a participação e a aprendizagem de todas as crianças, contribuindo para a real inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas de ensino regular tem se apresentado como um grande desafio para os sistemas educacionais. De acordo com as informações do Censo Escolar de 2024, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas de estudantes com TEA na educação básica saltaram de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024, o que caracteriza um aumento de 44,4% (Brasil, 2025c).

Esse aumento tem sido percebido, ano a ano, no contexto das escolas, tanto com novos diagnósticos quanto com a observação de crianças que apresentam sinais de alerta em seu desenvolvimento e, assim, são encaminhadas para avaliação clínica e/ou educacional para fins de acesso a apoios especializados (Ratuchne, Barby, 2024). Esse cenário impõe às instituições escolares a necessidade de reorganização de suas práticas pedagógicas, formação continuada dos docentes e ampliação dos serviços de apoio à inclusão (Zambon; Pereira; Reiner, 2025). De acordo com Chiote (2011), a sociedade contemporânea exige que as unidades de ensino se adaptem a essa nova realidade, planejando e propondo ações que simultaneamente respeitem as características individuais e garantam o aprendizado:

> Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, como toda sua singularidade (Chiote, 2011, p. 24).

Quando se trata da creche[1], o início da escolarização de crianças bem pequenas, em seus primeiros anos de vida, é preciso levar em conta não apenas os modos singulares de comunicação e interação para a elaboração de estratégias, mas também as demandas específicas dessa faixa etária, o que requer práticas pedagógicas intencionais, planejadas e sensíveis às particularidades do desenvolvimento infantil (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006).

---

[1] De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a creche constitui a primeira etapa da Educação Infantil, destinada ao atendimento de crianças de até três anos de idade (Brasil, 1996, Art. 30, inciso I). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) complementam essa definição ao caracterizá-las como espaços institucionais não domésticos destinados à educação e ao cuidado das crianças.

Além disso, os ajustes realizados para atender às especificidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)[2] devem ser precedidos de reflexões que busquem sua integração ao currículo da Educação Infantil, aproveitando todas as possibilidades que ele oferece e garantindo que, em hipótese alguma, essas crianças deixem de se beneficiar das experiências de aprendizagem ofertadas. Em outras palavras, isso significa considerar que o alinhamento pedagógico com objetivos adequados, personalizados e específicos não implica em dissociá-los das propostas oferecidas ao grupo no qual a criança está inserida (Santos *et al.*, 2022).

Nessa perspectiva, o Plano Educacional Individualizado (PEI) torna-se um recurso para auxiliar o professor, direcionando as ações desenvolvidas no ambiente escolar em benefício da aprendizagem das crianças com TEA da creche (Mendes; Tannús-Valadão, 2018). O PEI envolve um processo de planejamento fundamentado na reflexão colaborativa, com a participação de diferentes membros da comunidade escolar, tais como o professor de educação especial, o professor de ensino regular, a equipe pedagógica e a família, resultando em um documento que reflete as necessidades individuais da criança e orienta as práticas pedagógicas implementadas (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

Por ser elaborado de forma conjunta, os envolvidos tornam-se responsáveis mutuamente por sua execução, o que acrescenta probabilidade de que as estratégias previstas sejam, de fato, efetivadas (Mendes; Tannús-Valadão, 2018). Para Santos *et al.* (2022), o PEI contribui para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que descreve objetivos pedagógicos alinhados às necessidades de cada aluno, sem desconsiderar a proposta curricular geral. O planejamento coletivo na ocasião da elaboração do PEI permite que os participantes do processo tenham clareza sobre os caminhos a seguir, funcionando como um guia que facilita a construção de práticas inclusivas, devendo ser periodicamente avaliado e revisado. Diante desse cenário, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: como têm sido elaborados e implementados os planos educacionais individualizados para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas creches públicas, e em que medida ações formativas podem orientar e qualificar esse processo?

[2] Ao longo deste texto será utilizado o termo abreviado autismo e autista em menção ao conceito de transtorno do espectro do autismo, com o objetivo de conferir maior fluidez à escrita.

Embora a utilização do PEI tenha sido citada em alguns documentos orientadores, ainda são escassos os textos que trazem diretrizes quanto à sua elaboração e implementação na Educação Infantil, especialmente nas creches. Assim, dessa observação, surgiu o interesse pela realização da presente pesquisa, cujo objetivo geral é analisar as recomendações práticas para a elaboração e a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com vistas à construção de um protocolo, articulado a um curso de formação continuada, que oriente a operacionalização do PEI em creches públicas.

Especificamente, busca-se: i) examinar os fundamentos conceituais, legais e curriculares que sustentam o uso do PEI na creche para crianças com TEA; ii) identificar e analisar as práticas de planejamento pedagógico desenvolvidas por professores para a promoção da aprendizagem de crianças com TEA, bem como o conhecimento sobre a elaboração e implementação do PEI; iii) elaborar um protocolo para orientar a implementação do PEI no contexto da creche; e iv) desenvolver um curso de formação continuada voltado à compreensão dos fundamentos do PEI e à utilização do protocolo elaborado.

Adotamos a pesquisa de natureza qualitativa, de tipo exploratório (Gil, 2010), orientada pela compreensão das práticas docentes e dos processos que envolvem a elaboração e a implementação do PEI. Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico, com foco em produções que abordavam o PEI, a inclusão na creche e a individualização do ensino de crianças com TEA na creche. Em seguida, conduzimos entrevistas semiestruturadas com professores de três creches públicas municipais de Cubatão/SP, buscando compreender como esses educadores planejam o ensino, e quais elementos consideram essenciais em um planejamento. A análise dos dados foi operacionalizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), sendo os excertos das entrevistas organizados em categorias temáticas, construídas a partir dos núcleos de sentido identificados no material empírico.

Com base na articulação entre o referencial teórico e os dados empíricos, foram desenvolvidos dois recursos educacionais: um protocolo para elaboração, implementação e reavaliação do PEI (Recurso 1), organizado em formato de fluxo e destinado a orientar a prática dos profissionais da Educação Infantil e um curso de formação continuada (Recurso 2), elaborado com a finalidade de apoiar a utilização

desse protocolo no contexto das creches. O protocolo foi submetido à apreciação de professores, visando ao seu aperfeiçoamento. A intenção é que esse protocolo funcione como uma ferramenta de apoio à prática docente, bem como à formação de professores, contribuindo para a efetivação de uma educação mais equitativa e responsiva às necessidades das crianças com TEA. Essa formação, bem como a construção do material, busca sanar lacunas quanto à formação de professores e falta de materiais instrucionais (Pletsch, 2010; Santos *et al.,* 2022).

Acreditar na importância de garantir a aprendizagem desses educandos inseridos em um ambiente coletivo por meio de estratégias individuais é, no mínimo, desafiador, razão pela qual a formação continuada de professores é indispensável, além da definição de alternativas inclusivas desde a creche. Com a progressiva inclusão nos espaços de educação regular de crianças que apresentam desenvolvimento atípico, tornou-se primordial a reflexão para a elaboração de objetivos e materiais que direcionem as ações pedagógicas e os ajustes necessários, na busca por um direito que não pode deixar de ser assegurado.

Esta dissertação está organizada em sete seções, incluindo esta introdução. Na seção 2, apresentam-se os fundamentos conceituais, legais e curriculares do PEI, em articulação com as especificidades da creche. A seção 3 sistematiza e discute os achados da revisão bibliográfica sobre o PEI, com recorte temporal dos últimos 10 anos, organizando tendências, contribuições e lacunas do campo. Na seção 4, descreve-se o percurso metodológico, detalhando o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos de análise. A seção 5 apresenta a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com 15 educadoras.

A seção 6 expõe o protocolo proposto para elaboração e implementação do PEI, descrevendo etapas, procedimentos, responsabilidades e formas de registro, além dos dispositivos de apreciação/aperfeiçoamento do material. Na seção 7, é apresentado o curso de formação continuada desenvolvido a partir dos resultados da pesquisa e articulado ao protocolo elaborado. São descritos os resultados após avaliação, bem como as contribuições dos participantes para o aprimoramento da proposta formativa. Finalizamos com as considerações finais, como síntese das contribuições do estudo, seus limites e possibilidades de continuidade.

2 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

A consolidação de práticas educacionais inclusivas tem impulsionado a adoção de instrumentos que orientem o ensino de maneira sistemática e responsiva às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Nesse cenário, o PEI tem sido reconhecido como um recurso que organiza intervenções pedagógicas alinhadas ao direito à aprendizagem e à participação. Como argumenta Mendes (2010), a inclusão demanda práticas planejadas desde a creche, enquanto Pletsch (2010) destaca que o PEI funciona como mediador entre o currículo e as singularidades das crianças, constituindo-se em ferramenta estratégica para a promoção de experiências de aprendizagem significativas.

Apesar do reconhecimento de sua importância, a literatura evidencia desafios recorrentes na implementação do PEI nas escolas brasileiras. Glat *et al.* (2012) apontam a necessidade de formação docente que sustente o processo de individualização sem segregação. Tannús-Valadão e Mendes (2018) identificam fragilidades na articulação entre o PEI e o currículo comum, especialmente quando não há clareza quanto aos ajustes pedagógicos necessários. Santos (2023) acrescenta que muitos PEIs são elaborados sem avaliação pedagógica robusta ou sem participação da família, o que limita sua potência como instrumento orientador da prática. Essas pesquisas reforçam a importância de discutir fundamentos, processos e estrutura do PEI de modo aprofundado.

No campo normativo, o arcabouço legal brasileiro prevê condições para o desenvolvimento de práticas educacionais acessíveis, mas ainda oferece orientações pouco específicas sobre o desenvolvimento e aplicação do PEI. A LDB (Brasil, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025a) e o Decreto nº 12.773 (Brasil, 2025b) estabelecem princípios de acessibilidade pedagógica, garantindo o direito ao AEE adequado. Entretanto, tais documentos não detalham a organização do PEI, o que torna a literatura acadêmica uma referência para sua compreensão e aplicação. Nesse sentido, Bello, Capellini e Machado (2022) e Piccolo *et al.* (2022) contribuem ao discutir adaptações curriculares, estratégias pedagógicas e formas de registro que devem integrar um planejamento individualizado consistente.

Este capítulo tem por finalidade apresentar uma análise do PEI, contemplando três dimensões principais: i) seus fundamentos conceituais e legais, que delimitam o papel do PEI na educação; ii) os processos de elaboração, implementação, acompanhamento e revisão, considerando a centralidade da avaliação pedagógica e do trabalho colaborativo[3], conforme apontado por Santos *et al.* (2022) e Costa, Schmidt e Camargo (2023); e iii) sua estrutura, entendida como um conjunto organizado de metas, estratégias e registros que articula o currículo da Educação Infantil às necessidades específicas de crianças com TEA (Guimarães; Machado, 2024; Piccolo *et al.*, 2022). Essa fundamentação sustenta a proposta de protocolo apresentada nas seções seguintes e contribui para o aprimoramento das práticas docentes voltadas à elaboração do PEI.

2.1 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS

O PEI é um documento pedagógico inclusivo elaborado para que os alunos que apresentem necessidades educacionais específicas (NEE)[4] possam se beneficiar do ensino que é oferecido no ensino comum. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/2001, no Art. 5º:

> Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares (Brasil, 2001, p. 2).

No PEI se formaliza, através de um registro escrito, o compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para além de ser um documento escrito, este compreende uma proposta de atuação, que envolve planejamento reflexivo por todos os envolvidos no processo educativo. Costa (2023, p. 116), ao realizar uma análise conceitual, conclui que “o PEI se constitui como um modelo que opera em três níveis: Instrumental, Operacional e Documental”. Considerando o envolvimento de uma estrutura composta por elementos interdependentes que

[3] Nesta pesquisa, entende-se por trabalho colaborativo a ação conjunta dos diferentes integrantes da comunidade escolar, que compartilham responsabilidades e decisões em prol do desenvolvimento da criança. Já o ensino colaborativo refere-se especificamente à parceria entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial no planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas (Vilaronga; Mendes, 2014; Zerbato, 2018).

[4] Conforme a nomenclatura utilizada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/2001.

atuam de forma integrada, pode-se compreendê-lo, do ponto de vista conceitual, como uma metodologia de trabalho.

Esse instrumento pedagógico visa apresentar quem é o aluno, quais as suas potencialidades e interesses e os pontos que precisam ser melhor focalizados para assegurar um desenvolvimento integral. Além disso, é explicitado o contexto educacional no qual a criança está inserida, para reunir um conjunto de estratégias que fomentem a realização de adaptações pedagógicas, de maneira a possibilitar que as especificidades individuais não sejam ignoradas (Piccolo *et al.,* 2022).

Desse modo, no processo de formulação, consideram-se os recursos disponíveis e as condições do ambiente escolar específico, com o intuito de garantir o suporte ao aluno e viabilizar o processo de aprendizagem. Parte-se, assim, da premissa de que cada indivíduo possui demandas distintas, sendo prioritário o desenvolvimento de um planejamento educacional flexível e personalizado (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

No PEI são registradas as ações que se pretende desenvolver, os recursos disponibilizados e os ajustes necessários. O documento pode ser compreendido, em sua elaboração, como um recurso que contribui para garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem, conforme preconiza a LBI (Lei nº 13.146/2015):

> Art. 28 Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: […] II- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015, p.9).

Parte-se de uma avaliação criteriosa e específica, com a função de conhecer o repertório da criança e elencar prioridades de aprendizagem. “A principal ferramenta do PEI é justamente a avaliação, pois esta permite situar os alunos e alunas historicamente no que diz respeito aos saberes que já fazem parte de seu patrimônio individual” (Santos *et al*. 2022, p. 12). A partir da avaliação inicial, é possível reconhecer potencialidades que serão aproveitadas como facilitadoras da aprendizagem.

Dessa forma, no PEI se definem objetivos específicos, descritivos e relevantes, se estabelecem prazos e se acompanha o processo, reavaliando, redirecionando e traçando novas metas e caminhos, caso seja necessário. Além

disso, deve contemplar as estratégias com as quais se pretende alcançar esses objetivos, ou seja, deve se tornar um documento operacionalizável. Essas estratégias devem garantir a individualização do ensino, devendo ser planejadas com foco a levar o educando a se desenvolver de maneira integral (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Cabe ressaltar que o termo “individualização”, neste caso, não carrega consigo a ideia de segregação. O termo é utilizado em consonância com o proposto por Glat, Redig e Viana (2014, p. 81), “entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem”. Em termos práticos, significa olhar a criança como indivíduo dotado de características que lhe são próprias, considerando sua forma de aprender, mas sem desassociá-la dos objetivos pensados para o grupo no qual ela está inserida.

Para Tannús-Valadão e Mendes (2018), no PEI são registradas todas as adaptações que devem ser feitas para garantir que a criança alcance os objetivos estabelecidos, levando em consideração os indicadores de que a aprendizagem foi efetiva. Essa, de acordo com Pletsch (2010), acontece por meio de práticas curriculares planejadas, com intencionalidade. Isso inclui pensar nas diferentes formas de aprender e nos fatores que podem se tornar barreiras para aquisição de conhecimento, considerando as características individuais. Essa premissa vem ao encontro da concepção de educação inclusiva, que “inspira a eliminação ou a minimização de barreiras à aprendizagem, de forma a efetivar o processo de ensino maximizando recursos para apoiar a participação efetiva do educando” (Bello; Capellini; Machado, 2022, p. 14).

O documento estrutura-se em diferentes partes, organizando os elementos fundamentais para a elaboração de um planejamento pedagógico personalizado. De modo geral, a primeira seção do documento é voltada para a identificação, apresentando um relato sintético sobre seu percurso escolar. Em seguida, há um espaço específico para detalhar as demandas educacionais, possibilitando que o docente desenvolva abordagens didáticas adaptadas às suas necessidades (Haas; Sozo, 2021). Deve-se registrar informações sobre o repertório de conhecimentos adquiridos, aptidões, capacidades e preferências, além das dificuldades encontradas na participação das propostas.

No que diz respeito às modificações curriculares e à acessibilidade, o documento estabelece a formulação de metas individualizadas, considerando as necessidades educacionais da criança e a estrutura curricular geral (Haas; Sozo, 2021). Sobre esse ponto, cabe explicitar em relação às adaptações e adequações, que aqui usam-se os termos de acordo com o proposto por Fonseca *et al.* (2020, p. 37), que entendem como adequações, as “alterações nos objetivos, conteúdo ou prática do currículo comum” e adaptações, as “alterações do currículo ou proposição de um currículo diferente a partir das necessidades específicas e impeditivas em razão da condição de deficiência”.

Além disso, salienta-se que o documento deve abranger a metodologia utilizada e os parâmetros de avaliação, garantindo que estejam compatíveis com os avanços apresentados pelo educando. Sobre esse aspecto, há que se frisar, também, a necessidade de serem realizadas avaliações periódicas, com prazo já estabelecido no momento de elaboração do PEI, de maneira a serem realizados ajustes, caso não sejam observados avanços em direção aos objetivos propostos, considerando a produção de um parecer descritivo, no qual são registrados os progressos e a eficácia das intervenções pedagógicas aplicadas (Glat *et al.,* 2012).

Assim, o PEI não deve ser visto como um documento estático, mas como algo flexível, que permite atualizações e modificações durante o período em que está sendo implementado, conforme segue:

> […] é realizado a partir do que se pretende ensinar, identificando os passos da tarefa e avaliando o conhecimento do aprendiz em cada uma delas. Essas informações permitem organizar condições de ensino, elegendo estratégias específicas e variadas com o objetivo de garantir a aprendizagem, que será avaliada sistematicamente durante e ao final do processo, indicando a pertinência da metodologia adotada ou a necessidade de re-planejar, ou porque o aprendiz excedeu o esperado ou ficou aquém do mesmo (Capellini; Rodrigues, 2012, p. 100).

Pensando na criança com autismo, cujos déficits no desenvolvimento se referem a dois domínios, sendo eles déficits na comunicação e interação social e padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (*American Psychiatric Association*, 2014), é fundamental a implementação de um planejamento específico e direcionado. Sobretudo, na etapa da creche, que atende crianças de zero a três anos, o PEI torna-se essencial no sentido de orientar ações que desenvolvam a capacidade de aprendizagem própria dessa faixa etária. De acordo com Crespe, Nóbile e Noro (2020), nos três primeiros anos de vida, o cérebro passa

por um processo de mudanças em suas estruturas, favorecido pelas relações que a criança estabelece com o meio.

São estabelecidas sinapses e são formadas redes neurais, sendo fortalecidas aquelas que são utilizadas com maior frequência, levando ao progressivo domínio de habilidades cada vez mais complexas.

> A interação com o ambiente é importante porque é ela que confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem. Em sua imensa maioria, nossos comportamentos são aprendidos, e não programados pela natureza. Um patinho recém-eclodido não precisa que lhe ensine a nadar […] Não é o caso de nossa espécie, cujo cérebro, embora planejado para desenvolver certas capacidades, necessitará de um aprendizado mesmo para capacidades bem simples (Cosenza, Guerra, 2011, p. 34).

Outro ponto é que a sua elaboração e implementação pressupõe a efetivação do ensino colaborativo. De acordo com Fontes (2013), essa abordagem surge como uma estratégia para assegurar a escolarização dos alunos que são público da educação especial, promovendo a responsabilidade compartilhada entre os profissionais da escola no processo de inclusão. Por envolver membros da equipe escolar desde sua construção, o PEI torna-se um instrumento com potencial de assegurar que as ações planejadas sejam desenvolvidas na prática. “Uma das características que define o PEI como único em relação aos demais planejamentos escolares é a atuação da equipe de profissionais que participa de sua elaboração” (Costa; Schmidt; Camargo, 2023, p. 5).

Seguindo os princípios do PEI, estabelece-se que esse modelo prevê a colaboração efetiva da família no processo educacional, tendo em vista que seus integrantes podem fornecer informações relevantes sobre a criança. Ademais, o PEI deve levar em conta tanto as expectativas do estudante com deficiência, quanto às de sua família, permitindo que todos os interessados no processo educativo possam ter acesso aos resultados (Capellini; Rodrigues, 2012; Santos *et al.,* 2022). Envolver a participação da família, do educando e de toda a comunidade escolar “possibilita que todas as ações realizadas com o estudante busquem um objetivo maior em comum, o desenvolvimento do indivíduo de forma ampla” (Piccolo *et al.*, 2022, p. 30).

Nesse sentido, o PEI desempenha um papel fundamental por possibilitar a formalização de registros, com vistas a garantir que as crianças com necessidades

educacionais específicas tenham acesso ao aprendizado de maneira eficaz e não excludente. Ele propõe uma abordagem flexível “sendo as metodologias ajustadas conforme a evolução do aluno, tornando o processo de aprendizagem mais acessível e relevante” (Pletsch, 2010, p. 45).

Todavia, a efetividade do PEI depende de uma aplicação estruturada e articulada de forma criteriosa. Demanda-se mais que realizar simples modificações no currículo, uma reformulação concreta, levando-se em conta as especificidades. Sob esse prisma, parte-se da perspectiva de que, quando um modelo curricular único é imposto sem ajustes específicos, a funcionalidade do PEI fica comprometida (Santos *et al.*, 2022).

Ressalta-se, nesse momento, a importância dos recursos para a acessibilidade e da presença de profissionais especializados para viabilizar práticas pedagógicas inclusivas. O acesso a recursos assistivos também é uma boa prática associada ao PEI (Santos *et al*., 2022). Nele, devem constar os apoios disponíveis e os profissionais responsáveis para o fomento a práticas não excludentes, contemplando estratégias que permitam adequar o currículo formal, assim como os métodos e critérios avaliativos a serem utilizados (Santos, 2023).

Oportuno salientar que no Brasil existem documentos que versam sobre a inclusão que trazem princípios e fundamentos que embasam o PEI. A LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) aborda sobre a inclusão no Capítulo V, sobretudo nos artigos 58 e 60. Todavia, é no artigo 59, inciso I, que há a recomendação de que as escolas garantam a adoção de currículos, metodologias, técnicas, recursos educacionais e organização específica para atender às necessidades de alunos com deficiência (Brasil, 1996).

Há também documentos que mencionam a utilização do PEI, tal como as cinco cartilhas voltadas à inclusão escolar e ao fortalecimento do acesso e permanência dos alunos na rede regular de ensino, lançadas pelo Governo Federal em parceria com o “Projeto Escola Viva”[5]. Dentre esses materiais está o documento intitulado “Construindo a Escola Inclusiva” (Cartilha nº 4) que menciona o PEI como

[5] O Projeto Escola Viva foi uma iniciativa da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), com o objetivo de oferecer suporte técnico e pedagógico aos sistemas de ensino para a implementação de políticas de educação inclusiva. O projeto resultou na publicação de uma série de documentos e cartilhas voltados à formação de educadores, visando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular.

um instrumento de apoio ao professor titular na inclusão de estudantes com deficiência (Brasil, 2005).

No entanto, o material não apresenta uma explicação detalhada sobre o PEI nem descreve sua estruturação. Além disso, há inconsistências quanto à responsabilidade por sua elaboração, ora atribuindo essa função exclusivamente ao professor titular, ora sugerindo um trabalho colaborativo com outros profissionais. Também é importante destacar que essa cartilha tem caráter apenas orientador e não possui força de lei no sistema educacional (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Esses princípios dialogam com a resolução CNE/CEB nº 2/2001, que enfatiza a necessidade de organização dos sistemas de ensino para garantir o atendimento educacional a todos os estudantes com necessidades educacionais especiais desde a Educação Infantil (Brasil, 2001).

Pode-se destacar, também, a Lei nº 13.146/2015, que especificamente no Capítulo IV, referente ao direito à educação e às diretrizes que os sistemas de ensino devem adotar para garantir a inclusão escolar. Nessa diretriz, o inciso II estabelece que devem ser aplicadas ações individuais e coletivas em ambientes que estimulem o progresso acadêmico e social dos estudantes com deficiência. Dessa maneira, ter-se-ão meios que lhes garantirão acesso, permanência, participação e aprendizado nas instituições de ensino (Brasil, 2015).

Mais recentemente, o debate sobre a operacionalização dessas ações foi aprofundado pelo Parecer CNE/CP nº 50, que estabelece diretrizes nacionais específicas para o atendimento a estudantes com autismo, reafirmando o PEI como ferramenta para a personalização do processo de ensino-aprendizagem e para a garantia de adaptações razoáveis (Brasil, 2023).

Nesse percurso normativo, destaca-se também a Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024 (Brasil, 2024), que altera o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de zero a três anos, denominada atenção precoce. A legislação estabelece a articulação de serviços multiprofissionais e intersetoriais destinados a potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nessa faixa etária, priorizando uma perspectiva inclusiva e o atendimento às suas necessidades educacionais específicas. Além disso, determina que os serviços de atenção precoce disponham de infraestrutura, recursos pedagógicos e de acessibilidade e profissionais qualificados, tendo como eixos o processo de

aprendizagem global, a definição de objetivos pedagógicos e o trabalho coletivo. Nesse sentido, amplia e atualiza o marco normativo relacionado à Educação Infantil inclusiva e reforça a necessidade de que as práticas pedagógicas sejam planejadas de forma intencional, articulada e responsiva.

Essa trajetória de individualização ganha suporte com os Decretos nº 12.686 (Brasil, 2025a) e nº 12.773 (Brasil, 2025b). O primeiro institui estratégias de fomento à educação inclusiva, enquanto o segundo regulamenta o repasse de recursos e a implementação de políticas que visam, justamente, dar materialidade ao que os pareceres e leis anteriores preconizavam.

Especificamente no Decreto nº 12.773 (Brasil, 2025b), fica evidente a obrigatoriedade da elaboração de documentos individualizados de natureza pedagógica. De acordo com o texto, o PEI deve ser derivado de um estudo de caso e possuir atualização contínua. Além disso, em seu § 1º, prevê que sua institucionalização deve compor o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do estabelecimento de ensino. Ademais, o referido decreto define de forma clara as finalidades do PEI, que deve orientar “I - o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum; II - o trabalho desenvolvido no âmbito do AEE; III - as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino; e IV - as ações de articulação intersetorial” (Brasil, 2025b).

Nesse sentido, as determinações legais regulamentam a elaboração do PEI e evidenciam sua importância como instrumento estruturante das práticas inclusivas no contexto escolar. Sua utilização desde os primeiros anos de escolarização se justifica, pois assegura à criança o desenvolvimento pleno, respeitando suas particularidades e incentivando sua autonomia no aprendizado. Portanto, ao ser incorporado de maneira sistemática e intencional, contribui para a construção de trajetórias escolares mais equitativas.

2.2 O PEI E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLANEJAMENTO, ADAPTAÇÕES E REGISTROS

Após a apresentação do PEI em relação à concepção e aspectos gerais, propõe-se, neste momento, refletir sobre a forma como ele pode ser estruturado na creche, considerando o currículo específico dessa etapa de ensino, voltada ao atendimento de crianças de zero a três anos. Pensar sobre o currículo é um

elemento essencial no PEI, atentando-se para as variadas formas e ritmos de aprendizado:

> O PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e qual apoio profissional é conveniente para uma criança em situação de deficiência, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem (Tannús-Valadão, 2010, p. 29).

Cabe explicitar que personalizar o ensino não implica em criar, necessariamente, um currículo paralelo, mas em construir um plano de ação que considere as individualidades da criança (Silva *et al.,* 2021), estabelecendo objetivos alinhados às suas especificidades e às propostas desenvolvidas com o grupo. Nesse contexto, a formulação de um PEI adequado requer a compreensão da organização do currículo nacional para essa faixa etária.

A Educação Infantil brasileira é definida como primeira etapa da educação básica, que se propõe a acompanhar a criança nos seus primeiros passos no meio escolar, oferecendo vivências e experiências que contribuem para a sua formação.

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 01).

Tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, essa etapa reconhece que essas experiências cumprem múltiplas funções no cotidiano infantil, dentre elas, a de promover aprendizagens que favorecem o desenvolvimento integral. “A brincadeira é a atividade principal da infância. Essa afirmativa se dá não apenas pela frequência de uso que as crianças fazem do brincar, mas principalmente pela influência que esta exerce no desenvolvimento infantil” (Cordazzo; Vieira, 2007, p. 93).

Consideradas como indissociáveis, as ações de cuidar e educar constituem a base das práticas pedagógicas na Educação Infantil, sendo imprescindíveis para a garantia de uma escolarização que promova o desenvolvimento. Nesse contexto, o cuidado não se restringe a aspectos físicos e assistenciais, mas envolve a escuta sensível, o acolhimento emocional e o reconhecimento das necessidades singulares de cada criança. A educação, sob essa perspectiva, ultrapassa a mera transmissão de saberes constituídos anteriormente ou a preparação para as fases posteriores de

escolarização, assumindo um papel formativo que valoriza as experiências, os saberes infantis e o protagonismo das crianças em seu processo de aprendizagem (Fialka; Fialka-Feldman, 2017; Piccolo *et al.,* 2022).

Assim, brincar e interagir são experiências que articulam o cuidar e o educar em práticas significativas. A brincadeira, ao mesmo tempo que diverte, ensina, possibilitando que a criança explore o mundo, estabeleça relações, elabore sentimentos e desenvolva competências cognitivas, sociais e emocionais. Assim, educar cuidando e cuidar educando são movimentos complementares que sustentam a concepção de uma pedagogia da infância comprometida com os direitos das crianças, a escuta atenta de seus interesses e a construção de vínculos afetivos e éticos no cotidiano da instituição (Piccolo *et al.,* 2022).

Devido à importância dessa fase para o desenvolvimento infantil, o currículo escolar deve ser pensado com minúcia e orientado por princípios e diretrizes que garantam a qualidade em múltiplas realidades, bem como consideram os contextos sociais e culturais nos quais as crianças estão inseridas. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988, mesmo não tratando do currículo diretamente, firma a obrigação do Estado em assegurar o direito das crianças de zero a cinco anos à educação, garantindo o atendimento de qualidade em instituições públicas (Brasil, 1988).

Em se tratando dos princípios e diretrizes propriamente ditas, o currículo da Educação Infantil no Brasil se baseou originalmente nas orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). As diretrizes pedagógicas contidas neste documento foram publicadas em 1998, entendidas como pioneiras, pois, apesar de o Brasil já ter algumas diretrizes e orientações mais antigas, os RCNEI trouxeram orientações específicas, sobretudo no que diz respeito à organização das creches (Brasil, 1998).

Nesse contexto, os RCNEI destacam o valor de integrar a educação e o cuidado, de modo que o ambiente escolar infantil seja construído com suporte mais amplo à criança, e com a garantia de qualidade da educação. Além disso, defendem uma abordagem atenta à realidade e ao seu contexto do indivíduo. Assim, os RNCEI consideram a diversidade cultural e utilizam essas informações para fornecer uma formação integral. Metodologicamente, essas diretrizes divulgam uma prática interativa e lúdica, que estimula as crianças a se comprometerem com o

aprendizado nessa fase do desenvolvimento, valorizando a motivação ao aprendizado (Brasil, 1998).

Comparativamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, passando a compor o cenário educacional em 2018, apresenta pontos em comum com o RCNEI, como a centralidade da criança, a valorização das interações e brincadeiras e a concepção de desenvolvimento integral, embora proponha uma abordagem mais atualizada da Educação Infantil. Assim, estabeleceu os campos de experiência, que dizem respeito a conhecimentos e competências de socialização diversas, fundamentais para as crianças no exercício de sua cidadania e na sua formação como agentes ativos da educação (Brasil, 2018).

São campos de experiência sugeridos pela BNCC: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada um deles são propostos objetivos, cujo intuito é desenvolver competências. “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas” (Brasil, 2018, p.10).

O Quadro 1 explicita cada campo de experiência, de acordo com o documento.

Quadro 1 - Campos de experiência da BNCC

Campo de experiência	Delineamento
O Eu, o Outro e o Nós	Em essência, esse campo de experiência contribui para o desenvolvimento da autonomia e da identidade da criança, bem como para a ampliação de suas habilidades de construção de relações sociais. Nesse campo, o objetivo reside em estimular a criança a reconhecer sua singularidade e a perceber-se como um indivíduo único, ao mesmo tempo em que reconhece a singularidade de seus pares e aprende a conviver em sociedade.
Corpo, Gestos e Movimentos	Esse campo de experiência favorece o desenvolvimento motor da criança e estimula a percepção das capacidades do próprio corpo. Nesse contexto, as atividades físicas e a exploração constituem ferramentas usuais de aprendizagem, de modo que, ao se colocarem à prova em desafios e brincadeiras, as crianças desenvolvem a coordenação motora e ampliam suas possibilidades de expressão.
Traços, sons, cores e formas	Esse campo de experiência possibilita que a criança tome consciência das diversas formas de expressão e manifestação artística, cultural e científica, expressando-se por meio de diferentes linguagens.

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Essencialmente, este campo de experiência reúne elementos dos anteriores e os transforma em expressão por meio da linguagem, abrangendo também manifestações diversas, como gestos e música. Esse campo contribui para o desenvolvimento lógico e criativo da criança, além de favorecer a ampliação de seu repertório.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Esse campo propõe que a criança, de forma investigativa, se depare com fenômenos naturais e socioculturais, apropriando-se de noções matemáticas por meio da interação com o meio ao seu redor. Dessa forma, favorece a construção de conhecimentos relacionados à observação, à comparação, à exploração e à compreensão das relações estabelecidas no cotidiano.

Fonte: Elaboração própria com base na BNCC (Brasil, 2018).

Adicionalmente, a BNCC afirma em seu texto que a educação das crianças é pautada em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Além desses, o documento ainda cita o brincar como elemento principal da aprendizagem infantil, otimizado por meio de interações e experiências diversas, que constroem conhecimentos, mas também, bagagem cultural, tornando as crianças mais críticas e aptas a participar da comunidade em um futuro próximo (Brasil, 2018).

Explorando como os campos de experiência da BNCC se manifestam na prática, nos currículos educacionais, Teles e Rocha (2022, p. 67) observam que, no cotidiano da educação, eles são interligados. Assim, as habilidades são desenvolvidas simultaneamente de maneira transversal, pois ao “estimular a linguagem, automaticamente, a expressão e a identidade são fortalecidas”. Nota-se que o desenvolvimento infantil é contínuo e integral e, por isso, os campos de experiência devem ser trabalhados conjuntamente.

Ademais, Teles e Rocha (2022) destacam que, frente a essa multiplicidade, os currículos adotam avaliações múltiplas e contínuas, que analisam o desenvolvimento da criança. Para estarem alinhados à BNCC, devem adotar uma abordagem de observação das experiências a longo prazo e não imediatista. Coelho *et al.* (2024) destacam que existem inúmeras práticas proveitosas para os currículos infantis de crianças de zero a três anos. O aprendizado na primeira infância ocorre, sobretudo, por meio de experiências motoras e sensoriais, que as crianças exploram, por meio do ambiente, tocando, movimentando e percebendo diferentes sons, cores e texturas. Especificamente falando sobre a idade atendida nas creches, Freitas, Freitas e Cavalcante (2021) observam que nessa faixa etária o desenvolvimento da

criança possui características específicas que impactam a estrutura curricular e a função da escola.

No período, o crescimento emocional, motor, social e cognitivo é essencial, cabendo à escola proporcionar um espaço que estimule a autonomia e a formação da identidade infantil. Além disso, a construção de laços afetivos e a sensação de segurança são fundamentais nos primeiros anos de vida, por servirem como alicerce para o desenvolvimento social e emocional. Nessas circunstâncias, os educadores devem estabelecer vínculos de confiança e afeto, criando um espaço no qual a criança se sinta segura (Freitas; Freitas; Cavalcante, 2021). Na primeira infância as crianças exploram o ambiente por meio do corpo e dos sentidos, vivenciando diferentes cores, sons, texturas e movimentos. Por isso, a estrutura curricular deve contemplar atividades que incentivem essas experiências, incluindo brincadeiras com materiais variados, experimentação sensorial e circuitos motores.

Em consonância, para Martins e Sanches (2024), é fundamental que o currículo contemple atividades que incentivem o movimento e a estimulação sensorial, incluindo brinquedos que desenvolvam a coordenação motora, jogos com materiais de variadas texturas e brincadeiras que integrem dança e música. Além disso, a educação socioemocional deve ser trabalhada, uma vez que experiências como atividades de expressão corporal e brincadeiras em grupo, auxiliam as crianças a compreenderem suas próprias emoções e as dos demais.

A linguagem se desenvolve, oportunizando a comunicação por meio de gestos, expressões e palavras. A interação social e afetiva exerce um papel essencial na aquisição da linguagem, contribuindo para o crescimento emocional, por possibilitar que a criança manifeste seus sentimentos, desejos e necessidades. Portanto, para estimular a correspondência verbal e não verbal, o planejamento curricular deve incorporar atividades como canções, rimas, contação de histórias e jogos de imitação (Martins; Sanches, 2024).

Semelhantemente, Pereira e Iglesia (2022) apontam que, antes mesmo de compreender completamente as normas de convivência, a criança vivencia interações sociais que influenciam sua identidade e percepção dos outros. A partir dos dois anos, surgem brincadeiras paralelas e comportamentos de imitação que, gradualmente, evoluem para interações mais elaboradas. As crianças passam a demonstrar mais autonomia em atividades como segurar objetos, alimentar-se e

manifestar preferências. Paralelamente, experimentam emoções intensas e necessitam de suporte para identificá-las e aprender a controlá-las.

Considerando essas particularidades, a reestruturação do currículo na Educação Infantil deve seguir princípios que assegurem o desenvolvimento da criança, proporcionando vivências que favoreçam seu crescimento. Nesse ponto, o PEI se apresenta como um instrumento pedagógico, pois possibilita a reflexão sobre o currículo e a organização de estratégias, recursos e metas que considerem as particularidades de cada criança. O documento permite a estruturação de propostas que respeitam o ritmo, os interesses e as potencialidades, oportunizando o acesso a experiências significativas e, consequentemente, propiciando oportunidades reais de desenvolvimento (Chiote, 2011; Zanon; Backes; Bosa, 2014).

A estruturação do PEI na creche deve estar alinhada às diretrizes curriculares dessa etapa, respeitando os campos de experiências e os direitos de aprendizagem previstos na BNCC. Sua aplicação na creche exige adaptações metodológicas e conceituais, considerando que o processo educativo nessa fase se dá de forma integrada ao cuidado, por meio de interações e brincadeiras. Ao ser elaborado, deve considerar que a criança com desenvolvimento atípico, em virtude de um transtorno ou deficiência, também é um ser de direitos, ativa e participativa na construção do próprio conhecimento (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Por isso, o documento deve ser elaborado com foco nas potencialidades da criança e não apenas em suas limitações, propondo objetivos pedagógicos que sejam alcançáveis, desafiadores e contextualizados, integrados à proposta oferecida para todo o grupo. O PEI não deve ser visto como um documento isolado ou meramente burocrático, mas como uma ferramenta viva, construída de forma colaborativa entre educadores, famílias e, quando necessário, outros profissionais da equipe multiprofissional. Sua elaboração deve considerar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a faixa etária, adaptando as práticas e os ambientes à criança, sem perder de vista os princípios do currículo da Educação Infantil (Tannús-Valadão; Mendes, 2021).

Desde a creche, e sobretudo nessa etapa de ensino, é primordial que seja garantida intencionalidade nas propostas pedagógicas para todos, uma vez que estas propostas interferem diretamente no processo de desenvolvimento. “As novas descobertas científicas têm colocado cada vez mais em evidência a importância dos

primeiros anos de vida e o papel que o ambiente tem nesse processo” (Mendes, 2010, p. 48).

Nesse sentido, a intencionalidade das propostas pedagógicas deve se concretizar na criação de situações de aprendizagem que considerem as singularidades, sem desconsiderar o contexto coletivo, conforme exposto no excerto a seguir:

> Ao se pensar no individual, não se pode esquecer que o estudante está em um contexto coletivo. A escola faz parte de um ambiente social – currículo, métodos de ensino, recursos utilizados na sala de aula e outros estudantes – do qual o estudante não pode ser excluído. O plano individual precisa estar contido no planejamento coletivo (Guimarães, Machado, 2024, p. 6).

Salientando-se, portanto, a relevância de práticas que atendam às necessidades educacionais específicas de cada criança, o PEI contribui para a efetivação do direito à educação, levando a que todas as crianças, com ou sem deficiência, possam vivenciar a infância em sua plenitude, explorando, interagindo e construindo saberes em contextos coletivos.

2.3 O PEI PARA CRIANÇAS COM TEA NA CRECHE: ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Um dos princípios basilares do PEI é que sua elaboração não parte do diagnóstico clínico, mas da identificação das necessidades educacionais específicas, observadas através de uma avaliação pedagógica abrangente. No entanto, para se pensar nas possibilidades de formulação desse instrumento para crianças com TEA matriculadas nas creches, é necessário conhecer as características desse transtorno que possam influenciar na seleção de práticas efetivas para o aprendizado (Santos *et al.,* 2022).

Assim, pretende-se apresentar uma breve conceituação, considerando as principais características, variações e implicações no desenvolvimento, mas, sobretudo, situando a criança com TEA no ambiente escolar. Tal contextualização contribui para a elaboração de um PEI alinhado às especificidades desse público.

O TEA refere-se a uma condição caracterizada por comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo, e realizadas de forma repetitiva. O TEA começa na infância, persistindo na adolescência e na idade adulta (Araújo; Santos; Borges, 2021).

As características costumam se manifestar em crianças com TEA de maneira diversa, podendo estar presentes em maior ou menor grau, determinando o nível de suporte necessário para cada pessoa. Assim, essas variações ocorrem de acordo com as áreas impactadas, como cognição, comunicação ou interação social, tornando cada caso único, conforme define o DSM-5:

> As manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (DSM-5, 2014, p. 53).

Com base nesse entendimento, Pessanha e Rangel (2023) abordam que o TEA é classificado em três níveis: nível 1, nível 2 e nível 3. No nível 1, a pessoa autista consegue se expressar com apoio, embora apresente dificuldades de organização e planejamento, o que pode comprometer sua autonomia. No nível 2, observa-se um comprometimento mais acentuado nas habilidades de comunicação, tanto verbal quanto não verbal, além de dificuldades evidentes nas interações sociais, demandando apoio substancial. Já no nível 3, há prejuízos mais severos na comunicação e na interação social, com necessidade de apoio muito substancial, sendo frequentes comportamentos restritivos, maior rigidez e tendência ao isolamento. A fim de explicitar essas diferenças, o Quadro 2 apresenta a síntese dos níveis do TEA e suas respectivas necessidades de apoio.

Quadro 2 - Níveis de suporte no Transtorno do Espectro Autista

NÍVEL	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	NECESSIDADE DE APOIO
Nível 1	Dificuldades de organização, planejamento e interação social; comunicação possível com apoio	Apoio
Nível 2	Comprometimento significativo na comunicação verbal e não verbal; dificuldades sociais mais evidentes	Apoio substancial
Nível 3	Déficits severos de comunicação e interação;	

	comportamentos restritivos mais intensos e rigidez acentuada	Apoio muito substancial

Fonte: Elaboração própria (2026).

Algumas crianças com TEA conseguem se desenvolver bem no ambiente familiar, mas necessitam de suporte adicional na escola, o que evidencia a relevância da qualificação dos professores para garantir uma educação inclusiva eficaz (Russo, 2020). Araújo, Santos e Borges (2021) ressaltam que, para a criança com TEA, a escola de Educação Infantil representa mais um ambiente de convívio social, desempenhando um papel na formação e no desenvolvimento dos indivíduos. Assim, a inserção da criança com deficiências nesses espaços está associada à construção de um ambiente que respeite e promova a diversidade, garantindo adaptações que atendam às demandas de todos os educandos.

Quando a criança frequenta um ambiente escolar adaptado às suas peculiaridades e recebe estímulos contínuos e adequados, há uma maior possibilidade de interação social. Ao considerar suas particularidades, a escola possibilita um acompanhamento contínuo (Castanha, 2021). Dessa forma, é possível planejar estratégias adequadas, que favoreçam a aprendizagem e impulsionem o desenvolvimento, respeitando cada etapa de crescimento. Lorençatto (2024) destaca que o papel dos professores nas instituições de ensino vai além da consideração do diagnóstico clínico da criança. Mesmo que o laudo seja relevante para identificar a condição, ele não deve limitar ou definir o processo de ensino (Lorençatto; 2024).

Na Educação Infantil, como já mencionado anteriormente, o cuidado está intrinsecamente ligado ao processo de educar, e a criança muitas vezes necessita da mediação de um adulto para interagir com seus colegas, garantindo a troca de experiências. Assim, é fundamental que a atuação do educador seja guiada por intencionalidade, planejada em conformidade com o projeto pedagógico e fundamentada no currículo, uma vez que, quanto mais específicos e adequados forem os estímulos disponibilizados, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento de habilidades (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006; Chiote, 2011).

No caso das crianças com TEA, essa premissa também se aplica, uma vez que sua aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados à qualidade dos estímulos oferecidos e à forma como o processo educativo é conduzido. Nessa perspectiva, sua inserção no ambiente escolar não deve se limitar ao

compartilhamento do espaço com outras crianças, mas possibilitar experiências que ultrapassem a socialização (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006), o que reforça a importância de intervenções pedagógicas intencionais e criteriosas.

Dessa forma, a mediação pedagógica no processo de aprendizagem de crianças com TEA apresenta particularidades relacionadas ao seu desenvolvimento e à forma como processam as informações, sendo fundamental que os estímulos sejam planejados e adaptados às suas necessidades individuais. Estarem os estudantes com autismo na escola, sem que sejam garantidas ações que visem o seu desenvolvimento é desperdiçar importantes oportunidades de aprendizagem (Chiote, 2011).

O processo inclusivo na Educação Infantil, sobretudo na creche, reflete o entendimento de que essas crianças, apesar de suas singularidades, têm capacidade de aprendizagem e desenvolvimento. O avanço desses indivíduos, assim como o de qualquer criança, seja ela com ou sem deficiência, relaciona-se à forma como os professores organizam e estruturam as intervenções pedagógicas. Assim, desde a creche devem ser garantidas propostas que atendam às necessidades educacionais específicas. Conforme o que está explicitado na Resolução CNE/CEB nº 2 (2001):

> O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas […] Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001, p. 1).

Nesse pressuposto, o PEI, integrado ao currículo, é um dos recursos que pode ser utilizado pelos sistemas de ensino para atendimento às crianças com TEA.

> No entanto, ao se pensar no individual, não se pode esquecer que o estudante está em um contexto coletivo. A escola faz parte de um ambiente social – currículo, métodos de ensino, recursos utilizados na sala de aula e outros estudantes – do qual o estudante não pode ser excluído. O plano individual precisa estar contido no planejamento coletivo (Guimarães, Machado, 2024, p. 6).

Isso quer dizer que oferecer um ambiente inclusivo, em que se dê atenção às propostas e recursos que devem ser oferecidos trará resultados significativos e observáveis. De acordo com Mendes (2006), em ambientes inclusivos, as crianças terão acesso a práticas pedagógicas adequadas para sua faixa etária, contarão com colegas mais habilidosos como parceiros, observarão exemplos positivos de

interação e poderão experimentar um aumento na interação social com outras crianças. Ainda segundo Mendes (2006, p. 12):

> Prover apoios a crianças especiais cuja idade esteja entre zero a seis anos é sempre um grande desafio porque é difícil saber como balancear entre as necessidades que são próprias de qualquer criança nessa faixa etária assegurando cada vez mais sua autonomia, e as necessidades para assegurar a participação.

Nesse sentido, levar a criança com TEA a desenvolver a autonomia precisa estar previsto como um dos objetivos a ser alcançado, o que fará com que o professor tenha que discernir sobre a intensidade de apoio a ser oferecido, de maneira a garantir a participação sem privar de sua independência e protagonismo. Isso não é tarefa fácil, pois exige reflexão para tomada de decisões que assegurem a assertividade das intervenções pedagógicas, o que demanda tempo, conhecimentos específicos, recursos a serem disponibilizados e parcerias a serem estabelecidas (Chiote, 2011).

De acordo com Santos (2023), os desafios estão presentes, já que ainda faltam diretrizes mais precisas sobre como fazer esse processo, assim como dispositivos legais que obriguem as instituições educacionais a realizarem planejamentos individualizados. Diante desse cenário, o próximo capítulo apresenta um levantamento da produção científica sobre o PEI, com base em pesquisas publicadas nos últimos 10 anos. Esse mapeamento busca identificar como a temática vem sendo abordada na literatura, as principais contribuições dos estudos e as lacunas ainda existentes, constituindo o referencial que fundamenta a pesquisa empírica e a construção do recurso educacional.

3 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: PESQUISAS REALIZADAS NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

O Capítulo 3 tem como finalidade mapear e sistematizar o recorte dos últimos 10 anos sobre o PEI, buscando compreender como a produção acadêmica recente tem definido o PEI, em que contextos ele vem sendo investigado e quais resultados e lacunas têm sido apontados. Para isso, a revisão bibliográfica encontrou 18 estudos, com predominância de trabalhos localizados na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e presença de artigos em periódicos, evidenciando concentração temporal entre os anos de 2020 e 2025 e crescimento recente da discussão sobre o tema.

Além disso, o levantamento indica que aproximadamente metade dessas produções focaliza diretamente o autismo/TEA, enquanto as demais investigam o PEI em outros públicos da Educação Especial, ou o mobilizam como categoria analítica para discutir políticas, acesso e inclusão, sinalizando simultaneamente a expansão do interesse pelo PEI no TEA e sua consolidação como eixo de análise em debates mais amplos da educação inclusiva.

Organizou-se as pesquisas em três categorias analíticas, elencadas à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), e articuladas com discussões referenciais como a proposta de institucionalização do PEI em Santos (2023) e a análise comparativa de práticas de planejamento em diferentes países em Tannús-Valadão e Mendes (2018): i) fundamentos conceituais, legais e curriculares; ii) processos de elaboração, implementação e acompanhamento; e iii) materiais instrucionais e estratégias formativas.

Ao mesmo tempo, o texto destaca que, embora estudos sobre PEI frequentemente reforçarem a necessidade de articular individualização e currículo comum, evitando homogeneização e segregação, predomina a concentração no Ensino Fundamental, com a Educação Infantil aparecendo de modo mais tangencial, o que justifica a pertinência do foco da presente pesquisa na creche e em crianças com TEA. Paralelamente, os estudos sobre implementação e materiais formativos (como guias, cursos e protocolos) indicam uma tendência recente de instrumentos voltados a apoiar a prática docente e a institucionalização do PEI.

3.1 ANÁLISE DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O PEI

O levantamento bibliográfico teve como finalidade mapear e analisar a produção acadêmica recente sobre o PEI na realidade brasileira, de modo a compor o referencial teórico que sustenta esta dissertação. Ao reunir dissertações, teses e artigos científicos que tratam do PEI em diferentes etapas e contextos da educação básica, foi possível situar o presente estudo em diálogo com autores que são referência na área (Mendes, 2010; Pletsch, 2010; Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Santos, 2023, entre outros). Essa sistematização oferece elementos para compreender como o PEI vem sendo concebido, operacionalizado e problematizado nas pesquisas brasileiras.

O *corpus* bibliográfico, composto por 18 produções, confirma a relevância do PEI como instrumento de planejamento para a educação inclusiva, mas evidencia também a heterogeneidade de enfoques e contextos investigados. Em diálogo com a perspectiva de Santos (2023), que propõe um protocolo de PEI para uso institucionalizado, e com a análise comparativa de Tannús-Valadão e Mendes (2018) sobre práticas de planejamento em diferentes países, os estudos levantados foram organizados em três categorias analíticas: i) fundamentos conceituais, legais e curriculares do PEI; ii) processos de elaboração, implementação e acompanhamento do PEI; e iii) materiais instrucionais e estratégias formativas. Essa classificação, pautada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), permitiu identificar núcleos de sentido recorrentes e lacunas importantes na produção existente.

Na primeira categoria, destacam-se pesquisas que discutem o PEI em sua relação com o currículo e com o direito de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes que são público da educação especial, como as pesquisas de Almeida (2025), Barbosa (2025), Oliveira (2020) e Tannús-Valadão e Mendes (2018). Esses estudos reforçam a compreensão, já defendida por Mendes (2010) e Pletsch (2010), do PEI como instrumento que deve articular individualização e currículo comum, evitando a homogeneização e a segregação. Contudo, observa-se que, em sua maior parte, tais análises se concentram no Ensino Fundamental ou tratam a Educação Infantil de forma tangencial, sem uma discussão aprofundada sobre a etapa da creche e, em especial, sobre crianças com TEA.

A segunda e a terceira categorias reúnem estudos que se aproximam mais diretamente do foco desta pesquisa, ao tratar de processos de elaboração e

implementação do PEI e da produção de materiais formativos. Pesquisas como as de Costa (2016), Costa, Schmidt e Camargo (2023), Laurindo (2023), Mascaro (2017), Moreira (2020) e Silva (2021) analisam a prática do PEI, evidenciando sua influência na consolidação do ensino colaborativo e na organização de apoios pedagógicos para estudantes com deficiência, em especial aqueles com TEA. Já pesquisas como as de Almeida (2023), Baptista (2024), Francisco (2023), Paiva (2024), Costa (2023) e Santos (2023) indicam uma tendência recente de produção de aplicativos, guias, *e-books*, cursos e protocolos voltados à formação docente e à institucionalização do PEI, o que dialoga com nossos objetivos, considerando a intenção de elaborar um protocolo e um curso de formação continuada.

Destaca-se que há uma lacuna sobre a temática em estudo, uma vez que se identificou uma escassez de pesquisas com foco específico na creche, relacionado ao PEI para crianças de zero a três anos. Do mesmo modo, praticamente inexistem pesquisas que proponham um protocolo de PEI articulado a um curso de formação continuada voltado aos professores que atuam em creches. A baixa produção acadêmica, nesse recorte etário e temático, reforça a relevância do levantamento realizado e justifica nossa contribuição, que busca preencher parte dessa lacuna ao discutir a elaboração e a implementação do PEI para crianças com TEA em creches públicas, articulando fundamentos teóricos, evidências empíricas e proposição de um recurso educacional.

O Quadro 3 sintetiza a forma como os estudos foram distribuídos por categoria.

Quadro 3 - Distribuição dos estudos por categoria

Categoria	Autores	Pesquisas
Categoria 1 Fundamentos conceituais, legais e curriculares do PEI	1. Almeida (2025) 2. Barbosa (2025) 3. Ferreira (2016) 4. Oliveira (2020) 5. Tannús-Valadão e Mendes (2018)	1. PEI na perspectiva do currículo integrado. 2. Acesso curricular com base no PEI. 3. Políticas públicas de inclusão na EI. 4. Importância do PEI para inclusão de crianças autistas. 5. Estudo comparativo sobre planejamento educacional individualizado em diferentes países.
	1. Costa (2016) 2. Costa, Schmidt e Camargo	1. Implicações do PEI no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo.

Categoria 2 Processos de elaboração, implementação e acompanhamento do PEI	(2023) 3. Laurindo (2023) 4. Mascaro (2017) 5. Moreira (2020) 6. Silva (2021) 7. Medici (2024)	2. Implementação do PEI e influência no trabalho colaborativo. 3. PEI e estratégias de leitura para estudante com deficiência intelectual. 4. Atendimento na sala de recursos sob o viés do PEI. 5. Plano de desenvolvimento educacional individualizado e desenvolvimento de aluno com TEA. 6. Percepção de professores sobre desafios e possibilidades de implementação do PEI para TEA. 7. Práticas pedagógicas inclusivas em foco (PEI, DI, formação).
Categoria 3 Materiais instrucionais e estratégias formativas sobre o PEI	1. Almeida (2023) 2. Baptista (2024) 3. Costa (2023) 4. Francisco (2023) 5. Paiva (2024) 6. Santos (2023)	1. Aplicativo de uso colaborativo para elaboração do PEI para aluno autista. 2. Guia prático para elaboração de PEI para altas habilidades/superdotação. 3. PEI e tecnologia na práxis educacional para inclusão de alunos com autismo. 4. Recurso educacional digital para elaboração do PEI. 5. Curso de formação e e-book norteador sobre PEI para estudantes com autismo. 6. Protocolo de PEI para uso em instituições de ensino.

Fonte: Elaboração própria (2025).

As próximas linhas se ocupam da apresentação e discussão das categorias elaboradas, as quais subsidiaram as análises.

3.1.1 Categoria 1 – Fundamentos conceituais, legais e curriculares do PEI

A Categoria 1 “Fundamentos conceituais, legais e curriculares do PEI”, reúne estudos que tratam o PEI como um dispositivo situado entre direito à educação, currículo e políticas de inclusão. Ao articular essas produções com os referenciais-base da dissertação, como Mendes (2006; 2010), Pletsch (2010), Tannús-Valadão e Mendes (2018), Santos (2022; 2023) e o arcabouço normativo (LDB, LBI, DCNEI, BNCC, Res. CNE/CEB nº 2/2001), é possível compreender de que modo o PEI vem sendo conceituado no Brasil, quais funções lhe são atribuídas e quais lacunas permanecem, em especial no que se refere à Educação Infantil e às

crianças com TEA.

O fio condutor dessas pesquisas é a compreensão do PEI como um instrumento de mediação entre o currículo comum e as necessidades educacionais específicas, em perspectiva muito próxima da defendida por Mendes (2010), quando afirma que a inclusão, sobretudo nas creches, demanda planejamento intencional que considere as singularidades do desenvolvimento infantil, sem abandonar o projeto pedagógico coletivo. Pletsch (2010), ao discutir práticas curriculares e deficiência intelectual, reforça a ideia de que o PEI deve ser um mecanismo para enfrentar barreiras de acesso ao conhecimento. Os estudos da Categoria 1 dialogam com esse entendimento, ainda que em diferentes etapas da educação básica.

A pesquisa de Almeida (2025, p. 15), ao tratar “o plano educacional individualizado na perspectiva do currículo integrado”, enfatiza o PEI como possibilidade de articulação entre conhecimentos, áreas e experiências, em oposição a uma visão fragmentada de atendimento ao estudante com TEA. A partir da perspectiva do currículo integrado, o PEI deixa de ser um apêndice e passa a constituir uma forma de concretizar, na prática, princípios como flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e centralidade do educando. Essa defesa aproxima-se das discussões de Tannús-Valadão e Mendes (2018) sobre o PEI em diferentes países, ao destacar que o plano deve dialogar com o currículo oficial e apoiar a participação do estudante.

Esse enfoque de Almeida (2025) é relevante quando relacionado com a BNCC (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), que delimitam campos de experiência e direitos de aprendizagem para todas as crianças. Se, por um lado, o currículo integrado reforça a necessidade de organizar experiências educativas em torno de eixos comuns, por outro, o PEI surge como ferramenta para garantir que crianças com TEA tenham condições de acessar esses direitos. Aqui, o referencial de Mendes (2010), ao defender que a inclusão deve começar pelas creches, e de Santos (2023), ao propor protocolos para o PEI, ajuda a compreender como a discussão sobre currículo integrado pode (e precisa) ser trazida para a Educação Infantil.

Barbosa (2025, p. 34), ao analisar “o acesso curricular para estudantes que são público da educação especial com base no PEI”, contribui para explicitar a dimensão jurídica e política do plano. A autora examina o PEI como instrumento capaz de realizar, no cotidiano escolar, os comandos presentes na LDB (art. 59) e na

LBI (art. 28), que preveem a adoção de currículos, metodologias e recursos adequados às necessidades dos educandos com deficiência (Brasil, 1996). Essa leitura converge com Santos (2023, p. 12), quando sustenta que o PEI, entendido como protocolo institucional, pode ser um mecanismo de responsabilização do sistema de ensino, deslocando o foco da “adaptação do aluno” para a “adaptação da escola”.

A análise de Barbosa (2025, p. 33) permite problematizar a diferença entre “ter acesso” e “usufruir do currículo”. Ao aproximar o PEI da noção de acesso curricular, aproxima-se também dos argumentos de Pletsch (2010) sobre as práticas inclusivas que, ao invés de garantirem participação, produzem apenas permanência física. Assim, quando o PEI é pensado como documento meramente burocrático, não há mudança efetiva na experiência escolar do estudante. Quando, ao contrário, assume função articuladora do currículo, das estratégias e da avaliação, ele se torna instrumento para realização do direito à educação em condições de igualdade, o que coincide com a perspectiva defendida nesta dissertação.

A dissertação de Oliveira (2020), ao discutir o PEI e sua importância para a inclusão de crianças autistas, aproxima mais diretamente a discussão conceitual do campo específico do TEA. Ainda que situada majoritariamente em contextos distintos da creche, destaca-se a necessidade de o PEI contemplar tanto os aspectos comunicativos e sociais quanto às particularidades sensoriais e comportamentais das crianças com autismo, sob pena de repetir, em nova roupagem, práticas integrativas centradas apenas na socialização. Essa crítica dialoga com Guimarães e Machado (2024), quando afirmam que o objetivo da escola deve ser a aprendizagem, e não a presença física em ambientes coletivos.

Ao tratar da importância do PEI, Oliveira (2020) também indica um risco apontado por Santos (2022), partindo de planos elaborados sem avaliação pedagógica consistente ou sem revisão periódica tendem a se cristalizar, perdendo sentido para o cotidiano da sala de aula. A literatura-base desta dissertação, em especial, Capellini e Rodrigues (2012) e Santos *et al.* (2022), insiste na avaliação como eixo do PEI. O diálogo com Oliveira (2020) reforça que essa avaliação, no caso das crianças com TEA, precisa ser sensível à primeira infância, o que aproxima a discussão do recorte da Educação Infantil e justifica a centralidade atribuída, neste trabalho, à avaliação pedagógica inicial no protocolo proposto.

Ferreira (2016), ao investigar políticas públicas de inclusão na educação

infantil em creches de Franca/SP, não tem o PEI como foco exclusivo, mas oferece um importante pano de fundo para a Categoria 1 ao explicitar como as políticas de inclusão são interpretadas e operacionalizadas neste nível de ensino. Embora a autora analise a implementação de diretrizes nacionais e municipais, a ausência de menções sistemáticas ao PEI nas políticas locais evidencia a lacuna normativa que pretendemos problematizar, enquanto a legislação fala em currículos e metodologias adequados, a figura do PEI aparece, quando muito, de maneira difusa em documentos orientadores, como já indicado na análise do material do Ministério da Educação (MEC) e do Projeto Escola Viva.

Essa constatação reforça a leitura de Mendes (2006; 2010) de que a inclusão na creche está marcada por ambiguidades e por uma tendência a priorizar o acesso e a assistência em detrimento do planejamento pedagógico. Ao ser lido à luz de Ferreira (2016), o conjunto da Categoria 1 mostra que a consolidação do PEI como instrumento de política pública ainda depende de marcos normativos mais claros e produção acadêmica que explicite sua função desde a Educação Infantil. Essa é uma das razões pelas quais o presente estudo opta por ancorar o protocolo em documentos como a BNCC, as DCNEI, a LBI e o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025a), dando visibilidade à necessidade de que o PEI seja assumido também nesse nível de ensino.

O artigo de Tannús-Valadão e Mendes (2018) cumpre papel estratégico nessa categoria ao oferecer um estudo comparativo sobre práticas de PEI em diferentes países. Ao analisar legislações e modelos de PEI de outros contextos, os autores evidenciam que, em muitos sistemas, o PEI é um dispositivo legalmente previsto, com estrutura mínima obrigatória, diretrizes claras de elaboração e acompanhamento e forte vinculação à avaliação e à tomada de decisão pedagógica. Quando esse panorama é confrontado com a realidade brasileira, percebe-se o caráter fragmentado e, muitas vezes, opcional, com que o PEI é tratado nos sistemas de ensino.

A partir de Tannús-Valadão e Mendes (2018), torna-se possível problematizar até que ponto a importação não crítica de modelos estrangeiros de PEI responde às especificidades da legislação, do currículo e da organização escolar brasileira, especialmente no que diz respeito à Educação Infantil. A literatura-base de nosso trabalho, como Santos (2023) e Santos *et al*. (2022), aponta para a necessidade de construir protocolos situados, dialogando com as condições das redes públicas. A

proposta desta pesquisa insere-se nesse movimento, ao formular um protocolo específico para creches de Cubatão/SP, sem perder de vista os princípios gerais identificados na literatura internacional.

Outro eixo comum às produções da Categoria 1 é o debate sobre individualização, adaptações curriculares e risco de segregação. Glat *et al.* (2012) compreendem o PEI como estratégia a ser construída ao longo da formação docente, alertando que a individualização não pode significar isolar o aluno das experiências do grupo. As pesquisas de Almeida (2025), Barbosa (2025) e Oliveira (2020), cada qual a seu modo, reforçam essa tensão, uma vez que de um lado, a necessidade de traçar objetivos e estratégias específicas para o estudante com deficiência ou TEA. De outro lado, a obrigação de manter o vínculo com o currículo comum, garantindo que os direitos de aprendizagem previstos para a turma também sejam considerados no PEI.

Quando essas discussões são articuladas com a BNCC (Brasil, 2018), especialmente no que diz respeito aos campos de experiência e direitos de aprendizagem da Educação Infantil, a lacuna torna-se evidente, os estudos da Categoria 1, em geral, tratam de anos iniciais do Ensino Fundamental, de experiências em salas de recursos ou de políticas mais amplas, não aprofundando o modo como o PEI pode dialogar com o currículo da creche. É essa interface entre individualização e currículo na Educação Infantil que a presente dissertação pretende explorar, ao propor um protocolo que parte dos campos de experiência e dos direitos de aprendizagem, em sintonia com Coelho *et al.* (2024) e Freitas, Freitas e Cavalcante (2021) na discussão sobre desenvolvimento infantil.

Assim, a análise da Categoria 1 mostra que há um corpo consistente de produções que discutem fundamentos conceituais, legais e curriculares do PEI, mas que esse corpo ainda é numericamente reduzido quando se considera o crescimento expressivo das matrículas de estudantes com TEA e a complexidade da implementação da cultura inclusiva no contexto brasileiro. Além disso, evidencia-se uma concentração de estudos em etapas posteriores à creche, o que reafirma a pertinência do recorte escolhido. A partir dos referenciais-base mobilizados, o presente trabalho posiciona-se como continuidade e desdobramento dessas discussões, buscando trazer para o centro do debate o PEI como instrumento para a aprendizagem de crianças com TEA nas creches públicas.

3.1.2 Categoria 2 – Processos de elaboração, implementação e acompanhamento do PEI

A segunda categoria reúne estudos que se debruçam sobre os processos de elaboração, implementação e acompanhamento do PEI, permitindo compreender sua materialização no cotidiano escolar e as condições que favorecem ou fragilizam sua efetividade. Pesquisas como de Costa (2016, 2023), Costa, Schmidt e Camargo (2023), Mascaro (2017), Moreira (2020), Oliveira (2020), Silva (2021), Francisco (2023), Almeida (2023) e Paiva (2024) evidenciaram que, mais que um documento, o PEI é um processo contínuo de planejamento, execução e revisão, que depende de articulação entre avaliação pedagógica, definição de metas e acompanhamento sistemático. Esses achados dialogam com os referenciais-base, que compreendem o PEI como metodologia de trabalho em três níveis: instrumental, operacional e documental (Costa, 2023; Santos, 2023).

Costa (2016) já apontava que a elaboração do PEI, quando realizada de forma colaborativa entre professores da sala comum, docentes de educação especial e equipe gestora, repercute no trabalho pedagógico com estudantes com autismo, pois amplia a clareza sobre as prioridades de ensino e os apoios necessários. Em estudo posterior, Costa (2023) aprofunda essa discussão ao analisar as contribuições do PEI e da tecnologia para a *práxis* educacional, indicando que a sistematização em etapas, avaliação inicial, definição de objetivos, seleção de estratégias, uso de recursos e reavaliação, favorece a organização do trabalho docente. Essas conclusões aproximam-se da concepção de PEI apresentada por Santos (2022, 2023), para quem o planejamento individualizado requer um protocolo claro de etapas interligadas, a fim de evitar práticas genéricas e pouco contextualizadas.

Nessa mesma direção, Costa, Schmidt e Camargo (2023) investigam a implementação do PEI e sua influência no trabalho colaborativo em escolas que atendem alunos com autismo, destacando que o documento só produz efeitos quando as ações nele previstas são acompanhadas, discutidas e reelaboradas coletivamente. O documento pode ser compreendido como um organizador do trabalho conjunto, pois explicita responsabilidades, prazos e formas de monitoramento, aproximando-se do que Tannús-Valadão e Mendes (2018) defendem ao tratar do PEI como um contrato pedagógico negociado entre os diferentes atores

envolvidos.

Os estudos analisados também evidenciam que a etapa de elaboração do PEI costuma se apoiar em diferentes instrumentos, tais como entrevistas com famílias, observações em sala, registros descritivos e avaliações diagnósticas. Moreira (2020) e Oliveira (2020), ao investigarem a elaboração de planos individualizados para estudantes com autismo na rede pública, demonstram que a qualidade do PEI está relacionada à consistência da avaliação pedagógica inicial e à capacidade de transformar informações dispersas em metas de curto, médio e longo prazo. Essa lógica guarda estreita relação com o que Capellini e Rodrigues (2012) denominam de avaliação em perspectiva inclusiva, entendida como ponto de partida para o planejamento de ensino, e com o papel central da avaliação destacado por Santos *et al.* (2022).

Outra dimensão recorrente nos trabalhos analisados diz respeito às estratégias de implementação do PEI em contextos diversos. Mascaro (2017), em um estudo de caso sobre o atendimento pedagógico na sala de recursos, revelou que o PEI pode tanto favorecer a articulação entre o atendimento especializado e a sala comum, quanto restringir-se ao espaço da sala de recursos, quando não há diálogo sistemático entre os profissionais. Os resultados evidenciam a necessidade de que o PEI esteja inserido no planejamento coletivo, sem que seja apresentado como um plano paralelo, assim como na tese defendida por Pletsch (2010) ao discutir práticas curriculares inclusivas.

Silva (2021), ao analisar a percepção de professores sobre desafios e possibilidades de implementação do PEI para alunos com autismo, identifica dificuldades relacionadas à falta de formação específica, à sobrecarga de trabalho docente e à ausência de orientações claras das redes de ensino sobre como elaborar e acompanhar o plano. Essas dificuldades convergem com as lacunas apontadas por Santos (2023) e por Bello, Capellini e Machado (2022), que destacam a insuficiência de diretrizes normativas sobre o uso do PEI e a necessidade de materiais instrucionais que auxiliem os professores a transformarem princípios em procedimentos.

Algumas pesquisas do *corpus* se dedicam especificamente à construção de recursos e materiais de apoio para a elaboração e implementação do PEI, o que contribui para compreender os processos envolvidos. Francisco (2023) propõe um recurso educacional digital voltado à elaboração do plano, buscando organizar

etapas e campos de preenchimento que orientem o professor na sistematização das informações. De forma semelhante, Almeida (2023) desenvolve um aplicativo de uso colaborativo para elaboração do PEI de um aluno autista, explorando as potencialidades da tecnologia para registrar dados, compartilhar decisões e acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas. Em ambos os casos, o foco recai sobre a operacionalização do PEI, em consonância com a concepção de PEI como metodologia de trabalho dinâmico (Costa, 2023).

Outras produções, como as de Baptista (2024) e Paiva (2024), ainda que se dirijam a públicos distintos (altas habilidades/superdotação e estudantes com autismo da educação básica), contribuem com modelos de materiais orientadores que detalham procedimentos para elaboração e acompanhamento do PEI. Baptista (2024) organiza um guia prático que sistematiza etapas, campos essenciais e exemplos de registros, enquanto Paiva (2024) articula a construção de um curso de formação e de um *e-book* norteador sobre a importância do documento. Esses estudos reforçam a relevância de se disponibilizar instrumentos claros e acessíveis ao professor, aspecto que orienta diretamente a elaboração do protocolo e do curso de formação proposto nesta dissertação.

No campo das análises sobre implementação, Barbosa (2025) examina o acesso curricular de estudantes que são público da educação especial com base no PEI, destacando como as decisões tomadas no documento impactam na efetiva participação nas atividades escolares. Quando o PEI explicita com clareza as adaptações, flexibilizações e apoios necessários, aumenta-se a possibilidade de que o estudante usufrua do currículo em sua integralidade, o que se articula às discussões de Fonseca (2011), Fonseca *et al.* (2020) sobre adequações e adaptações curriculares. Essa perspectiva é central para a Educação Infantil, em que as experiências curriculares organizadas em campos de experiência e direitos de aprendizagem (Brasil, 2018) precisam ser garantidas às crianças com TEA em contextos coletivos.

A partir das pesquisas analisadas, torna-se evidente que a etapa de acompanhamento do PEI ainda é um ponto frágil nos processos investigados. Costa (2016) e Silva (2021) apontam que, frequentemente, o documento é elaborado no início do ano letivo, mas não há uma rotina de revisitação sistemática das metas, o que acaba por comprometer seu caráter dinâmico. Santos (2023) e Piccolo *et al.* (2022) insistem na importância de avaliações periódicas, com prazos definidos no

próprio plano, bem como na produção de pareceres descritivos que registrem os avanços e as dificuldades, de modo a orientar o replanejamento. Essa compreensão dialoga com a ideia de PEI como documento flexível, sempre suscetível a ajustes (Capellini; Rodrigues, 2012).

Nos trabalhos que se dedicam ao público com autismo, há um consenso quanto à necessidade de que os processos de elaboração e implementação do PEI considerem as especificidades do desenvolvimento e do modo de aprender desses estudantes. Costa (2016; 2023), Moreira (2020), Oliveira (2020) e Silva (2021) destacam a importância de definir objetivos que contemplem, sobretudo, comunicação, interação social, autonomia e participação nas rotinas escolares, em consonância com as características descritas no DSM-5 (*American Psychiatric Association*, 2014). Tais apontamentos aproximam-se do que Crespe, Nóbile e Noro (2020) e Cosenza e Guerra (2011) discutem sobre a relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento de redes neurais, o que reforça a pertinência de se pensar esses processos desde a creche.

Também é possível observar, nas pesquisas analisadas, que a colaboração entre família e escola influencia a qualidade dos processos de PEI. Moreira (2020), Oliveira (2020) e Paiva (2024) enfatizam que entrevistas e reuniões com familiares são fundamentais tanto para a etapa de elaboração, ao fornecer informações sobre repertório, interesses e rotinas da criança, quanto para o acompanhamento, possibilitando alinhar expectativas e compartilhar responsabilidades. Essa compreensão converge com as discussões de Piccolo *et al.* (2022) e Fialka e Fialka-Feldman (2017), acerca da centralidade da participação da família em todas as etapas do PEI, princípio incorporado na primeira etapa do protocolo proposto (entrevista com a família).

No que se refere às práticas de ensino colaborativo entre profissionais, Costa (2016, 2023), Costa, Schmidt e Camargo (2023) e Mascaro (2017) defendem que a elaboração conjunta do PEI favorece a construção de uma cultura de co-responsabilidade. Quando professores da sala comum, professores de educação especial e outros profissionais da equipe escolar participam do processo, há maior coerência entre o que é planejado e o que é efetivamente desenvolvido nas salas, o que dialoga com a proposta de colaborativa discutida por Fontes (2013) e com a defesa de Guimarães e Machado (2024) de que o PEI precisa estar contido no planejamento coletivo.

Em termos de desenho metodológico, parte dos estudos analisados utiliza abordagens qualitativas, de tipo estudo de caso ou pesquisa-intervenção, focalizando o acompanhamento de um ou poucos estudantes para compreender em profundidade os processos de PEI (Costa, 2016; Mascaro, 2017; Moreira, 2020; Oliveira, 2020; Silva, 2021). Essa opção metodológica permite observar, com riqueza de detalhes, como as etapas de elaboração, implementação e acompanhamento se articulam no cotidiano e quais elementos favorecem ou dificultam sua consolidação.

Apesar das contribuições dessas pesquisas, a análise da categoria evidencia uma lacuna importante, que diz respeito à escassez de estudos que se detêm especificamente na implementação do PEI em creches públicas, com foco em crianças com TEA. A maioria das pesquisas concentra-se no Ensino Fundamental ou em contextos de educação básica em geral, o que limita a compreensão dos processos de elaboração e acompanhamento do PEI na etapa de zero a três anos, marcada pela centralidade das interações, do brincar e da articulação entre cuidado e educação (Brasil, 2009; 2018; Mendes, 2010).

A categoria “Processos de elaboração, implementação e acompanhamento do PEI” evidencia que o debate sobre o PEI no Brasil já avançou para além das definições conceituais, passando a problematizar as condições de sua realização nas escolas. Todavia, ainda persiste a necessidade de protocolos mais específicos, sensíveis às particularidades de outras etapas de ensino e aos desafios de inclusão de crianças com TEA em creches públicas. A análise dessa produção sustenta a construção do protocolo apresentado no Capítulo 6, bem como a proposta de curso de formação continuada, concebidos como respostas possíveis às lacunas identificadas no campo e como desdobramentos dos referenciais teóricos apresentados.

3.1.3 Categoria 3 – Materiais instrucionais e estratégias formativas sobre o PEI

A terceira categoria analítica, intitulada “Materiais instrucionais e estratégias formativas sobre o PEI”, reúne estudos que discutem o PEI em termos conceituais ou procedimentais, mas que se dedicam à criação de instrumentos de apoio à prática docente, tais como guias, cursos, recursos digitais e protocolos aplicáveis na escola. Essa categoria dialoga com a perspectiva de Santos (2023), Santos *et al.* (2022), Piccolo *et al.* (2022) e Bello, Capellini e Machado (2022), na medida em que esses autores defendem que o PEI, enquanto metodologia de trabalho, requer

formação continuada e oferta de instrumentos orientadores para o professor. Ao enfatizarem a necessidade de suporte sistemático à implementação do PEI, esses estudos convergem com os trabalhos aqui agrupados, que igualmente priorizam a produção de recursos formativos e dispositivos pedagógicos voltados à operacionalização qualificada do planejamento individualizado.

No conjunto das pesquisas mapeadas, a pesquisa de Baptista (2024) constitui um exemplo de material instrucional voltado a um público específico, composto por estudantes com altas habilidades/superdotação. Ao propor um guia prático para a elaboração do PEI, a pesquisa sistematiza etapas, exemplos e orientações que visam apoiar o professor na tarefa de planejar objetivos individualizados para esse grupo de alunos. Ainda que o foco populacional seja distinto daquele privilegiado nesta dissertação, a lógica de organização do material aproxima-se das indicações de Glat *et al.* (2012) e de Tannús-Valadão e Mendes (2018), ao entender o PEI como estratégia que demanda clareza procedimental, linguagem acessível e suporte aos docentes. Nesse sentido, o guia reflete a necessidade de transformar o conhecimento teórico em instruções operacionais que possam ser apropriadas pelo professor no cotidiano da escola.

Francisco (2023), por sua vez, avança na direção da produção de recursos educacionais digitais direcionados ao PEI, elaborando uma proposta de material em formato digital que busca facilitar a elaboração do plano no contexto da educação básica. Toma-se o PEI como um instrumento que precisa ser acessível e funcional, explorando possibilidades de organização em ambiente virtual, conforme a discussão de Costa (2023) sobre as contribuições das tecnologias para a *práxis* educacional inclusiva. Ao articular o conteúdo do recurso com princípios da educação inclusiva e a necessidade de trabalho colaborativo, a proposta de Francisco (2023) converge com o entendimento de Santos *et al.* (2022) e Piccolo *et al.* (2022), segundo os quais materiais instrucionais sobre PEI devem favorecer tanto a definição de metas pedagógicas quanto o registro sistemático do acompanhamento das aprendizagens.

A pesquisa de Almeida (2023) também se insere nessa categoria ao desenvolver um aplicativo de uso colaborativo para elaboração do PEI de um aluno autista. O estudo assume o PEI como dispositivo que depende de uma cultura de colaboração entre profissionais, em consonância com Costa, Schmidt e Camargo (2023) e com o que defendem Fontes (2013) e Guimarães e Machado (2024) acerca

do ensino colaborativo como estratégia para a inclusão. Ao propor uma ferramenta tecnológica em que diferentes atores podem registrar informações, discutir metas e acompanhar o desenvolvimento do estudante, Almeida (2023) concretiza, em linguagem digital, o princípio de que o PEI é um processo coletivo, e não tarefa isolada de um único professor. Tal abordagem reforça a compreensão do PEI como metodologia de trabalho, nos termos de Costa, Schmidt e Camargo (2023), articulando dimensões instrumental, operacional e documental.

Nessa mesma linha de aproximação entre tecnologia, formação docente e PEI, a dissertação de Costa (2023) analisa as contribuições do uso de recursos tecnológicos na *práxis* educacional voltada à inclusão de alunos com autismo. Embora não se restrinja à produção de um único material instrucional, a autora evidencia como ambientes virtuais, plataformas e ferramentas digitais podem ser mobilizados para registrar o PEI e orientar intervenções pedagógicas. Esse movimento está em sintonia com a defesa de Santos (2023) de que protocolos de PEI devem ser pensados como dispositivos flexíveis, adaptáveis a diferentes contextos, e com a compreensão de que o planejamento individualizado se beneficia de ferramentas que viabilizem a circulação de informações entre professores, equipe gestora e família.

No que se refere a estratégias formativas estruturadas, a pesquisa de Paiva (2024) propõe a construção de um curso de formação e de um *e-book* norteador sobre a importância da elaboração do PEI para estudantes com autismo da educação básica. A pesquisa parte do pressuposto de que grande parte das dificuldades dos professores em elaborar o PEI decorre de lacunas na formação inicial e continuada, argumento que também aparece em Santos (2023), Costa, Schmidt e Camargo (2023) e Medici (2024). Ao organizar um percurso formativo que contempla fundamentos conceituais, aspectos legais e orientações práticas, Paiva (2024) aproxima-se da concepção de formação defendida por Piccolo *et al*. (2022) e Bello, Capellini e Machado (2022), que compreendem o PEI como eixo estruturante de processos formativos voltados à construção de práticas inclusivas.

A dissertação de Medici (2024) amplia essa discussão ao focalizar práticas pedagógicas inclusivas, PEI, divulgação científica e formação de professores, buscando articular o conhecimento produzido na área com o cotidiano da escola. Enfatiza-se a importância de traduzir resultados de pesquisas sobre PEI em materiais acessíveis, textos de divulgação, materiais didáticos, propostas de cursos,

capazes de dialogar com as demandas dos docentes. Esse movimento de mediação entre produção acadêmica e prática escolar se articula com a perspectiva adotada nesta dissertação, segundo a qual o protocolo para elaboração do PEI e o curso de formação propostos devem assumir linguagem clara, exemplos concretos e estreita vinculação com o currículo da Educação Infantil, conforme preconizado por Mendes (2010) e pelas DCNs (Brasil, 2009).

A pesquisa de Santos (2023), ainda que inserida principalmente na categoria relativa aos processos de elaboração e implementação do PEI, também contribui para a terceira categoria ao propor um protocolo para utilização do PEI nas instituições de ensino. Ao sistematizar etapas, instrumentos e responsáveis, o autor fornece um modelo que pode ser apropriado em cursos de formação, reuniões pedagógicas e processos de acompanhamento institucional. Em diálogo com Santos *et al.* (2022) e Piccolo *et al.* (2022), o protocolo é assumido como material instrucional que visa orientar a rotina da escola, reforçando o entendimento do PEI como documento dinâmico, revisto periodicamente em função dos avanços e necessidades do estudante.

Outros estudos*,* embora não se apresentem diretamente como “materiais instrucionais”, trazem elementos formativos importantes. Tannús-Valadão e Mendes (2018), ao compararem práticas de planejamento individualizado em diferentes países, apresentam quadros sintéticos, esquemas e descrições de modelos internacionais de PEI que podem ser mobilizados em contextos de formação de professores. Costa (2016) e Silva (2021) evidenciam, a partir da análise de percepções docentes, a necessidade de formações específicas sobre o PEI, reforçando a ideia de que a simples exigência normativa de elaboração do plano, sem suporte formativo e materiais de apoio, tende a resultar em documentos burocráticos, pouco articulados ao currículo e às práticas pedagógicas (Pletsch, 2010; Guimarães; Machado, 2024).

Os estudos agrupados nesta categoria permitem observar um movimento gradual de passagem do debate conceitual à produção de instrumentos de apoio à prática docente. Assim, guias, aplicativos, recursos digitais, *e-books* e cursos de formação materializam, em formatos variados, os princípios discutidos por como Santos (2023), Santos *et al.* (2022), Piccolo *et al.* (2022) e Costa, Schmidt e Camargo (2023). O PEI precisa ser compreendido como metodologia de trabalho que articula avaliação, definição de metas, seleção de estratégias, monitoramento e

revisão. No entanto, nota-se que a maior parte desses materiais se volta à educação básica em geral, ao Ensino Fundamental ou a públicos específicos como altas habilidades e deficiência intelectual, havendo escassez de produções que se debruçam sobre a creche e, mais especificamente, sobre crianças com TEA.

A partir desse quadro, evidencia-se uma lacuna importante que justifica a proposta desta dissertação. Embora as produções de Baptista (2024), Francisco (2023), Almeida (2023), Costa (2023), Medici (2024), Paiva (2024) e Santos (2023) ofereçam contribuições para a consolidação de materiais instrucionais e estratégias formativas sobre o PEI, elas ainda não respondem, de forma direta, às especificidades do contexto investigado, a saber, a elaboração e implementação do PEI para crianças com TEA em creches públicas municipais. Essa ausência é particularmente relevante se considerados os argumentos de Mendes (2006; 2010) e Crespe, Nóbile e Noro (2020) sobre a centralidade dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento infantil e para a efetivação de práticas inclusivas desde o início da trajetória escolar.

Desse modo, a criação de um protocolo próprio, articulado a um curso de formação continuada voltado aos professores de creche, proposta nesta pesquisa, busca dialogar com as contribuições desses estudos, ao mesmo tempo em que avança no preenchimento de um vazio identificado no levantamento bibliográfico. O material formativo que se pretende elaborar inspira-se na organização sistemática de Santos (2023), na dimensão colaborativa e tecnológica presente em Almeida (2023), Francisco (2023) e Costa (2023), e na preocupação com acessibilidade formativa evidenciada em Paiva (2024), Baptista (2024) e Medici (2024). Contudo, diferencia-se por assumir como eixo estruturante o currículo da Educação Infantil (Brasil, 2009; 2018) e as especificidades do desenvolvimento de crianças com TEA nessa faixa etária, em consonância com os aportes de Mendes (2010), Crespe, Nóbile e Noro (2020) e Guimarães e Machado (2024).

A análise do levantamento bibliográfico sobre o PEI permitiu mapear um campo ainda em consolidação, organizado em três eixos: i) fundamentos conceituais, legais e curriculares; ii) processos de elaboração, implementação e acompanhamento; e iii) materiais instrucionais e estratégias formativas, que dialogam com os referenciais adotados, como Santos (2023), Costa, Schmidt e Camargo (2023), Bello, Capellini e Machado (2022) e Tannús-Valadão e Mendes (2018).

Assim, ao mesmo tempo em que evidencia avanços na compreensão do PEI como instrumento pedagógico articulado ao ensino colaborativo e às políticas de inclusão, o conjunto de estudos também revela lacunas importantes, sobretudo no que se refere às creches públicas e à elaboração de protocolos específicos para crianças com TEA nessa etapa. Desse quadro decorre a necessidade e a pertinência da presente pesquisa.

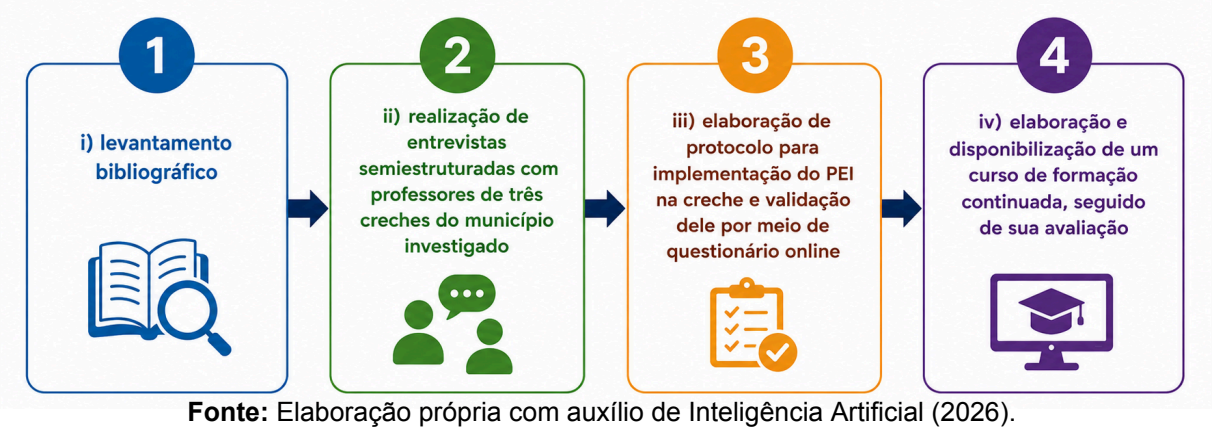
Propõe-se, assim, na próxima seção, o percurso metodológico que oportunizou investigar como é realizado o planejamento pedagógico voltado à promoção da aprendizagem de crianças com TEA nas creches do município de Cubatão/SP. Além de compreender as práticas adotadas, buscou-se analisar em que medida elas se alinham às orientações da literatura especializada, bem como o conhecimento dos educadores sobre a elaboração do PEI, visando, a partir disso, à construção de um protocolo adequado às especificidades dessa etapa de ensino, fortalecendo tanto a prática docente quanto os processos de formação continuada voltados à educação inclusiva.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi desenvolvida no município de Cubatão/SP, em creches da rede municipal, que atendem crianças de zero a três anos e 11 meses em período parcial (matutino e vespertino) e integral. A inserção progressiva de crianças com TEA nessas unidades, aliada à constatação, na prática profissional da pesquisadora das dificuldades na realização de registros sistemáticos sobre o planejamento individualizado, motivou a elaboração de um estudo voltado à construção e validação de um protocolo para elaboração do PEI voltado às crianças da creche.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório, cuja finalidade é compreender sentidos, práticas e processos formativos relacionados à elaboração e implementação do PEI, bem como propor um instrumento que possa orientar o trabalho docente (Gil, 2010). Para tanto, o percurso metodológico foi organizado em quatro etapas: i) levantamento bibliográfico (já apresentado no capítulo anterior); ii) realização de entrevistas semiestruturadas com professores de creches do município investigado; iii) elaboração de protocolo para implementação do PEI na creche e validação dele por meio de questionário *online*; e iv) elaboração e disponibilização de um curso de formação continuada, seguido de sua avaliação.

Figura 1 - Percurso metodológico



Fonte: Elaboração própria com auxílio de Inteligência Artificial (2026).

As estratégias de produção e análise de dados foram definidas de forma a responder aos objetivos específicos do estudo. As entrevistas permitiram mapear práticas de planejamento já existentes e percepções docentes sobre o PEI. O levantamento bibliográfico forneceu o quadro conceitual, legal e curricular que

sustenta o planejamento educacional individualizado. O protocolo foi construído a partir da articulação entre esses dois planos, e o questionário *online* possibilitou examinar a pertinência, a funcionalidade e a aplicabilidade do material junto aos professores da rede.

A análise dos dados empíricos seguiu a proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), sendo os excertos das entrevistas submetidos à identificação de núcleos de sentido, posteriormente organizados em categorias temáticas construídas em diálogo entre o referencial teórico e o material empírico coletado.

A natureza qualitativa decorre do objetivo de compreender significados, percepções e processos relativos ao planejamento pedagógico e ao uso do PEI, mais do que quantificar fenômenos (Gil, 2010). Seu caráter exploratório decorre da busca por aprofundar o conhecimento sobre práticas de planejamento para crianças com TEA nas creches e a construir, a partir disso, um protocolo a ser testado e avaliado em contexto real de trabalho docente (Gil, 2010).

O delineamento adotado combina estudo de campo e pesquisa bibliográfica. A pesquisa de campo envolve professores de três creches municipais de Cubatão/SP, selecionadas considerando diversidade geográfica e socioeconômica, sem o escopo de qualquer delimitação estatística da amostra, e contempla duas frentes principais: (a) entrevistas semiestruturadas com educadores de Educação Infantil; e (b) aplicação de questionário *online* para validação de um protocolo de PEI e de um curso de formação continuada. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, fundamenta conceitual e metodologicamente o protocolo, com base em produções acadêmicas e documentos legais que abordam PEI, inclusão na creche e individualização do ensino de crianças com TEA.

O estudo foi realizado em três Unidades de Ensino da rede municipal de Cubatão/SP, que, em conjunto, representam diferentes realidades territoriais do município. Essas unidades atendem crianças de zero a três anos e 11 meses em diferentes turnos (parcial e integral[6]) e têm registrado aumento de matrículas de crianças com TEA. Os participantes foram organizados em dois grupos principais. O primeiro grupo é composto por 15 educadores, sendo cinco de cada unidade, que participaram de entrevistas semiestruturadas. A seleção considerou: i) atuar como educador(a) em turma de creche; ii) ter experiência, atual ou recente, com crianças

[6] Considera-se período parcial o horário das 12h30 às 17h15, e período integral o horário das 7h45 às 17h15

com TEA; e iii) aceitar participar voluntariamente da pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico para entrevistas.

O segundo grupo é formado por até 30 professoras que responderam ao questionário *online* para avaliação do protocolo. Esses docentes atuam em três escolas municipais de Educação Infantil, distintas daquelas ou parcialmente coincidentes com as unidades das entrevistas, sendo considerados, para fins de análise, os primeiros 30 formulários recebidos, conforme descrito no TCLE do questionário. Também nesse grupo a participação foi voluntária, condicionada à leitura e aceite do TCLE correspondente. Ao conjunto de participantes foi oferecida adesão voluntária a um curso de formação continuada, realizado em plataforma *online*, voltado à compreensão dos fundamentos do PEI e à utilização do protocolo elaborado. Ao todo, 22 professores concluíram a formação e realizaram, posteriormente, sua avaliação.

A primeira etapa metodológica consistiu em um levantamento bibliográfico, com foco em estudos que abordam o PEI, o processo de inclusão na creche e a individualização do ensino de crianças com TEA na etapa da creche. Foram consultadas as bases de dados da BDTD, o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Periódicos e o *Portal Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, utilizando os descritores “Plano Educacional Individualizado”, “PEI” e “Inclusão na creche”.

Adotou-se como recorte temporal o período de 2015 a 2025, por compreender produções recentes que refletem as transformações nas políticas educacionais e nas práticas inclusivas e o avanço das discussões sobre o tema. A seleção foi realizada em duas etapas: a) análise preliminar dos títulos; e b) triagem a partir da leitura dos resumos. Foram excluídos os trabalhos que não tratavam diretamente dos temas de interesse, permanecendo teses, dissertações, artigos e materiais técnico-pedagógicos que discutiam o PEI na realidade brasileira, a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e processos de individualização do ensino. Esse conjunto de produções serviu de base para a construção do referencial teórico–metodológico apresentado nos capítulos anteriores e para a definição preliminar dos elementos a compor o protocolo de PEI.

Em termos quantitativos, o levantamento resultou em 18 estudos, distribuídos da seguinte forma: 16 pesquisas oriundos da BDTD (sendo 12 dissertações e 4 teses) e 2 artigos publicados em periódico indexado na *SciELO*. Observa-se

concentração temporal nos últimos anos do recorte, com predominância de pesquisas defendidas entre 2020 e 2025, o que indica atualização recente da discussão sobre PEI. Aproximadamente metade das produções tem foco direto no autismo/TEA, seja na educação básica em geral, na educação profissional ou em redes municipais, enquanto as demais abordam outros públicos da educação especial (altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, deficiência física) ou analisam políticas e acesso curricular em contextos inclusivos. Essa distribuição evidencia, simultaneamente, o crescimento do interesse específico pelo PEI para estudantes com TEA e a utilização do PEI como categoria analítica mais ampla nos estudos sobre educação inclusiva (Bello; Capellini; Machado, 2022).

O Quadro 4 apresenta as características básicas das publicações coletadas para a revisão, tendo em vista a plataforma pesquisada, o título da pesquisa, o autor e ano de publicação, a natureza (se dissertação, tese ou artigo) e objetivo geral descrito em cada uma delas.

Quadro 4 - Síntese das bibliografias selecionadas para a revisão bibliográfica

Plataforma	Título	Autor/Ano	Natureza	Objetivo
BDTD	Guia prático para elaboração de plano educacional individualizado para estudantes com altas habilidades ou superdotação	Baptista (2025)	Dissertação	“Desenvolver um guia prático para professores, pesquisando e elaborando um modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) voltado para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD)”.
	O acesso curricular para estudantes público-alvo da educação especial : uma análise com base no plano educacional individualizado em escolas do município de Nova Iguaçu-RJ	Barbosa (2025)	Dissertação	“Investigar o acesso curricular dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas do Município de Nova Iguaçu, a partir da análise do Plano Educacional Individualizado implementado na Rede”.
	Construção de um curso de formação e um E-Book norteador sobre a importância da elaboração do plano educacional individualizado para estudantes com autismo da educação básica	Paiva (2025)	Dissertação	“Construção de um curso de Formação e a produção de um Manual Norteador Sobre a Importância da Elaboração do Plano Educacional Individualizado Para Estudantes Com Autismo da Educação Básica”.
	O Plano Educacional Individualizado na perspectiva do Currículo Integrado: caminhos para a inclusão	Almeida (2025)	Dissertação	“Analisar as possibilidades e limitações do PEI na integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase nos estudantes com TEA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Porto Velho Calama (IFRO/PVCAL)”.
	Práticas pedagógicas inclusivas em foco: plano educacional individualizado; deficiência intelectual; divulgação científica e formação de professores	Medici (2024)	Dissertação	“Ressignificar, juntamente com os professores, o desenho e uso do PEI para, em seguida, elaborar e divulgar material didático institucional, direcionado aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como os do ensino regular e demais interessados no PEI, com o intuito de apoiar e contribuir com práticas pedagógicas mais inclusivas”.
	Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI): proposta de um recurso educacional digital	Francisco (2023)	Dissertação	“Desenvolver um recurso educacional que ofereça suporte operacional aos profissionais da educação na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), sendo esse um plano de personalização para o ensino de estudantes público da educação especial (MASCARO, 2021)”.

	Plano Educacional Individualizado e tecnologia: contribuições na práxis educacional para a inclusão de alunos com autismo	Costa (2023)	Tese	“Avaliar as possíveis contribuições da implementação do PEI tradicional e eletrônico, na adequação de uma práxis educacional para a inclusão de alunos com autismo, no ensino regular”.
	Plano educacional individualizado: aplicativo de uso colaborativo na elaboração do PEI para um aluno autista	Almeida (2023)	Dissertação	“Compreender como se desenvolve uma prática pedagógica colaborativa entre professores do ensino regular e da educação especial na elaboração do Plano de Ensino Individualizado - PEI para o aluno autista”.
	Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência: um protocolo para utilização nas instituições de ensino	Santos (2023)	Tese	“Desenvolver e validar um protocolo para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência na Educação Básica”.
	Plano educacional individualizado e estratégias de leitura para estudante com deficiência intelectual do 5º ano do Ensino Fundamental	Laurindo (2023)	Dissertação	“Investigar o desempenho de um estudante com DI, matriculado no 5º ano do ensino fundamental, através de estratégias de leituras inseridas no Plano Educacional Individualizado - PEI, construído em parceria entre docentes de sala regular e sala de AEE”.
	A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo	Silva (2021)	Dissertação	“Apresentar uma revisão integrativa de artigos nacionais que dissertam a respeito do Planejamento Educacional Individualizado, o qual demonstrou que ainda são poucos os artigos sobre este tema, bem como ínfimos os estudos que abordam sua eficácia e/ou benefícios”.
	Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas	Oliveira (2020)	Dissertação	“Conhecer a percepção dos professores sobre o Plano Educacional Individualizado como uma estratégia de organização curricular para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil”.
	Plano de desenvolvimento educacional individualizado: as contribuições para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista na rede pública municipal de ensino em Aparecida de Goiânia	Moreira (2020)	Dissertação	“Elaboração e desenvolvimento de uma proposta de Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) que auxilie no direcionamento de atividades específicas a favor do desenvolvimento do aluno com TEA”.
	O atendimento pedagógico na sala de recursos	Mascaro (2017)	Tese	“Elaboração, implementação e avaliação de um modelo de

	sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso			Plano Educacional Individualizado (PEI) para ser aplicado na sala de recursos".
	Inclusão de bebê com deficiência física em creche : programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos	Bossi (2017)	Tese	"Investigar as contribuições do Programa de Acompanhamento para Educadoras de Creche em Contexto Inclusivo - PROAECI, para a relação educadora- bebê com deficiência, a partir de conceitos winnicottianos".
	Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo	Costa (2016)	Dissertação	"Descrever o processo de implementação do PEI em uma escola comum do Ensino Fundamental de Santa Maria/RS e verificar sua interferência sobre os níveis de colaboração da equipe de trabalho".
	Políticas públicas de inclusão na educação infantil: um estudo em creches do município de Franca	Ferreira (2016)	Dissertação	"Conhecer o processo de implementação de políticas públicas de inclusão na Educação Infantil, pois este conhecimento é fundamental para a proposição de ações futuras com vistas à qualidade da Educação Inclusiva".
SciELO	Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo	Costa, Schmidt e Camargo (2023)	Artigo	"Descrever, por meio de um estudo de caso, a implementação do Plano Educacional Individualizado na fase de elaboração e verificar sua influência sobre o trabalho colaborativo da equipe docente em uma escola de ensino fundamental".
	Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países	Tánnus-Valadão e Mendes (2018)	Artigo	"Inicialmente, traçar um panorama histórico sobre o conceito plano educacional individualizado (PEI), apontando as implicações e consequentes mudanças da filosofia de escolarização em ambientes mais segregados até a adoção da inclusão escolar, que pressupõe que a melhor colocação seja a classe comum das escolas regulares. Em seguida, analisa-se a legislação sobre PEI e os modelos de execução desse tipo de planejamento em outros países, a saber: França, Itália, Estados Unidos e Brasil".

Fonte: Elaboração própria (2025).

O conjunto de produções selecionadas revela predominância de dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, complementadas por teses e poucos artigos, oriundos, sobretudo, de periódicos da área de Educação Especial e Educação Inclusiva. Em termos de foco, os estudos analisam o PEI em diferentes etapas e contextos educacionais, educação básica regular, educação profissional e tecnológica, sala de recursos e redes municipais, contemplando distintos públicos da educação especial, como estudantes com altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, deficiência física e autismo.

Uma parte significativa das pesquisas está vinculada à elaboração de produtos educacionais (guias, cursos de formação, *e-books*, protocolos), enquanto outros se dedicam à análise de acesso curricular, do trabalho colaborativo e de políticas de inclusão. Observa-se, ainda, predominância de abordagens qualitativas, com uso recorrente de estudo de caso, pesquisa-intervenção e análise documental, o que evidencia a preocupação em compreender, em profundidade, processos de planejamento individualizado e seus desdobramentos na prática docente.

Com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), procedeu-se à organização dos estudos do levantamento bibliográfico em três categorias analíticas, construídas a partir da leitura flutuante e da identificação de núcleos de sentido recorrentes nas produções. Desenvolvemos três categorias, a saber: i) Fundamentos conceituais, legais e curriculares do PEI; ii) Processos de elaboração, implementação e acompanhamento do PEI; e iii) Materiais instrucionais e estratégias formativas sobre o PEI. A primeira categoria reúne pesquisas que discutem fundamentos conceituais, legais e curriculares do PEI, problematizando definições, funções e relações com o direito à educação inclusiva.

Outrossim, a segunda categoria abarca estudos que focalizam os processos de elaboração e implementação do PEI, com ênfase na avaliação pedagógica, no trabalho colaborativo entre profissionais e na articulação do plano com o currículo comum. A terceira categoria agrega trabalhos voltados à produção de materiais e estratégias formativas sobre PEI (guias, protocolos, cursos, recursos educacionais), que visam apoiar a prática docente e institucionalizar o uso do planejamento individualizado nos sistemas de ensino. Essas três categorias orientaram a discussão dos resultados da revisão (Capítulo 3), permitindo apreender convergências, lacunas e contribuições dos estudos para a construção do protocolo proposto.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 15 educadores, que tiveram por objetivo conhecer as práticas de planejamento consolidadas nas creches, identificar ações consideradas eficazes na promoção da aprendizagem de crianças com TEA e compreender como esses docentes percebem a elaboração de instrumentos de planejamento individualizado. Optou-se pela entrevista semiestruturada por combinar questões previamente elaboradas com a flexibilidade necessária para aprofundar aspectos que emergem durante a interação, possibilitando a obtenção de informações sobre as experiências, práticas e percepções dos participantes. Essa característica favorece uma compreensão mais abrangente do objeto investigado (Gil, 2010).

A condução das entrevistas seguiu um roteiro elaborado pela pesquisadora, apresentado no Apêndice A. Este foi organizado em dois blocos: o primeiro destinado à caracterização dos participantes e o segundo composto por questões distribuídas em eixos temáticos que orientaram a coleta dos dados e subsidiaram a construção das categorias de análise, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 - Categorias aplicadas às entrevistas semiestruturadas

Categoria	Questões do roteiro	Interesse e roteiro
Categoria 1 – Concepções de planejamento e avaliação para crianças com TEA	Questões 1, 2 e 5 (3 questões)	O que entra aqui: como os professores entendem “planejamento individualizado”, como realizam a avaliação inicial, se utilizam algum método específico, como ajustam objetivos e expectativas para crianças com TEA e como garantem flexibilidade do planejamento. Fonte no roteiro: questões sobre avaliação inicial, adaptação de objetivos e flexibilidade do planejamento.
Categoria 2 – Estratégias, recursos e registros no cotidiano da Educação Infantil	Questões 3, 4, 6 e 8 (4 questões**)**	O que entra aqui: tipos de estratégias e recursos usados (materiais, humanos, tecnológicos), exemplos de práticas consideradas positivas, formas de registro escrito (se fazem, como fazem, com que finalidade) e como acompanham avanços das crianças. Fonte no roteiro: perguntas sobre recursos, registros, experiências bem-sucedidas e elementos indispensáveis em um planejamento efetivo.
Categoria 3 – Trabalho colaborativo e	Questão 7 (1 questão)	O que entra aqui: como se dá a colaboração entre professores, equipe

participação da família no planejamento		escolar, outros profissionais e famílias; se há comunicação sistemática; quem participa (ou não) das decisões; como veem a família no processo de planejamento/PEI. Fonte no roteiro: questões sobre colaboração entre professores, pais e outros profissionais; comunicação entre os envolvidos.
Categoria 4 – Lacunas na formação docente e necessidades de apoio para uso do PEI	Questões 9, 10 e 11 (3 questões)	O que entra aqui: percepções de insuficiência formativa, temas que os professores sentem falta na formação continuada, sugestões para melhorar o processo de planejamento para crianças com TEA e expectativas em relação a cursos/protocolos. Fonte no roteiro: perguntas sobre lacunas de formação, conteúdos que gostariam de receber em formações e sugestões para melhorar o planejamento.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Antes de cada entrevista, os participantes foram convidados a ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), referente à entrevista semiestruturada (Professores), no qual se explicitam objetivos, procedimentos, riscos e garantias éticas da pesquisa. As entrevistas foram realizadas presencialmente, na própria Unidade de Ensino em que o educador atua, em espaço que garantiu sigilo e privacidade, com duração aproximada de 40 minutos (os resultados dessas entrevistas encontram-se no Capítulo 5).

As entrevistas foram gravadas em dispositivo de áudio, com autorização dos participantes, exclusivamente para fins de transcrição e análise posterior. Os arquivos foram armazenados em repositório digital de acesso restrito à pesquisadora e as identidades das participantes foram protegidas por pseudônimos.

A terceira etapa consistiu na elaboração de um protocolo para elaboração e implementação do PEI voltado às crianças com TEA matriculadas nas creches públicas municipais de Cubatão/SP. Esse protocolo foi estruturado a partir da articulação entre: i) os achados do levantamento bibliográfico; ii) as categorias emergentes das entrevistas com os professores; e iii) o arcabouço legal e curricular que orienta a Educação Infantil e a Educação Especial no Brasil.

O protocolo define etapas, procedimentos, responsabilidades e formas de registro observados na elaboração do PEI, incluindo: i) conversa com a família; ii)

avaliação pedagógica inicial; iii) reunião de estudo de caso para elaboração; iv) apresentação do PEI à família; v) implementação e vi) revisitação/reavaliação. Cada uma dessas etapas contempla objetivos, responsáveis, procedimentos e orientações para sua operacionalização, constituindo um fluxo contínuo. O detalhamento dessas etapas encontra-se no Capítulo 6, em diálogo com os apêndices que dão suporte à formação dos docentes para uso desse instrumento. O protocolo elaborado foi submetido à apreciação pelos professores, por meio de um questionário eletrônico disponibilizado na plataforma *Google Forms* (Apêndice B). O objetivo foi avaliar a pertinência, a clareza e a funcionalidade do protocolo, bem como verificar se o material se encontra em conformidade com os propósitos educacionais relacionados à inclusão de crianças com TEA na creche.

O acesso ao questionário foi precedido pela leitura do TCLE – Questionário (Professores), no qual são descritos os objetivos dessa fase, o caráter voluntário da participação e as garantias de sigilo. O instrumento contemplou questões de múltipla escolha, organizadas em escala de concordância (“totalmente adequado”, “adequado”, “inadequado”, totalmente inadequado), e questões abertas, nas quais os docentes puderam registrar sugestões de ajustes e comentários sobre o protocolo. Foram considerados, para análise, os 30 primeiros formulários completos recebidos. As respostas fechadas foram utilizadas para compor um panorama descritivo da percepção dos professores sobre o protocolo, contribuindo para o aperfeiçoamento do material.

Com base no protocolo ajustado a partir das contribuições do questionário, na quarta etapa foi elaborado um curso de formação continuada, com carga horária de 10 horas, oferecido de forma *online* aos professores que participaram das etapas anteriores e manifestaram interesse em aprofundar a temática. O curso teve por finalidade apresentar fundamentos teóricos do PEI, discutir sua aplicação na creche e orientar, passo a passo, a utilização do protocolo construído.

O conteúdo programático do curso foi organizado em quatro módulos, descritos no Apêndice D: i) Fundamentos do PEI; ii) PEI e o currículo da Educação Infantil; iii) PEI para crianças com autismo na creche; iv) Elaboração e implementação do PEI. Cada módulo articulou leitura de textos, exposição teórica e atividades reflexivas, com foco na transposição do protocolo para a prática cotidiana. Para acessar, os professores seguiram o tutorial de auto inscrição (Apêndice E). A

participação no curso também foi precedida pela anuência ao TCLE referente ao questionário e à formação.

Ao término do curso, os professores responderam a um instrumento específico de avaliação da formação, por meio do preenchimento de um formulário no *Google Forms,* cujo roteiro consta no Apêndice C. Esse questionário contemplou itens em escala de concordância sobre clareza e objetividade do conteúdo, probabilidade de aplicação da teoria na prática, adequação da metodologia*, layout* e estrutura do material, condições de acesso e tempo de realização. As informações obtidas contribuíram para avaliar a coerência interna entre protocolo, conteúdo formativo e condições de implementação no contexto das creches municipais.

A análise dos dados empíricos baseou-se na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), compreendendo as etapas de: i) pré-análise; ii) exploração do material; e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, foram organizadas as transcrições das entrevistas e os comentários registrados no instrumento de avaliação do curso. Procedeu-se à leitura flutuante, buscando identificar temas recorrentes e elementos de interesse relacionados aos objetivos da pesquisa.

Na etapa de exploração do material, foram definidas e aplicadas categorias temáticas, articuladas ao referencial teórico sobre PEI e inclusão na Educação Infantil. Entre os eixos de análise, destacam-se as concepções de planejamento para crianças com TEA e práticas já consolidadas nas creches; dificuldades e lacunas formativas. As unidades de registro (frases, trechos de respostas, exemplos de práticas) foram agrupadas conforme sua pertinência a essas categorias.

Por fim, na fase de tratamento e interpretação, os dados categorizados foram confrontados com a literatura e com o arcabouço legal que sustenta a educação inclusiva. Esse movimento permitiu i) evidenciar convergências e tensões entre o que dizem os documentos e o que relatam os professores; ii) justificar ajustes no protocolo de PEI proposto; e iii) discutir potencialidades e limites da formação continuada ofertada, bem como possibilidades de desdobramentos em estudos futuros.

Considerando que a pesquisa envolve seres humanos, todas as etapas foram conduzidas em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Antes de seu início, o projeto foi submetido à

apreciação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, sob o parecer de número 7.608.775, CAEE número 86462024.2.0000.5402 (Anexo A).

Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os possíveis riscos e benefícios, bem como sobre o caráter voluntário da participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. A anuência foi registrada por meio da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido específicos para cada etapa: TCLE – Entrevista Semiestruturada e TCLE – Questionário e Curso de Formação.

Ficou assegurado o sigilo quanto à identidade dos participantes e das instituições, por meio da utilização de códigos e pseudônimos nas transcrições, análises e na apresentação dos resultados. Os áudios das entrevistas e os arquivos digitais dos questionários foram armazenados em ambiente seguro, de acesso restrito à pesquisadora, e serão mantidos pelo prazo previsto de cinco anos, conforme estabelecido no projeto enviado ao CEP, sendo posteriormente descartados de forma adequada.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Este capítulo apresenta a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com 15 educadores que trabalham em creches públicas no município de Cubatão, cujo propósito foi compreender práticas de planejamento já consolidadas, identificar ações consideradas eficazes para a aprendizagem de crianças com TEA e apreender como os docentes percebem a elaboração de instrumentos de planejamento individualizado.

Inserida em uma pesquisa qualitativa e exploratória, essa etapa busca produzir compreensão sobre sentidos, práticas e processos formativos ligados ao PEI, coerente com a orientação de Gil (2010) de privilegiar significados e dinâmicas do campo em detrimento de quantificações. As entrevistas foram gravadas mediante consentimento, transcritas para análise e tiveram as identidades preservadas por pseudônimos, assegurando sigilo e privacidade durante a produção dos dados.

O perfil básico das entrevistadas segue as seguintes dinâmicas (Quadro 6):

Quadro 6 - Perfil das professoras que responderam à entrevista

Pseudônimo	Tempo de atuação na Educação Infantil	Formação (base)	Formação/atuação em Educação Especial/Inclusiva (resumo)
1. Clarice	21 anos	Pedagogia	Pós em AEE
2. Bruna	14 anos	Pedagogia	Pós em Educação Inclusiva
3. Jalile	11 anos	Pedagogia	Ed. Especial/Inclusiva; Psicopedagogia
4. Márcia	10 anos	Educação Infantil (base)	Ênfase em Ed. Especial
5. Amanda	9 anos	Pedagogia; Ed. Física	Ed. Inclusiva; ABA; Psicopedagogia/ Neuropsicopedagogia
6. Paula	8 anos	Pedagogia	Cursando Educação Especial/Inclusiva
7. Fabiana	7 anos	Pedagogia	Psicopedagogia; Libras; Ed. Especial
8. Rosalinda	6 anos	Letras; Pedagogia	Não
9. Carina	3 anos	Pedagogia; Artes Visuais	Pós em Educação Inclusiva
10. Rosana	3 anos	Pedagogia	Pós em Educação Especial/Inclusiva
11. Vânia	3 anos	Pedagogia	Não

12. Camila	2 anos	Pedagogia	Pós em Ed. Especial; AEE; Neuropsicopedagogia
13. Helena	2 anos	Pedagogia	Não
14. Marcela	2 anos	Pedagogia	Pós em Educação Especial; Educação Inclusiva
15. Lisandra	Iniciou este ano	Pedagogia	Ed. Especial; ABA; Neuroeducação; Libras (básico)

Fonte: Elaboração própria (2026).

O Quadro 6 evidencia um perfil heterogêneo das respondentes em termos de experiência e trajetória formativa, o que ajuda a interpretar a diversidade de práticas relatadas ao longo das entrevistas. O tempo de atuação varia desde início de atuação no ano corrente até 21 anos, com concentração em faixas intermediárias (mediana em torno de 6 anos, indicando um grupo majoritariamente experiente, mas não homogêneo). A formação de base é predominantemente em Pedagogia, com algumas trajetórias interdisciplinares (Letras, Educação Física e Artes Visuais), o que sugere repertórios pedagógicos distintos.

Ao mesmo tempo, observa-se alta incidência de formação em Educação Especial/Inclusiva (especializações, AEE, Libras, ABA, Psicopedagogia e neuro áreas) na maior parte das participantes, enquanto uma parcela menor declara não possuir essa formação específica. Essa combinação entre experiência variável e qualificação especializada é significativa, porém desigual, pois indica um campo com potenciais de implementação do PEI, mas com assimetrias de preparação técnica, reforçando a pertinência de um protocolo que padronize etapas mínimas (avaliação inicial, definição de metas, estratégias e registros) e que reduza a dependência exclusiva de repertórios individuais (Almeida, 2023; 2025; Barbosa, 2025).

A organização interpretativa do capítulo fundamenta-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), estruturada em categorias que articulam referencial teórico e material empírico, conforme o percurso metodológico explicitado no estudo. Nesse enquadramento, as entrevistas foram sistematizadas em quatro categorias temáticas (Quadro 5): (1) concepções de planejamento e avaliação; (2) estratégias, recursos e registros; (3) trabalho colaborativo e participação da família; e (4) lacunas formativas e necessidades de apoio para o uso do PEI.

Ao mesmo tempo, o capítulo situa essas categorias como base para a construção do protocolo para implementação do PEI e, consequentemente, do

recurso educacional em forma de curso, estruturados pela articulação entre achados do levantamento bibliográfico, categorias emergentes das entrevistas e arcabouço legal-curricular da Educação Infantil e da Educação Especial, com detalhamento de etapas, responsabilidades e registros, apresentado no próprio capítulo, em diálogo com os apêndices[7].

5.1 CATEGORIA 1 – CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TEA

A avaliação inicial é descrita majoritariamente como um processo de mapeamento situacional (observação em contexto) para subsidiar decisões de planejamento. Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) sintetiza essa abordagem ao afirmar: *“Costumo observar o aluno em diversos ambientes para identificar as necessidades e dificuldades”.*

Na mesma direção, Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) descreve a avaliação como observação da participação e comunicação: *“Observando a criança como ela interage, brinca e se comunica”.* Esse padrão converge com o entendimento de que o PEI se ancora na identificação de necessidades educacionais específicas, por meio de “uma avaliação pedagógica abrangente” (Santos *et al.,* 2022, p. 10).

Algumas falas ampliam o conceito de avaliação para além de um momento inicial, indicando monitoramento contínuo como base de decisão pedagógica. Bruna (Professora da EI há 14 anos, 2025) afirma: *“Considero aspectos como comunicação e interação social. A observação diária e contínua da criança em diferentes momentos da rotina”.* Lisandra (Professora da EI há 1 ano, 2025) complementa com foco em rotina e anamnese: *“Inicialmente observar sua rotina no ambiente escolar e anamnese com os responsáveis. Sem métodos específicos”.* Essa concepção dialoga com o argumento de que o TEA apresenta manifestações variáveis, exigindo leitura contextualizada e sensível ao desenvolvimento (DSM-5, 2014).

Observa-se heterogeneidade no uso de instrumentos, uma vez que há desde procedimentos informais até referências a inventários estruturados. Camila (Professora da EI há 2 anos, 2025) aponta um método específico: *“Uso o Inventário*

[7] As entrevistas completas foram organizadas no apêndice G. Neste capítulo, apenas estabelecemos algumas menções mais pontuais, relativas às respostas coletadas.

Portage[8]". Marcela (Professora da EI há 2 anos, 2025) relata combinação de observação e instrumento: *"Observação em sala de aula e uso um questionário que trouxe de outra rede".* Já Clarice (Professora da EI há 21 anos, 2025) descreve um procedimento inicial informal: *"Não, num primeiro momento um olhar mais atento e alguns testes de comando (Chamar a criança pelo nome)".* No referencial, isso se conecta à discussão de que a qualidade do PEI está relacionada à "consistência da avaliação pedagógica inicial" e à capacidade de converter dados em metas, aproximando-se da avaliação inclusiva de Capellini e Rodrigues (2012, p. 25).

Em relação à adaptação de objetivos, as entrevistas mostram um movimento consistente de engenharia de metas que passa por ajustar expectativas a atenção, nível de suporte e participação. Lisandra (Professora da EI há 1 ano, 2025) explicita esse mecanismo decisório: *"Revisando o objetivo Pedagógico e/ou social. Ex: O que eu quero que ele aprenda… adapto a meta para ser mais acessível e significativa".* Paula (Professora da EI há 8 anos, 2025) descreve um procedimento convergente: *"Adapto os objetivos conforme o ritmo do aluno, usando instruções mais claras, atividades simplificadas e apoio visual",* o que vem ao encontro da defesa de que o PEI organiza "estratégias, recursos e metas" respeitando "ritmo, interesses e potencialidades" (Zanon; Backes; Bosa, 2014, p. 44).

Também aparece a compreensão de que o planejamento individualizado deve permanecer contido no planejamento coletivo, evitando um currículo paralelo. Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) afirma: *"Na educação infantil as atividades propostas contemplam a todos os alunos".* Marcela (Professora da EI há 2 anos, 2025) complementa: *"Objetivos claros e flexíveis, tentando manter o mesmo objetivo da turma e, se necessário, fazer a flexibilização deles".* Essa concepção se articula ao referencial, concebendo "O plano individual precisa estar contido no planejamento coletivo" (Guimarães; Machado, 2024, p. 67).

O critério de êxito do planejamento, para várias docentes, desloca-se do produto final para a participação com mediação, especialmente quando há barreiras comunicativas. Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) afirma: *"Valorizando o envolvimento da criança nas atividades propostas, mesmo que o resultado final não*

[8] O Inventário Portage é um instrumento de avaliação do desenvolvimento infantil que organiza habilidades de forma sequencial em áreas como socialização, linguagem, cognição, autocuidados e desenvolvimento motor. Embora seja amplamente utilizado em contextos clínicos, também pode ser empregado por profissionais da educação, subsidiando a identificação do repertório da criança e o planejamento de intervenções pedagógicas individualizadas (Aiello; Williams, 2021).

esteja completo". Bruna (Professora da EI há 14 anos, 2025) reforça o mesmo eixo: *"As atividades são planejadas de forma flexível, priorizando a participação, o vínculo e as experiências sensoriais e lúdicas, mais do que o resultado final".*

A flexibilidade é tratada como requisito de projeto, evidenciando que o planejamento deve ser ajustado conforme a resposta da criança. Camila (Professora da EI há 3 anos, 2025) é direta, ao afirmar que *"o planejamento não é algo estático. Ao longo da atividade, caso não esteja suprindo, replanejamos".* Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) descreve ajuste por observação: *"se a criança evita som alto eu adapto o volume das músicas".* Assim, o PEI é explicitado como *"documento dinâmico"* que deve ser revisto *"à medida que a criança avança".*

Em algumas falas, planejamento aparece como tecnologia para reduzir ansiedade via previsibilidade e decomposição de tarefas, o que conversa com a literatura sobre rigidez e resistência a mudanças (Pessanha; Rangel, 2023; DSM-5, 2014). Márcia (Professora da EI há 10 anos, 2025) afirma: *"Fragmento tarefas, complexas para garantir previsibilidade e para reduzir a ansiedade".* Fabiana (Professora da EI há 7 anos, 2025) acrescenta a lógica da fragmentação: *"Costumo fragmentar as atividades em partes menores para evitar sobrecargas".*

O referencial teórico debatido neste trabalho descreve o espectro e a tendência a "comportamento rígido" e "resistência a mudanças" quando não há estímulo adequado. Algumas concepções explicitam limites institucionais que impactam a existência de planejamento específico, sobretudo pela incerteza diagnóstica na creche. Rosalinda (Professora da EI há 6 anos, 2025) afirma: *"Não, não há um planejamento específico, mesmo porque a maioria dos alunos ainda está em investigação e vamos descobrindo suas necessidades no dia a dia".*

Rosana (Professora da EI há 3 anos, 2025) aponta instabilidade comportamental como restrição prática: *"A adaptação na prática depende muito do aluno, poucos TEA apresentam comportamento estável".* Esses achados se articulam à leitura de Mendes (2006; 2010) sobre ambiguidades da inclusão na creche e necessidade de planejamento intencional desde o início da escolarização. Entendemos que as falas convergem para uma compreensão do PEI como instrumento que precisa ser operacional (metas e estratégias claras) e institucional (responsabilidade coletiva).

Bruna (Professora da EI há 14 anos, 2025) define o núcleo do plano: *"O planejamento deve estar diretamente ligado aos objetivos individualizados de*

desenvolvimento do aluno". Márcia (Professora da EI há 10 anos, 2025) destaca a materialização do acompanhamento: *"detalhar metas e estratégias, aplicação de estratégia em sala de aula".* Em nosso referencial, isso dialoga com a definição de que o PEI articula dimensões "instrumental, operacional e documental" (Costa; Schmidt; Camargo, 2023, p. 56) e depende de avaliação e revisão periódica (Capellini; Rodrigues, 2012; Santos *et al.,* 2022).

As entrevistas evidenciam que as concepções de planejamento e avaliação para crianças com TEA, na creche são construídas predominantemente a partir de uma avaliação inicial situada e observacional, como indica Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) ao afirmar: *"Costumo observar o aluno em diversos ambientes para identificar as necessidades e dificuldades",* e se desdobram em ajustes contínuos orientados pela participação. A flexibilidade aparece como requisito do processo, expressa na ideia de que *"O planejamento não é algo estático… planejamos" (mesma professora)* o que converge com o referencial que define o PEI como documento não estático, passível de revisões e replanejamento sistemático (Capellini; Rodrigues, 2012).

Nesse sentido, os achados desta categoria sustentam a necessidade de um protocolo que padronize uma avaliação pedagógica inicial mínima, explicite critérios para definição de metas e preveja momentos de revisitação, reduzindo a dependência exclusiva de repertórios individuais e ampliando a rastreabilidade entre avaliação, planejamento e resultados.

5.2 CATEGORIA 2 – ESTRATÉGIAS, RECURSOS E REGISTROS NO COTIDIANO DA CRECHE

As estratégias relatadas operam como "camada de implementação" do PEI, coerente com a exigência de alinhamento do plano às diretrizes curriculares e aos campos de experiência da BNCC (Brasil, 2018). O recurso mais recorrente é o apoio visual/rotina visual. Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) descreve, *"Crio uma rotina visual com cartões mostrando a hora da chegada. Roda, lanche, parque, janta, troca e saída".* Vânia (Professora da EI há 3 anos, 2025) reforça a efetividade com *"Cartilhas com imagens da rotina".* Paula (Professora da EI há 8 anos, 2025) aponta impacto funcional: *"o uso de rotinas visuais ajudou muito na organização e participação do aluno melhorando o desempenho".*

Na dimensão comunicacional, as docentes descrevem recursos que funcionam como “interfaces” para reduzir barreiras de linguagem e participação. Amanda (Professora da EI há 9 anos, 2025) relata: *“Imagens ilustrativas como forma de comunicação”* e, sobretudo, *“Prancha de comunicação, através dela a interação com a criança fica mais facilitada”.* Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) apresenta uma mediação multimodal na narrativa: *“permitir que ele manipule fantoches se ele não for verbal”.* Essas práticas dialogam com o referencial que enfatiza a linguagem e a comunicação verbal e não verbal como eixos curriculares e recomenda canções, histórias e imitação (Martins; Sanches, 2024).

Recursos sensoriais e ajustes do ambiente aparecem como estratégias para engajamento e autorregulação, coerentes com a literatura que destaca particularidades sensoriais no TEA e a necessidade de estímulos adaptados. Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) descreve recursos: *“brinquedos sensoriais (massinhas, objetos que giram)”* e ajuste ambiental: *“se a criança evita som alto eu adapto o volume das músicas”.* Clarice (Professora da EI há 21 anos, 2025) ilustra adaptação tátil: *“para os autistas coloquei a folha impressa e a massinha dentro de um saco plástico”.* Isso se conecta à defesa de currículo com estimulação sensorial e motora na primeira infância (Martins; Sanches, 2024).

O uso de interesses da criança como alavanca aparece como estratégia de acesso, alinhada ao entendimento de “gama estreita de interesses” no TEA (DSM-5, 2014). Carina (Professora da EI há 3 anos, 2025) descreve ajuste por interesse: *“Conhecendo os objetos de interesse do aluno, substituo o material usado e troco também, se precisar, o próprio objetivo”.* Clarice (Professora da EI há 21 anos, 2025) confirma a mesma lógica: *“utilizo materiais que contemplem os interesses da criança adaptando as atividades propostas”.* Vânia (Professora da EI há 3 anos, 2025) generaliza: *“Utilizamos materiais que despertem o interesse da criança”.*

A ludicidade aparece como “plataforma” de ensino na creche, integrada ao cuidado-educação e coerente com a literatura da dissertação sobre práticas interativas e lúdicas. Amanda (Professora da EI há 9 anos, 2025) define sua adaptação por esse eixo: *“Atividades claras e objetivas, além de utilizar a ludicidade”.* Camila (Professora da EI há 2 anos, 2025) descreve o lúdico como presente, mas com necessidade de ajuste de carga: *“atividades muito extensas precisam ser reduzidas”.* Vânia (Professora da EI há 3 anos, 2025) reforça o critério: *“Atividades lúdicas que despertem o interesse do aluno”.*

Além de materiais, há forte dependência de recursos humanos (AEE, apoio e ensino conjunto), o que se articula ao conceito de PEI como construção colaborativa e corresponsável (Mendes; Tannús-Valadão, 2018; Costa; Schmidt; Camargo, 2023). Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) explicita: *"parceria com professor de AEE e profissional de apoio".* Paula (Professora da EI há 8 anos, 2025) relata: *"Quando disponíveis, trabalho com apoio do AEE".* Rosalinda (Professora da EI há 6 anos, 2025) evidencia estratégia de contingência: *"temos que deixar uma das professoras de sala para auxiliá-lo".*

Os registros aparecem como mecanismo de rastreabilidade e ajuste, coerentes com a defesa de que o PEI é documento dinâmico e revisto sistematicamente. Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) relata uma prática institucional: *"Faço o planejamento para toda turma e ao final de cada trimestre um relatório para cada aluno".* Clarice (Professora da EI há 21 anos, 2025) aponta: *"diário de bordo e relatórios individuais".* Marcela (Professora da EI há 2 anos, 2025) registra: *"Sim, costumo registrar no PAEE".* Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) afirma finalidade de acompanhamento: *"Sim, para ter um acompanhamento do desenvolvimento das crianças".*

As experiências consideradas efetivas mostram ganhos em participação, rotina e autorregulação, elementos centrais para "aprendizagens significativas" (Chiote, 2011) e para que a socialização não seja o único objetivo (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006). Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) relata: *"Tive um aluno que não brincava junto das outras crianças e com o tempo passou a brincar".* Marcela (Professora da EI há 2 anos, 2025) descreve generalização de rotina: *"foi utilizada rotina visual para desfralde, instituindo em vários ambientes que ela frequentava".* Camila (Professora da EI há 2 anos, 2025) descreve autorregulação com redução de estímulos: *"ele deveria sair da sala acompanhado para que pudesse se autorregular em virtude do excesso de estímulos".*

As sugestões de melhoria reforçam a necessidade de infraestrutura pedagógica (materiais, tempo, espaços) convergente com a leitura de acesso curricular (Barbosa, 2025) e com a crítica à permanência física sem usufruto do currículo (Pletsch, 2010). Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) propõe: *"materiais adaptados, apoios necessários, cantinhos sensoriais (canto de autorregulação)".* Paula (Professora da EI há 8 anos, 2025) solicita condição organizacional: *"mais tempo para organizar materiais adaptados".* Márcia

(Professora da EI há 10 anos, 2025) relata um percurso de ajuste ambiental e curricular: *“O ambiente foi adaptado… Aprender a flexibilizar o currículo”.*

O repertório de estratégias apresentado sustenta a compreensão do PEI como instrumento que precisa “descrever objetivos e estratégias” e operar como guia da prática inclusiva (Santos *et al.,* 2022), articulando dimensões instrumentais, operacionais e documentais (Costa; Schmidt; Camargo, 2023). Bruna (Professora da EI há 14 anos, 2025) explicita o núcleo: *“Estratégias visuais, análise funcional do comportamento, estes dois pontos são essenciais”.* Márcia (Professora da EI há 10 anos, 2025) converte isso em ação: *“observar e registrar as habilidades e desafios dos alunos, detalhar metas e estratégias”.*Como fechamento, observa-se que as estratégias e recursos mobilizados no cotidiano compõem um suporte para acesso ao currículo: rotina visual *(“crio uma rotina visual com cartões…”)*

Vânia (Professora da EI há 2 anos, 2025), diz que oferece

> *apoio por imagens e prancha de comunicação, ajustes sensoriais e mediações concretas, frequentemente acionadas para organizar transições, reduzir sobrecargas e sustentar comunicação e participação. Além disso, os registros aparecem como prática recorrente, ainda que heterogênea, funcionando como mecanismo de acompanhamento e memória pedagógica (por exemplo, relatórios por trimestre e registros em instrumentos institucionais*).

Em articulação com o referencial que problematiza a permanência física sem aprendizagem, “o estudante não pode só ‘estar’ na escola”, os dados desta categoria apontam que o protocolo do PEI precisa incorporar uma biblioteca objetiva de estratégias por barreira (comunicação, sensorialidade, previsibilidade, engajamento) e modelos de registro que transformem práticas já existentes em um sistema mais consistente de planejamento, execução e replanejamento.

5.3 CATEGORIA 3 – TRABALHO COLABORATIVO E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

O referencial do protocolo assume a família como componente fundamental do PEI, com “princípio colaborativo” indispensável e corresponsabilidade (Fialka; Fialka-Feldman, 2017). Nas entrevistas, Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) descreve a participação dos responsáveis como fonte de informação: *“Os pais são consultados para obter informações sobre a criança”.* Lisandra (Professora da EI há 1 ano, 2025) reforça a integração informacional: *“Todas as informações recebidas são atreladas para planejar… sempre conversando sobre as terapias, mudanças*

etc". Amanda, (Professora da EI há 9 anos, 2025), por sua vez, descreve a continuidade escola-família: *"Através de conversas relacionadas à rotina diária a partir daí, dar continuidade nas atividades escolares".*

O AEE aparece como "nó" técnico da colaboração, aproximando-se do que o referencial descreve como planejamento fundamentado em reflexão colaborativa entre professor de educação especial, professor regular, equipe e família (Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Costa; Schmidt; Camargo, 2023). Helena (Professora da EI há 9 anos, 2025) afirma: *"as professoras de AEE são muito presentes na sala, observando e trocando informações conosco e com os responsáveis".* Carina (Professora da EI há 3 anos, 2025) descreve a AEE como orientador de propostas: *"procuramos sempre a professora do AEE, que nos orienta com propostas de atividades, e conversa com a família".* Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) confirma acionamento do AEE: *"Quando necessário solicito auxílio da professora de AEE da Unidade".*

Ao mesmo tempo, emergem formas de colaboração parciais, em que o eixo escola-AEE existe, mas a família não se integra ao processo. Marcela (Professora da EI há 2 anos, 2025) descreve: *"Existe comunicação entre professores da sala regular e AEE".* Camila (Professora da EI há 2 anos, 2025) explicita o rompimento: *"Com os professores sim, com a família não há essa participação".* Esse padrão dialoga com a análise de Tannús-Valadão e Mendes (2018) sobre o caráter fragmentado do PEI em contextos em que faltam diretrizes claras.

As formas institucionais de contato com a família variam de reuniões mais frequentes a momentos pontuais, o que impacta a continuidade do planejamento. Vânia (Professora da EI há 3 anos, 2025) relata um modelo de troca em reuniões: *"Nas reuniões conversamos sobre as experiências que estamos tendo na escola. Dificuldades e conquistas diárias".* Rosalinda (Professora da EI há 6 anos, 2025) descreve uma dinâmica mais episódica: *"Apenas no final do trimestre quando realizamos os Conselhos de Classe".*

Esse cenário se conecta ao diagnóstico do trabalho sobre a necessidade de protocolos sensíveis à creche, no qual a articulação cuidado-educação e o vínculo com responsáveis são fundamentais. As falas também indicam necessidade de governança do processo colaborativo (momento, pauta, responsabilidades). Camila (Professora da EI há 2 anos, 2025) propõe dispositivo objetivo: *"Uma conversa no início do ano com os professores regentes explicando o planejamento".* Jalile

(Professora da EI há 11 anos, 2025) aponta o requisito macro: *“A parceria entre todos aqueles que fazem parte do dia a dia da criança”.* Essa ideia converge com o protocolo apresentado nesta dissertação, que define etapas e responsabilidades (entrevista com família, avaliação, estudo de caso, apresentação, implementação, revisitação).

Há evidência de tensões relacionais com responsáveis, incluindo resistência/negação, o que impõe barreiras à continuidade de estratégias. Rosalinda (Professora da EI há 6 anos, 2025) explicita: *“Alguns pais não aceitam, outros agradecem”.* Esse tipo de dinâmica é compreendido no contexto do aumento de encaminhamentos e “sinais de alerta” no desenvolvimento, com impacto no cotidiano escolar (Zanon; Backes; Bosa, 2014).

A colaboração também é tratada como articulação multiprofissional quando existe suporte, o que aproxima a prática do ideal de corresponsabilidade defendido por Mendes e Tannús-Valadão (2021). Márcia (Professora da EI há 10 anos, 2025) descreve: *“fui buscar apoio com os AEE”.* Fabiana (Professora da EI há 7 anos, 2025) afirma: *“Busco apoio da equipe multiprofissional (professor de AEE)”.* Em termos práticos, Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) explicita a engrenagem humana: *“parceria com professor de AEE e profissional de apoio”.* Quando a colaboração falha, a sobrecarga tende a recair no professor e o planejamento se torna reativo. Bruna (Professora da EI há 14 anos, 2025) afirma: *“Na maioria das vezes, nem acontece”.* Clarice (Professora da EI há 2 anos, 2025) descreve o deslocamento de responsabilidade: *“na maioria das vezes, essa fica apenas responsabilidade entre a escola e a criança”.*

Esse cenário está em conformidade com a leitura de Mendes (2006; 2010) sobre ambiguidades na inclusão na creche e com a literatura que aponta ausência de orientações claras e sobrecarga docente (Silva, 2021). As entrevistas sustentam que a colaboração requer: i) fluxo contínuo de informação; ii) participação do AEE; iii) integração real da família; e iv) divisão explícita de responsabilidades. Lisandra (Professora da EI há 1 ano, 2025) descreve uma forma de planejamento conjunto: *“mantendo o planejamento unido com o da professora regular. As duas, assim, projetam as necessidades de mudanças”.* Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) explicita a necessidade institucional: *“Tem que envolver a todos e ser útil para orientar as ações”.* Isso converge com a definição de PEI como processo de análise,

decisão e acompanhamento, e não apenas formalidade documental (Capellini; Rodrigues, 2012; Santos *et al.,* 2022).

No que diz respeito ao trabalho colaborativo, o conjunto de entrevistas mostra que a colaboração (AEE–sala regular–família) é reconhecida como condição de efetividade do planejamento, porém se realiza de modo irregular, com rupturas de comunicação e variação na participação familiar. A centralidade desse eixo aparece tanto na afirmação de Márcia (Professora da EI há 10 anos, 2025): *"A Comunicação é fundamental e um dos fatores mais decisivos para o desenvolvimento e a inclusão das crianças",* quanto no contraponto de Rosana (Professora da EI há 3 anos, 2025), que define a comunicação como um "dos maiores desafios".

As falas também indicam necessidade de governança do processo, como na sugestão de Camila (Professora da EI há 2 anos, 2025) por *"uma conversa no início do ano com os professores regentes explicando o planejamento"* e no entendimento de Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) sobre *"parceria entre todos aqueles que fazem parte do dia a dia da criança".* Assim, a categoria fundamenta a inclusão, no protocolo, de um fluxo formal de comunicação (papéis, periodicidade e pauta mínima) que reduza a personalização do processo, fortaleça corresponsabilidades e dê sustentação institucional ao PEI.

5.4 CATEGORIA 4 – LACUNAS FORMATIVAS E NECESSIDADES DE APOIO

As lacunas formativas aparecem de modo recorrente como insuficiência de prática aplicada, mesmo quando existe oferta teórica. Rosana (Professora da EI há 3 anos, 2025) afirma: *"Como profissionais precisamos de mais acesso a técnicas. As formações atuais fornecem conhecimentos teóricos, porém, falta prática".* Paula (Professora da EI há 8 anos, 2025) converge: *"falta capacitação, prática sobre TEA e estratégias aplicáveis em sala para diferentes níveis do espectro".*

A literatura analisada na dissertação também identifica dificuldade vinculada à falta de formação específica e sobrecarga docente (Silva, 2021). A demanda por "evidência" e método aparece como crítica ao improviso. Rosana (Professora da EI há 3 anos, 2025) declara: *"conteúdos relacionados a métodos comprovados, o que é aplicado na prática atualmente é realizado de forma empírica".* Esse enunciado conecta-se ao referencial que insiste na avaliação como eixo e no PEI como guia de objetivos e estratégias (Capellini; Rodrigues, 2012; Santos *et al.,* 2022).

Por sua vez, comunicação alternativa e manejo são citados como conteúdos urgentes, diretamente associados aos comprometimentos comunicativos do TEA (DSM-5, 2014). Lisandra (Professora da EI há 8 anos, 2025) sintetiza: *“Precisamos de formações sobre comunicação alternativa, manejo, ferramentas de auxílio”.* Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) já sinaliza que o planejamento precisa ser “simples e aplicável” e “envolver o professor de AEE”, conectando formação e estrutura institucional. A formação demandada também inclui conteúdos de intervenção e análise comportamental, especialmente para planejamento funcional. Bruna (Professora da EI há 14 anos, 2025) aponta: *“Poderia ter muitas formações em Análise aplicada (ABA) e Integração sensorial na prática pedagógica”.*

A menção à Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e à Integração Sensorial evidencia uma demanda dos professores por conhecimentos oriundos do campo clínico. Embora esses referenciais possam contribuir para a compreensão das necessidades das crianças, é importante considerar que sua transposição para o contexto escolar requer cautela, uma vez que a finalidade da educação difere da intervenção terapêutica. Nesse sentido, cabe à escola apropriar-se desses conhecimentos de forma crítica, articulando-os aos objetivos pedagógicos e ao currículo da Educação Infantil.

Regulação emocional e crises sensoriais emergem como lacuna explícita, com impacto direto na capacidade de participação da criança. Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) afirma: *“a falta de conteúdo sobre regulação emocional e crises sensoriais”.* Nosso referencial discute que, na primeira infância, as crianças vivenciam “emoções intensas” e precisam de suporte para reconhecê-las e controlá-las (Pereira; Iglesia, 2022), o que torna essa lacuna particularmente crítica na creche. Materiais adaptados aparecem como necessidade formativa e operacional, não só “saber fazer”, mas ter repertório e acesso. Vânia (Professora da EI há 3 anos, 2025) solicita objetivamente: *“Curso com materiais adaptados”.* Amanda (Professora da EI há 9 anos, 2025) reforça: *“Matérias adaptativas para trabalhar de forma mais eficaz”.* Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) pede que o planejamento contemple *“materiais adaptados” e “cantinhos sensoriais”.* No referencial, isso se relaciona à noção de acesso curricular (Barbosa, 2025) e à crítica de Pletsch (2010) sobre inclusão reduzida à permanência física.

Um eixo transversal é a crítica à burocratização do PEI e a exigência de funcionalidade. Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) propõe: *“um*

planejamento simples e funcional e não apenas burocrático". Bruna (Professora da EI há 14 anos, 2025) define o estatuto do documento: *"sendo ele um documento vivo, e não mero protocolo burocrático".* Nosso referencial também explicita o PEI como documento "dinâmico" e com revisões sistemáticas.

As falas apontam necessidade de dispositivos institucionais para formação continuada e estudo, coerentes com a ideia de protocolos e materiais instrucionais para apoiar a prática (Santos, 2023; Santos *et al.,* 2022). Márcia (Professora da EI há 10 anos, 2025) sugere: *"organizar grupos e reunião de estudos para ser indicado cursos e matérias".* Camila (Professora da EI há 2 anos, 2025) propõe um gatilho formativo no início do ano: *"Uma conversa no início do ano com os professores regentes explicando o planejamento".*

Em alguns depoimentos, a lacuna extrapola a formação docente e aponta insuficiência de rede de apoio, afetando a implementação do planejamento. Rosana (Professora da EI há 3 anos, 2025) registra: *"a impotência que sinto atualmente. As crianças têm pouco acesso a serviços de saúde, apoio para as famílias e formação para os profissionais da educação".* Esse cenário se articula à afirmação de Chiote (2011) de que incluir "vai além de colocar" a criança na escola, pois requer condições para aprendizagens e adaptação institucional.

As necessidades de apoio descritas pelas docentes convergem com a justificativa desta dissertação para criação de um protocolo e de um curso que busca preencher lacunas, organizar etapas e tornar o PEI aplicável na creche. Paula (Professora da EI há 8 anos, 2025) conclui pela função do plano: *"permite atender necessidades específicas e garantir participação real no aprendizado".* Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) complementa, destacando corresponsabilidade: *"Não pode apenas ser responsabilidade do professor… Tem que envolver a todos e ser útil para orientar as ações*". Esse fechamento se alinha ao referencial que define o PEI como processo de reflexão, decisão e acompanhamento, articulando avaliação, estratégias e revisão periódica (Capellini; Rodrigues, 2012; Santos *et al.,* 2022).

As lacunas formativas relatadas apontam para um descompasso entre conhecimento teórico e capacidade de implementação prática, com demanda explícita por técnicas, instrumentos e materiais aplicáveis à sala de aula. Rosana (Professora da EI há 3 anos, 2025) é direta ao afirmar: *"Como profissionais precisamos de mais acesso a técnicas. As formações atuais fornecem*

conhecimentos teóricos, porém, falta prática", enquanto Camila (Professora da EI há 2 anos, 2025) defende que *"os profissionais têm que entender o que são barreiras e que através delas que o planejamento é formado".* Soma-se a isso a crítica recorrente à burocratização, quando Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) propõe *"um planejamento simples e funcional e não apenas burocrático".*

Em articulação com o referencial que concebe o PEI como documento vivo e passível de múltiplos planejamentos (Capellini; Rodrigues, 2012), a categoria reforça que a proposta deve privilegiar formação continuada aplicada, com exemplos e modelos (avaliação, metas, estratégias e registros), critérios por barreira e definição de responsabilidades compartilhadas, garantindo viabilidade operacional e reduzindo o risco de o PEI se tornar apenas uma exigência documental.

6 APRESENTAÇÃO DO PROTOCOLO: ETAPAS E ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PEI

O presente capítulo apresenta o Recurso Educacional 1, desenvolvido nesta pesquisa, constituído por uma proposta de protocolo para elaboração e implementação do PEI na creche. Esse protocolo configura-se como um recurso educacional, organizado em forma de fluxo, que sistematiza as etapas, procedimentos e instrumentos necessários para orientar professores na elaboração, implementação e acompanhamento do PEI. O Curso de Formação Continuada, Recurso 2, apresentado no Capítulo 7, foi desenvolvido para subsidiar a apropriação e utilização desse recurso pelos profissionais da Educação Infantil.

Cabe destacar que, nesta pesquisa, o termo “protocolo” refere-se a um conjunto organizado de etapas e procedimentos destinados a orientar a construção do PEI e facilitar sua operacionalização pelos professores. Como já enfatizado anteriormente, para além de ser um documento escrito, ele compreende um processo de reflexão, planejamento e estruturação coletiva, com o objetivo de propor práticas inclusivas que resultem em aprendizado.

Ressalta-se que a proposição de diretrizes não tem a intenção de limitar a autonomia docente ou impedir adaptações consideradas pertinentes pelos educadores. Ao contrário, o protocolo tem como finalidade oferecer um referencial que sistematize o processo, alinhado tanto às recomendações da literatura sobre o tema quanto às práticas de planejamento já consolidadas no contexto escolar do município, conforme evidenciado nas entrevistas realizadas (Capellini; Rodrigues, 2012; Glat *et al.,* 2012; Tannús-Valadão, 2013; Santos *et al.,* 2022).

6.1 PROTOCOLO PARA ELABORAÇÃO DO PEI NAS CRECHES DE CUBATÃO

Ao apresentar o protocolo para elaboração e implementação do PEI nas creches de Cubatão/SP, este capítulo busca evidenciar que o planejamento educacional individualizado constitui um processo pedagógico contínuo e colaborativo. Assim, o protocolo proposto pretende contribuir para a organização das práticas inclusivas, oferecendo orientações que favoreçam a sistematização do trabalho pedagógico, a flexibilidade do planejamento e a necessidade de acompanhamento permanente do desenvolvimento infantil.

6.1.1 Caracterização do campo de pesquisa

A proposta de protocolo foi elaborada tendo como base a realidade de Cubatão/SP. Dessa forma, faz-se necessário evidenciar sua organização enquanto município, assim como as características desse sistema de ensino, considerando as diretrizes para o AEE que direcionam a elaboração de um processo de planejamento/implementação que vá ao encontro dessa realidade. O município de Cubatão está localizado no Estado de São Paulo, na Região Metropolitana da Baixada Santista, ocupando uma área territorial de aproximadamente 142,88 km² com, segundo estimativas do IBGE (2025c), cerca de 114.870 habitantes.

Economicamente, o município possui um perfil fortemente industrializado, sendo considerado uma das áreas industriais mais importantes do Brasil, e abrigando complexos petroquímicos, refinarias de petróleo, siderúrgicas e indústrias associadas, que contribuem para a economia local e nacional. A indústria, em conjunto com o comércio e serviços, compõe boa parte da base econômica e de emprego da cidade (Cubatão, 2020).

O sistema de ensino é composto por 51 unidades escolares, das quais 16 são creches. Nessas unidades de ensino, a equipe gestora é composta pelo diretor, responsável pelo “planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar”; coordenador pedagógico, cuja função é a “coordenação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares, pedagógicas e didáticas no âmbito da escola” e orientador educacional, que tem “como objetivo a assistência ao aluno, individualmente ou em grupo, visando ao desenvolvimento integral de suas potencialidades” (Cubatão, 2020, s/d).

O corpo docente é composto por professores que atuam de forma colaborativa, respeitando a proporção criança/professor estabelecida para cada faixa etária. No Infantil 0 (zero), que atende crianças de quatro meses a 11 meses, a proporção é de seis crianças por adulto; no Infantil 1, oito crianças por adulto; no Infantil 2, 10 crianças por adulto; e no Infantil 3, 15 crianças por adulto (Cubatão, 2020). Os professores cumprem carga horária nos períodos matutino ou vespertino de 40 aulas semanais, em jornada integral, distribuídas da seguinte forma: 26 aulas em sala; duas aulas destinadas ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); quatro aulas de Horário de Trabalho Individual (HTI) dentro do respectivo

turno, em que realizam planejamento, elaboram recursos e articulam as ações com os demais envolvidos no processo pedagógico e oito aulas em local de livre escolha (Hora de Atividade - HA) (Cubatão, 2017).

Além disso, em cada Unidade de Ensino há um Professor de Educação Especial por período. Compete ao professor do AEE planejar, organizar e executar serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos estudantes que são público da Educação Especial. Entre suas atribuições, destacam-se a elaboração e a execução do plano de AEE, o acompanhamento da funcionalidade dos recursos nos diferentes ambientes escolares, a orientação a professores e famílias, a articulação com a equipe escolar e áreas intersetoriais, bem como o uso da tecnologia assistiva com vistas à promoção da autonomia, participação e desenvolvimento funcional dos alunos (Cubatão, 2020). Nesse cenário, a presença do professor de AEE nas creches públicas traz a possibilidade de articulação com todos os envolvidos no processo educativo para planejar e implementar ações que venham garantir a inclusão das crianças em todos os ambientes e propostas pedagógicas no âmbito da escola.

Em relação às diretrizes da Educação Especial, no ano de 2025 foi constituído um grupo de educadores com o objetivo de reelaborar o documento orientador da Educação Especial do município, até então vigente desde 2016 (Cubatão, 2026). Como resultado desse processo, um novo documento foi publicado em 15 de abril de 2026, por meio da Resolução nº 005/2026/SEDUC/GS, que dispõe sobre a instituição do Documento Orientador e Normatizador da Educação Especial na perspectiva inclusiva a ser adotado por todas as unidades escolares do sistema municipal de ensino, passando a estabelecer diretrizes atualizadas para o AEE.

No que se refere à etapa da creche, o documento destaca o caráter exclusivamente colaborativo do trabalho do AEE, a ser desenvolvido no turno de escolarização da criança.

> O trabalho deve ser articulado entre o professor da sala referência e o professor de AEE, contando com infraestrutura, recursos pedagógicos e de acessibilidade adequados às necessidades e potencialidades de cada criança [...] integrado ao convívio e às experiências educativas vividas com as demais crianças da turma, fortalecendo vínculos, interações e as aprendizagens compartilhadas (Cubatão, 2026, p. 37).

Além disso, estabeleceu-se que o PEI e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) passariam a compor um documento unificado. De acordo com as diretrizes da rede, “em nosso sistema, orienta-se que as demandas previstas no Parecer 50 referentes ao PEI sejam incorporadas ao PAEE, fortalecendo o estudo de caso e unificando os documentos orientadores” (Cubatão, 2026, p. 56). Tal direcionamento encontra consonância com o que foi posteriormente estabelecido na Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026 (Brasil, 2026), cujo Art. 7º, § 2º prevê que “as redes de ensino poderão adotar documento único que contemple as finalidades do PAEE e do PEI, desde que observados os critérios mínimos estabelecidos nesta Portaria”.

Assim, considerando as características do Sistema Municipal de Ensino de Cubatão, sua organização administrativa e pedagógica, bem como as atribuições dos profissionais envolvidos no atendimento às crianças pequenas, apresenta-se, na seção seguinte, um protocolo para a elaboração e implementação do PEI voltado à etapa da creche. Apesar desse protocolo ter sido pensado a partir da realidade local, pode ser adaptado a outros contextos educacionais, respeitadas as especificidades de cada rede de ensino.

6.2 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PROTOCOLO (DOCUMENTO VIVO, CURRÍCULO COMUM, COLABORAÇÃO E REGISTRO)

A formulação dos princípios orientadores do protocolo decorre do percurso metodológico desta pesquisa, concebida como qualitativa e exploratória, cujo objetivo foi compreender sentidos e práticas docentes relacionadas ao PEI e, a partir disso, propor um instrumento aplicável ao contexto das creches. Gil (2010) sustenta a pertinência desse delineamento quando a intenção é compreender percepções e processos. No estudo, esse percurso foi organizado em etapas articuladas, levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturadas, elaboração e validação do protocolo via questionário e curso, e os dados empíricos foram tratados por Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), com definição de categorias temáticas alinhadas ao referencial e ao material coletado.

A primeira contribuição para a formalização dos princípios vem do levantamento bibliográfico (Capítulo 3), que permitiu situar o PEI no campo recente de pesquisas brasileiras e reconhecer tendências e lacunas. Essa revisão organizou a produção em eixos (fundamentos; processos de

elaboração/implementação/acompanhamento; materiais instrucionais e formação), evidenciando que o PEI é recorrente como instrumento de planejamento inclusivo, mas ainda pouco sistematizado na creche, o que justifica a necessidade de um protocolo específico para essa etapa. Bardin (2016) foi utilizada como base para a classificação do *corpus* e para identificar núcleos de sentido recorrentes, e Santos (2023) e Tannús-Valadão e Mendes (2018) aparecem como referências para a institucionalização e compreensão do PEI como documentação orientadora.

No plano conceitual (Capítulo 2), o texto estabelece que o PEI vai além de um registro formal, constituindo uma proposta de atuação que envolve planejamento reflexivo e compromisso com a aprendizagem da criança. Costa, Schmidt e Camargo (2023) contribuem ao definirem o PEI como modelo que opera em três níveis: instrumental, operacional e documental, o que fundamenta a necessidade de princípios que assegurem coerência entre decisão pedagógica, implementação no cotidiano e registro acompanhados. Além disso, a revisão bibliográfica destaca que o PEI produz efeitos quando articulado a avaliação pedagógica, definição de metas e acompanhamento sistemático, reforçando a ideia de processo contínuo.

O primeiro princípio, *documento vivo,* foi formalizado a partir da convergência entre referencial e campo. Capellini e Rodrigues (2012) sustentam que o planejamento individualizado deve ser acompanhado e avaliado sistematicamente, permitindo replanejamento quando o aprendiz excede ou fica aquém do esperado. Glat *et al.* (2012) reforçam que avaliações periódicas, com prazos definidos, orientam ajustes e favorecem a produção de parecer descritivo sobre progressos e eficácia das intervenções. Essa leitura desloca o PEI de uma lógica de “entrega documental” para a gestão pedagógica, com possibilidade de acompanhamento, o que exige que o protocolo estabeleça rotinas de atualização.

As entrevistas semiestruturadas (Capítulo 5) mostram que esse dinamismo já ocorre na prática, ainda que sem padronização. A fala da professora Camila (Professora da EI há 2 anos, 2025), por exemplo, explicita: *“O planejamento não é algo estático. Ao longo da atividade, caso não esteja suprindo, replanejamos”.* Jalile (professora da EI há 11 anos, 2025) descreve o ajuste “em tempo real”: *“Durante a execução da atividade observamos a participação do aluno e fazemos as adaptações que se fazem necessárias”.* Paula (Professora da EI há 8 anos, 2025) complementa com foco em responsividade: *“Mantenho objetivos maleáveis, e ajusto atividades conforme a resposta do aluno, sempre observando suas necessidades”.*

Assim, a pesquisa de campo contribui ao evidenciar que o “documento vivo” precisa ser operacionalizado no protocolo como ciclo (monitorar–ajustar–registrar–revisar).

A decisão por estabelecer o PEI como documento vivo também resulta do modo como os dados foram tratados. Ao organizar as entrevistas em categorias temáticas, a análise mostrou que flexibilidade e replanejamento aparecem como requisito do planejamento para crianças com TEA, especialmente devido à variabilidade de participação e às barreiras comunicacionais e sensoriais. Esse achado sustenta que a atualização do PEI deve ser prevista como parte do desenho do protocolo, com critérios e periodicidade, reduzindo a dependência de improviso e aumentando a rastreabilidade de decisões pedagógicas (Capellini; Rodrigues, 2012).

O segundo princípio, *currículo comum*, foi formalizado a partir do diálogo entre o referencial curricular e a literatura sobre inclusão na primeira infância. Chiote (2011) e Zanon, Backes e Bosa (2014) sustentam que o PEI é instrumento pedagógico para refletir sobre o currículo e organizar estratégias, recursos e metas compatíveis com ritmo e potencialidades, garantindo acesso a experiências significativas. Na mesma direção, as contribuições de Mendes e Tannús-Valadão (2021) oferecem respaldo para compreender que, na creche, o PEI deve estar articulado aos princípios da BNCC e às especificidades da Educação Infantil, considerando que o processo educativo ocorre de forma integrada ao cuidado, por meio das interações e brincadeiras, sem perder de vista o currículo comum.

A pesquisa empírica contribui ao mostrar que as professoras já operam com esse compromisso de permanência no coletivo, embora com diferentes graus de clareza conceitual. Jalile (professora da EI há 11 anos, 2025) afirma: *“Na educação infantil as atividades propostas contemplam a todos os alunos”.* Marcela (Professora da EI há 2 anos, 2025) traduz esse princípio em procedimento: *“Objetivos claros e flexíveis, tentando manter o mesmo objetivo da turma e, se necessário, fazer a flexibilização deles”.*

Lisandra (Professora da EI há 1 ano, 2025) explicita a via do planejamento conjunto: *“Participando das aulas regulares e mantendo o planejamento unido com o da professora regular. As duas, assim, projetam as necessidades de mudanças”.* Para evitar ambiguidade entre “flexibilizar” e “substituir currículo”, o protocolo incorpora a distinção proposta por Fonseca *et al.* (2020) entre flexibilizações, adequações e adaptações, priorizando as duas primeiras para manter a criança inserida no planejamento coletivo.

O terceiro princípio, *colaboração*, decorre das duas etapas anteriores (revisão bibliográfica e entrevistas) e também da própria definição conceitual do PEI adotada no texto. Santos (2023) sustenta que a elaboração do PEI exige avaliação abrangente e tomada de decisão coletiva, resultando em documento escrito orientador das práticas. Tannús-Valadão e Mendes (2018) reforçam a ideia de documentação como "contrato" pedagógico para garantir aprendizagem por ação compartilhada. A revisão bibliográfica confirma que, em diferentes estudos, o PEI só produz efeitos quando as ações previstas são acompanhadas e reelaboradas coletivamente, o que demanda arranjos institucionais de cooperação.

As entrevistas detalham como essa colaboração ocorre, onde se fortalece e onde falha, informação indispensável para formalizar o princípio em diretrizes operacionais no protocolo. Helena (Professora da EI há 2 anos, 2025) relata: *"Sim, as professoras de AEE são muito presentes na sala, observando e trocando informações conosco e com os responsáveis".* Jalile (professora da EI há 11 anos, 2025) descreve um fluxo típico: *"Quando é necessário, solicito auxílio da professora de AEE da Unidade. Os pais são consultados para obter informações sobre a criança".* Marcela (Professora da EI há 2 anos, 2025) reconhece colaboração parcial: *"Existe entre professores da sala regular e AEE".* Já Camila (Professora da EI há 2 anos, 2025) explicita a ruptura: *"Com os professores sim, com a família não há essa participação".*

Esses contrastes justificam que o protocolo preveja mecanismos mínimos de comunicação e pactuação, reduzindo a dependência de relações contingentes. Ainda no campo da colaboração, a pesquisa empírica mostra que a comunicação é variável crítica e precisa ser tratada como requisito de implementação. Márcia (Professora da EI há 10 anos, 2025) afirma: *"A Comunicação é fundamental e um dos fatores mais decisivos para o desenvolvimento e a inclusão das crianças".* Essa ênfase converge com a análise do Capítulo 5, que identificou irregularidade na comunicação e necessidade de governança (pauta, periodicidade e responsabilidades), reforçando que colaboração deve ser traduzida em procedimentos.

Ademais, Fialka e Fialka-Feldman (2017) fundamentam a participação da família como componente essencial do PEI, com corresponsabilidade, o que reforça que o protocolo precisa prever a participação familiar desde a elaboração até as revisões. O quarto princípio, *registro útil*, foi formalizado a partir de dois achados: i) a

literatura trata o PEI como documentação que orienta e organiza a aprendizagem; e ii) as entrevistas mostram que as professoras registram, mas com formatos heterogêneos e sob risco de burocratização. Costa, Schmidt e Camargo (2023) sustentam que o PEI, enquanto modelo documental, formaliza por escrito o compromisso com a aprendizagem e integra recursos e condições do ambiente para viabilizar o processo. Glat *et al.* (2012) reforçam que o registro deve sustentar avaliações periódicas e ajustes quando necessário. Nesse sentido, "registro útil" significa registrar o suficiente para orientar decisões, comprovar acompanhamento e justificar replanejamento, sem transformar o PEI em fim em si mesmo.

As entrevistas oferecem critérios para esse princípio. Lisandra (Professora da EI há 1 ano, 2025) afirma: *"Sim. É sempre necessário o registro porque muitas vezes pequenos detalhes auxiliam na adequação e elaboração do planejamento".* Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) descreve um modelo institucional de registro: *"Faço o planejamento para toda turma e ao final de cada trimestre um relatório para cada aluno".* Clarice (Professora da EI há 2 anos, 2025) menciona instrumentos cotidianos: "Sim, no diário de bordo, e relatórios individuais". Jalile alerta para o risco de burocratização ao sugerir *"Instituir um processo para um planejamento simples e funcional e não apenas burocrático"*, síntese que transforma o registro em requisito prático e funcional.

As etapas anteriores da pesquisa explicam por que esses quatro princípios foram escolhidos e como foram formalizados: a revisão bibliográfica mostrou que PEI efetivo é processo contínuo e colaborativo; a análise das entrevistas evidenciou flexibilidade, compromisso com o coletivo e demanda por comunicação e registros viáveis; e o método de análise, ancorado em Bardin (2016), permitiu consolidar convergências e tensões em categorias que alimentam diretamente o desenho do protocolo. Esses princípios, portanto, funcionam como critérios para elaboração do protocolo e para sustentar os instrumentos e o curso de formação continuada que são apresentados nas subseções seguintes.

6.3 VISÃO GERAL DO FLUXO E DOS INSTRUMENTOS DO PROTOCOLO

Esta subseção apresenta a organização geral do protocolo, evidenciando o fluxo das etapas, os instrumentos utilizados e os registros produzidos ao longo do processo de elaboração, implementação e reavaliação do PEI. O próprio capítulo define "protocolo" como um conjunto organizado de etapas e procedimentos voltado

a orientar a construção do PEI e facilitar sua operacionalização, enfatizando que se trata de um processo de reflexão e estruturação coletiva (Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Santos, 2023; Costa, 2023).

Os instrumentos e registros produzidos ao longo do fluxo são fundamentais para tornar visível o processo de tomada de decisão pedagógica. Entre eles, destacam-se fichas de entrevista, registros de observação, sínteses do estudo de caso, versão escrita do PEI e registros de acompanhamento. Esses documentos devem ser compreendidos como apoios à organização do trabalho pedagógico e à reavaliação das ações desenvolvidas (Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Santos *et al.,* 2022).

O levantamento bibliográfico (Capítulo 3) evidenciou que, quando o PEI é tratado como exigência documental, tende a perder potência pedagógica. Ao contrário, quando é estruturado como processo com instrumentos e acompanhamento, fortalece a inclusão e a aprendizagem (Capellini; Rodrigues, 2012; Glat *et al.,* 2012; Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Santos *et al.,* 2022). As entrevistas (Capítulo 5) mostraram que as educadoras realizam práticas relevantes (observação inicial, adaptações, registros e interação com AEE/família), porém com níveis distintos de sistematização, reforçando a necessidade de um referencial que organize o trabalho sem limitar a autonomia docente, mas oferecendo diretrizes aplicáveis ao cotidiano.

Assim, a proposta desenvolvida nesta pesquisa traduz achados empíricos em um desenho de processo replicável (Gil, 2010). No fluxo proposto, o PEI é concebido como um processo contínuo e articulado, organizado em seis etapas, conforme apresentado na Figura 2: i) entrevista com a família; ii) avaliação pedagógica; iii) sistematização do estudo de caso para elaboração do PEI; iv) apresentação do PEI à família; v) implementação; e vi) reavaliação. Essas etapas são compreendidas como momentos interdependentes de um mesmo percurso, no qual as informações coletadas inicialmente subsidiam o planejamento, orientam a prática pedagógica e retornam ao processo por meio da reavaliação (Capellini; Rodrigues, 2012; Glat *et al.,* 2012; Costa, 2023).

Cada etapa produz informações e registros que alimentam a etapa seguinte. Os documentos produzidos ao longo desse percurso desempenham papel central no processo. Fichas, versões do PEI e registros de acompanhamento tornam visíveis as decisões pedagógicas realizadas e possibilitam o acompanhamento e a revisão

contínua do planejamento. Esse foco responde ao que emerge das entrevistas: a demanda por *“um planejamento simples e funcional e não apenas burocrático”* (Jalile, professora da EI há 11 anos, 2025), isto é, registros que tenham função prática (orientar ação e revisão).

Na Etapa 1 – “Entrevista com a família”, o principal instrumento é a ficha de conversa com os responsáveis, destinada ao levantamento de informações sobre a trajetória da criança, sua rotina, interesses, formas de comunicação, preferências, necessidades, potencialidades e estratégias que já funcionam em outros contextos. Essa etapa inaugura o princípio colaborativo do PEI, pois reconhece a família como fonte de informações e como parceira no processo de elaboração, implementação e acompanhamento do plano. A escuta familiar contribui para que o planejamento considere aspectos da vida cotidiana da criança, ampliando a compreensão sobre suas formas de participação, interação e aprendizagem (Fialka; Fialka-Feldman, 2017; Moreira, 2020; Oliveira, 2020; Silva, 2021; Paiva, 2024).

Na Etapa 2 – “Avaliação Pedagógica”, o foco recai sobre a observação sistemática da criança no contexto da creche. Essa avaliação deve considerar dimensões como comunicação, interação, aspectos motores, cognitivos, socioemocionais, participação nas propostas pedagógicas, relação com os pares, autonomia e possíveis barreiras ao acesso ao currículo. Recomenda-se que essa etapa seja realizada de forma articulada entre o professor de Educação Especial e o professor de referência[9], de modo que o olhar sobre a criança contemple tanto suas necessidades específicas quanto sua participação nas experiências comuns da turma. Nessa perspectiva, a avaliação pedagógica busca reconhecer potencialidades, repertórios já constituídos e condições necessárias para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento (Capellini; Rodrigues, 2012).

Na Etapa 3 – “Sistematização do estudo de caso para elaboração do PEI”, as informações obtidas na entrevista com a família e avaliação pedagógica são organizadas, analisadas e transformadas em decisões pedagógicas. Trata-se de uma etapa central do protocolo, pois é nela que os dados levantados passam a orientar a definição das necessidades educacionais específicas, das metas, estratégias, recursos de acessibilidade, adaptações necessárias e

[9] Entende-se por professor de referência o docente responsável pelo acompanhamento próximo e contínuo da criança no cotidiano escolar, sendo aquele que organiza, planeja e media as experiências pedagógicas, além de articular ações com outros profissionais envolvidos no processo educativo.

encaminhamentos a serem realizados. Esse momento exige análise coletiva e tomada de decisão compartilhada, uma vez que o PEI deve resultar de um processo de planejamento construído entre os profissionais envolvidos. Assim, o estudo de caso permite transformar informações dispersas em um documento orientador das práticas, conferindo maior intencionalidade ao trabalho pedagógico (Santos, 2023; Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Na Etapa 4 – “Apresentação do PEI à família”, o documento elaborado é compartilhado com os responsáveis, em linguagem clara e acessível, para que compreendam os objetivos, as metas, as estratégias e os apoios previstos. Essa etapa constitui um momento de diálogo, escuta e pactuação. A família pode complementar informações, esclarecer dúvidas, apresentar percepções e contribuir para ajustes no plano. Dessa forma, a apresentação do PEI fortalece a corresponsabilidade entre escola e família e favorece o acompanhamento conjunto do desenvolvimento da criança.

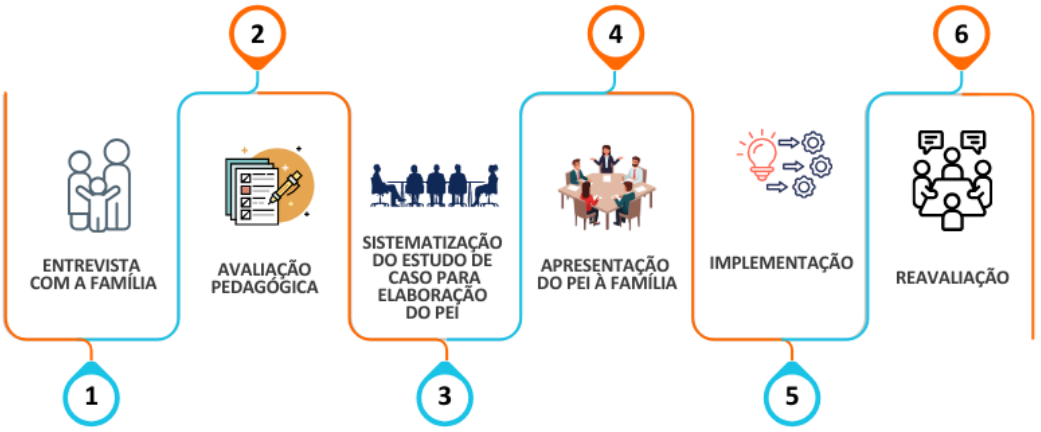
Na Etapa 5 – “Implementação”, as ações previstas no PEI são colocadas em prática no cotidiano da creche. Essa etapa corresponde ao momento em que o planejamento se materializa nas experiências pedagógicas, nas interações, brincadeiras, rotinas e estratégias de apoio à participação da criança. Para que a implementação seja efetiva, é necessário que haja articulação entre o professor de referência, o professor de Educação Especial, a equipe gestora e a família. Também é importante que sejam realizados registros objetivos sobre as estratégias utilizadas, as respostas da criança, avanços observados e dificuldades encontradas. Esses registros permitem acompanhar se as ações planejadas estão contribuindo para a participação e a aprendizagem ou se precisam ser ajustadas.

Na Etapa 6 – “Reavaliação”, o PEI é retomado para verificar se os objetivos, estratégias e recursos definidos continuam adequados às necessidades da criança. Essa etapa reafirma o caráter dinâmico do plano, compreendido como um documento passível de revisão sempre que os registros e observações indicarem necessidade de mudança. A reavaliação possibilita manter, ajustar ou redefinir metas, estratégias e formas de apoio, considerando os avanços alcançados, as barreiras persistentes e as novas demandas identificadas no processo. Esse movimento está de acordo com a literatura que defende a avaliação periódica e o replanejamento como componentes do PEI (Glat *et al.,* 2012; Capellini; Rodrigues, 2012).

O protocolo foi estruturado com o objetivo de orientar, de forma sistematizada, o planejamento pedagógico voltado às crianças público da Educação Especial, considerando as especificidades do contexto educacional, as diretrizes legais vigentes, o embasamento proveniente do aporte teórico e a análise das entrevistas com os professores, que evidenciaram práticas já consolidadas e lacunas para a efetivação do processo.

A fim de facilitar a compreensão dos docentes e apresentar a sequência lógica das ações propostas, o protocolo encontra-se organizado em etapas interdependentes, conforme exposto no organograma a seguir, que sintetiza o fluxo de elaboração, implementação e acompanhamento do PEI (Figura 2). Essas etapas passaram por validação dos professores, por meio do preenchimento de um formulário no *Google Forms*. Os resultados obtidos foram analisados com o objetivo de verificar sua adequação, sendo realizados ajustes caso seja necessário.

Figura 2 – Recurso Educacional: Fluxo do Protocolo para Elaboração e Implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI)



Fonte: Elaboração própria com auxílio de ferramentas do Canva (2025).

O Recurso Educacional, Protocolo para Elaboração e Implementação do PEI, foi estruturado em formato de fluxo processual, possibilitando ao professor visualizar de maneira sequencial as etapas necessárias para a construção, implementação e acompanhamento do PEI. Sua organização busca favorecer a sistematização das ações, orientar a tomada de decisões e promover o planejamento colaborativo entre os profissionais da escola e a família. Cabe ressaltar que o Recurso Educacional 1 desta pesquisa, traduz os resultados obtidos no estudo em um instrumento de aplicação prática, passível de utilização e adaptação por diferentes redes de ensino.

A proposta apresentada integra um mecanismo de aperfeiçoamento do próprio protocolo, articulando sua elaboração e validação. As etapas e os documentos produzidos ao longo do processo foram apresentados aos professores por meio de formulário (*Google Forms*), contendo itens de concordância e questões abertas para sugestões. Dessa forma, buscou-se promover a melhoria contínua do instrumento antes e durante sua apreciação. Essa escolha está alinhada ao percurso metodológico do estudo. Após a construção do protocolo com base na revisão da literatura e na análise das entrevistas (Bardin, 2016), a avaliação pelos professores e o curso formativo passam a contribuir para seu aprimoramento, garantindo que o protocolo permaneça aplicável, compreensível e adequado às condições das creches do município.

6.3.1 Etapa 1 — Entrevista com a família

A Etapa 1 integra a conversa com a família, com a finalidade de estabelecer uma linha de base e um perfil funcional da criança para subsidiar a tomada de decisão nas etapas posteriores. Essa opção deriva do próprio percurso da pesquisa, uma vez que o protocolo foi estruturado pela articulação entre achados da revisão bibliográfica, categorias emergentes das entrevistas e o arcabouço legal-curricular da Educação Infantil e da Educação Especial, convertendo evidências em procedimentos e instrumentos.

Do ponto de vista operacional, recomenda-se que essa etapa seja organizada como momento inicial de escuta e registro, buscando reunir informações pertinentes sobre a criança, rotina, formas de comunicação, interesses e necessidades. Esse levantamento contribui para que o planejamento posterior não se baseie em suposições ou em práticas genéricas, mas em informações sobre a criança e seu contexto (Moreira, 2020; Oliveira, 2020).

A conversa com a família constitui o primeiro componente desta etapa e deve ser tratada como ação estruturante do PEI, pois inaugura o princípio colaborativo do planejamento. Durante a reunião, devem ser coletadas informações sobre trajetória, repertório de habilidades e interesses, estilo comunicativo, rotina extraescolar e particularidades, além de registrar expectativas da família sobre o trabalho escolar. Esse encaminhamento é consistente com o que a revisão bibliográfica evidenciou: entrevistas e reuniões com familiares são fundamentais para a elaboração (por fornecer repertório, interesses e rotinas) e o acompanhamento, alinhando

expectativas e compartilhando responsabilidades (Moreira, 2020; Oliveira, 2020; Paiva, 2024).

A essencialidade da participação da família é apontada também por Silva:

> Os pais ou responsáveis pelo estudante com deficiência são membros essenciais do PEI, tem a mesma responsabilidade que os demais e devem fazer parte de todo o processo de elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado, pois é a partir da concordância deles que o PEI será elaborado (Silva, 2021, p. 53).

Para tornar essa conversa diretiva e útil ao trabalho pedagógico, recomenda-se que o instrumento de entrevista familiar organize dados em blocos: (a) histórico escolar e de desenvolvimento; (b) comunicação e formas de expressão; (c) interesses, preferências e atividades motivadoras; (d) rotinas, transições e sensibilidades (sons, texturas, alimentação, sono); (e) apoios externos (terapias, atendimentos) e estratégias que já funcionam em casa. Essa estrutura se sustenta no próprio corpo teórico do trabalho ao indicar que o PEI deve registrar repertórios, aptidões, capacidades e preferências, bem como dificuldades observadas na participação das propostas (Haas; Sozo, 2021). Além disso, dialoga com achados empíricos, já que as professoras relatam recorrer à família e a registros anteriores para conhecer a criança, como no caso de Fabiana (Professora da EI há 7 anos, 2025) : *“Conversando com os professores do ano anterior e com a família…”.*

Ainda, de acordo com Santos (2023, p. 6):

> Esse processo requer a elaboração de estratégias de forma colaborativa, envolvendo diversos membros das instituições de ensino, baseado em avaliação abrangente do estudante com deficiência, num processo de tomada de decisão coletiva que resultará em um documento escrito.

A reunião com a família também deve cumprir uma função institucional, formalizar corresponsabilidades e assegurar consentimento informado sobre o processo do PEI. Os responsáveis são membros essenciais do PEI e devem participar de todo o processo, porque a elaboração do plano se dá a partir da concordância deles (Fialka; Fialka-Feldman, 2017). Recomenda-se, portanto, que o encontro finalize com confirmação de canais de comunicação, periodicidade mínima de devolutivas e registro de ciência de que a escola realizará avaliação pedagógica inicial. O próprio protocolo prevê que os responsáveis sejam informados sobre a avaliação e convidados a retornar no momento de apresentação do PEI.

6.3.2 Etapa 2 — Avaliação Pedagógica

A avaliação pedagógica deve ser organizada prioritariamente por meio de observação sistemática, com foco em habilidades relacionadas à comunicação, à interação, aos aspectos motores, cognitivos e socioemocionais, visando identificar a fase do desenvolvimento em que a criança se encontra e de que maneira isso interfere em seu acesso ao currículo. O protocolo define, ainda, que essa avaliação seja realizada conjuntamente pelo professor de educação especial e professor referência, e que sua finalidade seja garantir individualização como essência do PEI, evitando práticas genéricas (Tannús-Valadão, 2013). No caso do TEA, as metas do PEI devem contemplar, sobretudo, comunicação, interação social, autonomia e participação em rotinas escolares, em consonância com o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), como discutem Costa (2016; 2023), Moreira (2020), Oliveira (2020) e Silva (2021).

Para assegurar consistência teórica e aplicabilidade, recomenda-se que a avaliação inicial produza: (1) uma descrição do repertório atual (o que a criança já faz com autonomia e com mediação); (2) uma identificação de barreiras (o que impede participação); e (3) indicadores de acompanhamento (o que observar nas próximas semanas). Essa orientação é compatível com o texto do protocolo, que explicita que a avaliação deve evidenciar especificidades com foco nas potencialidades, permitindo definir objetivos alinhados a elas e intervenções mais efetivas. Do ponto de vista metodológico, Capellini e Rodrigues (2012) sustentam que o planejamento é construído a partir do que se pretende ensinar, com identificação de passos da tarefa e avaliação do conhecimento do aprendiz em cada um deles, indicando a pertinência da metodologia ou a necessidade de replanejar. Como desdobramento, o protocolo deve prever desde o início que o processo será acompanhado por avaliações periódicas e registro descritivo de progressos e eficácia das intervenções, conforme Glat *et al.* (2012).

Recomenda-se consolidar os dados em uma síntese pedagógica que integre informações da família e da observação inicial, gerando insumos diretamente utilizáveis na etapa de planejamento: prioridades, barreiras principais, potencialidades e hipóteses de estratégias. A relevância dessa integração é confirmada pelas entrevistas: Jalile (Professora da EI há 11 anos, 2025) descreve que *“Costumo observar o aluno em diversos ambientes…”* e que *“Os pais são*

consultados para obter informações sobre a criança." Por fim, esse produto precisa ser explicitamente conectado ao passo seguinte do fluxo, pois o próprio protocolo estabelece que as informações do diálogo com a família e da avaliação pedagógica serão analisadas coletivamente para sistematização e transformação em metas educacionais de curto, médio e longo prazo.

6.3.3 Etapa 3 — Sistematização do estudo de caso para elaboração do PEI

A Etapa 3 corresponde à sistematização do estudo de caso para elaboração do PEI. Nesse momento, as informações obtidas na entrevista com a família e na avaliação pedagógica são analisadas pelos profissionais envolvidos, com o objetivo de identificar as necessidades educacionais específicas da criança, suas potencialidades, barreiras à participação, recursos necessários e prioridades pedagógicas. Trata-se de uma etapa central do protocolo, pois é nela que os dados levantados deixam de ser apenas registros descritivos e passam a orientar decisões pedagógicas concretas (Capellini, Rodrigues, 2012; Santos *et al.,* 2022).

Ao ser analisado o aporte teórico desse estudo, nota-se a ênfase dada à avaliação pedagógica como elemento que cumpre a função de evidenciar as especificidades da criança (Capellini, Rodrigues, 2012; Santos *et al.,* 2022; Tannús-Valadão, 2013). Nesse sentido, a avaliação deve ser criteriosa e específica, apresentada não apenas com foco nas limitações, mas, sobretudo, nas potencialidades, o que permitirá definir objetivos alinhados a estas, como ponto de partida para intervenções mais efetivas, possibilitando participação nas propostas desenvolvidas.

O estudo de caso compreende a análise coletiva das informações obtidas por meio da entrevista com a família e da avaliação pedagógica, que, analisadas na forma de estudo de caso, são organizadas e transformadas em um documento escrito orientador das práticas pedagógicas implementadas no contexto escolar, visando à promoção da aprendizagem da criança.

> Art. 11. O estudo de caso constitui-se em metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE, e configura-se etapa inicial necessária para a identificação de estudante público da educação especial. § 1º O estudo de caso é composto pelas seguintes etapas: I - identificação inicial das demandas individuais e barreiras; II - análise das barreiras e do contexto escolar; III - identificação das potencialidades e das demandas de apoio ao estudante; e IV - definição

> de estratégias e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras (Brasil, 2025, p. 67).

A identificação de necessidades educacionais específicas orienta o estabelecimento de metas educacionais claras, envolvendo objetivos de curto, médio e longo prazo, o que permite acompanhar o progresso do educando. A importância desse processo reflexivo reside em oferecer exatamente o suporte necessário à criança para que ela participe e se beneficie das atividades oferecidas ao grupo, realizando os ajustes curriculares necessários (Fonseca *et al.,* 2020), sendo apontado por Marcela (Professora da EI há 2 anos, 2025) como indispensável em um planejamento para alunos com TEA: *“Objetivos claros e flexíveis, tentando manter o mesmo objetivo da turma e, se necessário, fazer a flexibilização deles”.*

A elaboração do PEI envolve o professor de Educação Especial, o professor de referência e, quando possível, um membro da equipe gestora, preferencialmente o Orientador Educacional, quando esse profissional compõe o quadro da instituição, em razão de seu papel na articulação intersetorial. Nesse momento são elencados objetivos prioritários, metas alcançáveis e estratégias executáveis, tornando todos os envolvidos em sua elaboração corresponsáveis por sua efetiva implementação. Esses elementos são registrados no documento escrito, incluindo as características da criança, suas dificuldades, habilidades e interesses, as necessidades educacionais específicas, os recursos de acessibilidade necessários, às atividades a serem desenvolvidas, os encaminhamentos para articulação intersetorial, entre outras informações que possam direcionar as ações na rotina escolar. Assim, essa fase assume caráter estruturante no protocolo apresentado, na medida em que subsidia decisões pedagógicas fundamentadas nas especificidades da criança, favorecendo intervenções intencionais e coerentes com o contexto da creche.

6.3.4 Etapa 4 — Apresentação do PEI à família

Essa etapa do protocolo tem como objetivo apresentar e explicitar as decisões pedagógicas que foram construídas coletivamente e fortalecer a parceria entre escola e família no acompanhamento do processo educativo. Trata-se de um momento fundamental para garantir que as ações estabelecidas sejam compartilhadas por todos, promovendo o alinhamento das propostas desenvolvidas no contexto escolar com as experiências da criança em outros ambientes, em consonância com o princípio de corresponsabilização pelo seu desenvolvimento. De

acordo com Cabral e Silva (2017, p. 68) “A aproximação entre os ambientes familiar e escolar possibilita o estabelecimento de uma relação mais efetiva e colaborativa entre os envolvidos, o que, consequentemente, ocasiona benefícios aos alunos”.

A apresentação do PEI aos responsáveis ocorre em reunião presencial, conduzida pelo professor de AEE com a participação do professor de referência e, quando possível, de um membro da equipe gestora. Nesse encontro, o documento é apresentado de forma clara e acessível, respeitando a linguagem da família de modo que os objetivos, metas e estratégias propostas sejam compreendidas em sua intencionalidade pedagógica. Esse momento também se configura como um espaço de escuta, no qual a família pode manifestar percepções, possibilitando ajustes e complementações ao PEI.

Além disso, reforça-se o caráter dinâmico e flexível do documento, evidenciando que não se trata de um plano estático, mas passível de ajustes que se fazem necessários, o que vem ao encontro do referencial teórico apresentado por Costa (2023), Santos *et al*. (2022) e Piccolo *et al.* (2022). Assim, a participação da família na implementação reforça o acompanhamento sistemático do percurso, contribuindo para sua efetividade.

6.3.5 Etapa 5 — Implementação

A implementação consiste em colocar em prática as estratégias definidas para alcançar os objetivos propostos. É a etapa em que o planejamento elaborado coletivamente se materializa nas atividades pedagógicas, efetuando, com o apoio do AEE, os ajustes curriculares que garantam acesso, permanência, participação e aprendizagem. Para que a implementação seja efetiva, o diálogo entre os profissionais envolvidos e a participação dos diferentes atores do processo educativo constituem condições indispensáveis. A efetivação do PEI não se sustenta em ações isoladas ou fragmentadas. Antes, requer a atuação articulada entre o professor de referência e o profissional de educação especial, com o apoio da equipe gestora e da família.

De acordo com Mendes o ensino colaborativo é um modelo em que:

> [...] um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes [...] para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (Mendes, 2017, p. 20).

Nesse sentido, o ensino colaborativo possibilita a coerência entre o que foi planejado e o que é desenvolvido. No entanto, sua construção não ocorre de forma imediata, mas é concebido como um processo que inclui diferentes etapas: i) Estágio inicial: caracteriza-se por interações ainda superficiais entre os profissionais, marcadas por limites bem definidos e tentativas iniciais de construção de um vínculo profissional. Nesse momento, a comunicação tende a ocorrer de forma informal e pouco frequente; ii) Estágio de comprometimento e comunicação: observa-se o fortalecimento das interações, com uma comunicação mais constante, aberta e dialógica, favorecendo a construção gradual de confiança entre os envolvidos, condição necessária para o avanço do trabalho colaborativo; e iii) Estágio colaborativo: consolida-se por meio de relações pautadas em comunicação fluida, confiança e elevado nível de conforto entre os profissionais, que passam a atuar de forma integrada, compartilhando responsabilidades e complementando saberes e práticas (Gately; Gately, 2001).

Cabe ressaltar que, para que essa construção se efetive, faz-se necessário a disponibilização de espaços sistemáticos de troca entre os atores envolvidos no processo, com definição prévia de papéis e responsabilidades, organizados em momentos anteriormente estabelecidos. Nesse sentido, o protocolo propõe a utilização dos Horários de Trabalho Individual (HTIs) dos professores como período para planejamento coletivo, no qual sejam articuladas as atividades a serem desenvolvidas, com as adaptações e recursos de acessibilidade necessários, em consonância com o currículo da sala referência. Assim, ao prever espaços institucionais para o planejamento conjunto, o protocolo busca criar condições objetivas para que a colaboração entre os profissionais se consolide gradualmente, favorecendo a coerência entre os objetivos traçados e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

6.3.6 Etapa 6 — Reavaliação

A realização periódica de momentos de reavaliação atribui ao PEI um caráter dinâmico e flexível, afastando-o da concepção de documento estático. Além disso, contribui para que o plano se consolide como um instrumento funcional, cumprindo sua função de orientar as ações pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças na creche. Helena (Professora de EI há 2 anos, 2025), a respeito do PEI,

pontua: *“Precisa ser simples e aplicável”.* Jalile (Professora de EI há 11 anos, 2025) traz em sua fala a necessidade de se *“Instituir um processo para um planejamento simples e funcional e não apenas burocrático”.*

Nessa perspectiva, a reavaliação colabora para o acompanhamento do percurso do educando, uma vez que possibilita analisar, ao longo do tempo, se os objetivos e estratégias definidos no PEI estão alcançando o resultado esperado. A partir desse monitoramento, torna-se possível identificar avanços que demandem a redefinição de metas, bem como situações em que o progresso não se efetiva conforme o previsto, indicando a necessidade de revisar as ações implementadas, assim como os fatores que possam estar interferindo na efetivação do plano (Capellini; Rodrigues, 2012).

Para Capellini; Rodrigues (2012, p. 100), a aprendizagem do aluno deve ser observada, “avaliada sistematicamente durante e ao final do processo, indicando a pertinência da metodologia adotada ou a necessidade de re-planejar, ou porque o aprendiz excedeu o esperado ou ficou aquém do mesmo”. Recomenda-se, neste protocolo, que a reavaliação ocorra após seis meses do início da implementação do PEI, concebendo um movimento contínuo de análise e ajustes, o que o configura como um instrumento vivo, orientado pelas necessidades educacionais específicas do educando.

6.4 ANÁLISE DOS DADOS DO FORMULÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Esta seção apresenta a análise dos formulários respondidos por 30 professores, divididos entre professores de referência de creches públicas e professores de educação especial do sistema municipal de ensino de Cubatão/SP. O objetivo do formulário foi verificar a adequação do protocolo criado, considerando sua relevância para o planejamento das ações direcionadas às crianças com TEA matriculadas nas creches públicas municipais. Entre os 30 participantes, seis atuam como professores de AEE e 24 como professores de referência, o que possibilita contemplar percepções tanto dos profissionais responsáveis pelo AEE quanto dos docentes que acompanham diretamente as crianças na sala de referência.

Essa etapa tem como objetivo analisar os dados provenientes do instrumento aplicado aos professores, com vistas à validação do protocolo proposto. O formulário, disponibilizado através de *Google Forms,* foi estruturado com questões de múltipla escolha, utilizando escala de concordância (totalmente adequado,

adequado, inadequado, totalmente inadequado) para sistematizar as percepções dos docentes acerca das etapas e orientações do protocolo. Embora a ferramenta contemplasse campos para observações após cada questão, permitindo registros qualitativos complementares, a análise concentrou-se prioritariamente na dimensão quantitativa dos dados, buscando identificar o nível de aprovação da proposta e sua pertinência para orientar o curso de formação voltado à utilização do protocolo.

O perfil básico dos participantes segue sintetizado no quadro abaixo (Quadro 7). Para preservar o anonimato dos docentes que responderam ao formulário, cada participante foi identificado pelas siglas P1, P2, P3 e assim sucessivamente. Essa identificação refere-se exclusivamente aos participantes desta etapa da pesquisa, não correspondendo aos pseudônimos adotados para os professores entrevistados na etapa anterior.

Quadro 7 - Perfil das professoras que responderam ao formulário

Participantes	**Formação**	**Formação em Educação Especial/Inclusiva**	**Atuação**	**Tempo de atuação**
P 1	Licenciatura	Sim	Professor de referência	Menos de 1 ano
P 2	Licenciatura	Não	Professor de referência	Mais de 20 anos
P 3	Especialização	Sim	Professor de referência	Entre 6 e 10 anos
P 4	Especialização	Sim	Professor de referência	Mais de 20 anos
P 5	Licenciatura	Sim	Professor de referência	Entre 10 e 20 anos
P 6	Licenciatura	Sim	Professor de referência	Entre 1 e 5 anos
P 7	Especialização	Sim	Professor de referência	Entre 10 e 20 anos
P 8	Especialização	Não	Professor de referência	Entre 10 e 20 anos
P 9	Especialização	Sim	Professor de referência	Mais de 20 anos
P 10	Licenciatura	Sim	Professor de referência	Entre 1 e 5 anos

P 11	Licenciatura	Sim	Professor de referência	Entre 6 e 10 anos
P 12	Especialização	Sim	Professor de referência	Entre 1 e 5 anos
P 13	Especialização	Sim	Professor de referência	Entre 10 e 20 anos
P 14	Licenciatura	Sim	Professor de referência	Entre 10 e 20 anos
P 15	Especialização	Sim	Professor de AEE	Entre 1 e 5 anos
P 16	Especialização	Sim	Professor de AEE	Entre 1 e 5 anos
P 17	Especialização	Não	Professor de referência	Entre 6 e 10 anos
P 18	Licenciatura	Não	Professor de referência	Entre 6 e 10 anos
P 19	Especialização	Sim	Professor de AEE	Entre 1 e 5 anos
P 20	Licenciatura	Não	Professor de referência	Entre 10 e 20 anos
P 21	Mestrado	Sim	Professor de AEE	Mais de 20 anos
P 22	Licenciatura	Não	Professor de referência	Entre 1 e 5 anos
P 23	Especialização	Sim	Professor de AEE	Entre 6 e 10 anos
P 24	Licenciatura	Não	Professor de referência	Menos de 1 ano
P 25	Especialização	Não	Professor de referência	Entre 10 e 20 anos
P 26	Licenciatura	Não	Professor de referência	Entre 6 e 10 anos
P 27	Especialização	Sim	Professor de AEE	Entre 1 e 5 anos
P 28	Licenciatura	Sim	Professor de referência	Entre 1 e 5 anos
P 29	Especialização	Não	Professor de referência	Mais de 20 anos
P 30	Licenciatura	Não	Professor de referência	Entre 10 e 20 anos

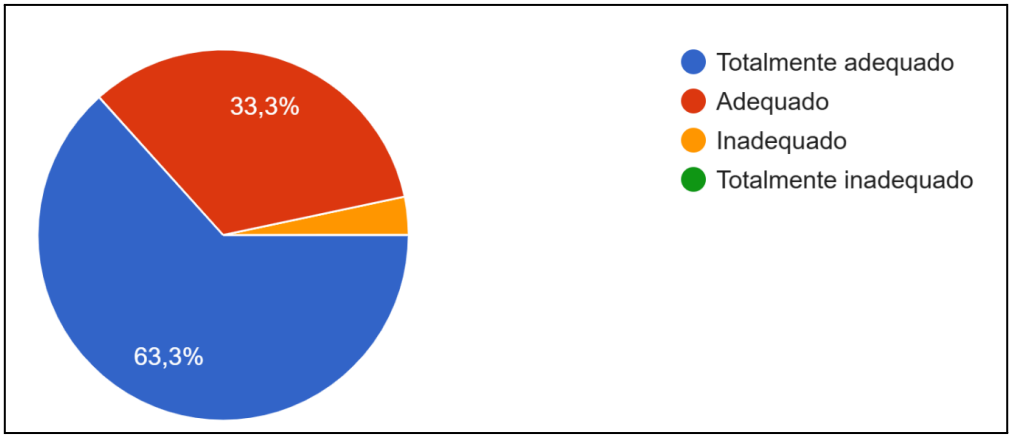
Fonte: Elaboração própria (2026).

O Quadro 7 evidencia que os respondentes totalizam 30 professores, sendo 24 professores de referência e seis professores de AEE. Esse dado permite observar a percepção tanto dos docentes que acompanham diretamente as crianças na sala comum quanto dos profissionais responsáveis pelo AEE, cuja atuação colaborativa é central para a elaboração e implementação do PEI.

Em relação à formação acadêmica, 14 participantes possuem Licenciatura, 15 possuem Especialização e um possui Mestrado. Quanto à formação específica em Educação Especial/Inclusiva, 19 participantes declararam possuir essa formação, enquanto 11 informaram não possuir. No que se refere ao tempo de atuação, os dados revelam diversidade de experiências profissionais, contemplando desde professores com menos de um ano de atuação até docentes com mais de 20 anos de experiência. Essa composição confere amplitude à análise, ao reunir percepções de profissionais com diferentes trajetórias formativas e tempos de inserção na docência.

As próximas linhas se ocupam da apresentação, por meio de gráficos, dos níveis de concordância em relação às etapas e orientação do protocolo, assim como das respostas às questões abertas com comentários e sugestões de ajustes.

Gráfico 1 - Validação da etapa “Entrevista com a família”



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

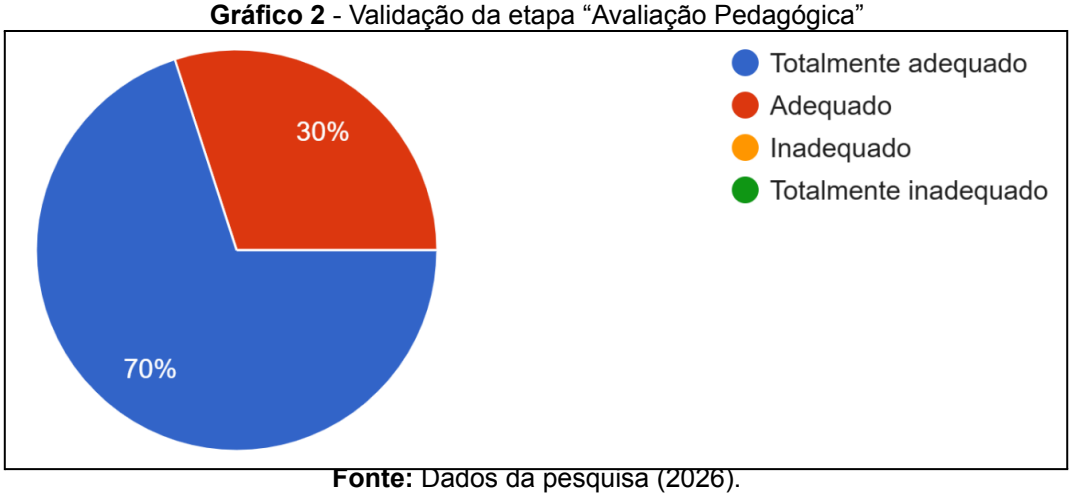
Os dados indicam que, de forma geral, os docentes reconhecem a relevância desta etapa do processo de elaboração do PEI, corroborando a literatura que aponta a parceria escola-família como essencial para o planejamento

individualizado e o alinhamento das estratégias pedagógicas (Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Costa, Schmidt, Camargo, 2023; Silva, 2021).

As respostas discursivas reforçam esse entendimento, destacando a importância da entrevista como meio de conhecer a rotina, interesses, habilidades e necessidades da criança, além de possibilitar a integração das informações com o planejamento pedagógico, a definição de estratégias e a construção do princípio colaborativo, tal como aponta P 21 (Professora de AEE há mais de 20 anos): *"Essa etapa é a base para um trabalho colaborativo efetivo"*. Em concordância com essa concepção, P 18 (Professora de referência, entre 6 e 10 anos) argumenta: *"A entrevista é fundamental para alinhar expectativas desde o início do ano letivo"*.

Entretanto, em alguns comentários percebe-se a fragilidade da prática no contexto escolar, sendo assinalada a resposta "inadequado" não como questionamento à etapa em si, mas à forma como ela se consolida: *"Muitas vezes ocorre de forma superficial"* (P 26, professor de referência, entre 6 e 10 anos). Também é apontada pelos professores a necessidade de maior frequência das reuniões e a construção de estratégias que facilitem o engajamento familiar. Assim, essa fase do processo de elaboração do PEI é vista como adequada e fundamental pelos educadores, mas sua efetivação depende de ações para garantir o envolvimento dos responsáveis, aspecto que deve ser considerado durante a implementação do protocolo.

Gráfico 2 - Validação da etapa "Avaliação Pedagógica"



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os resultados quantitativos referentes à validação do processo de Avaliação Pedagógica demonstram o reconhecimento por parte dos educadores dessa etapa

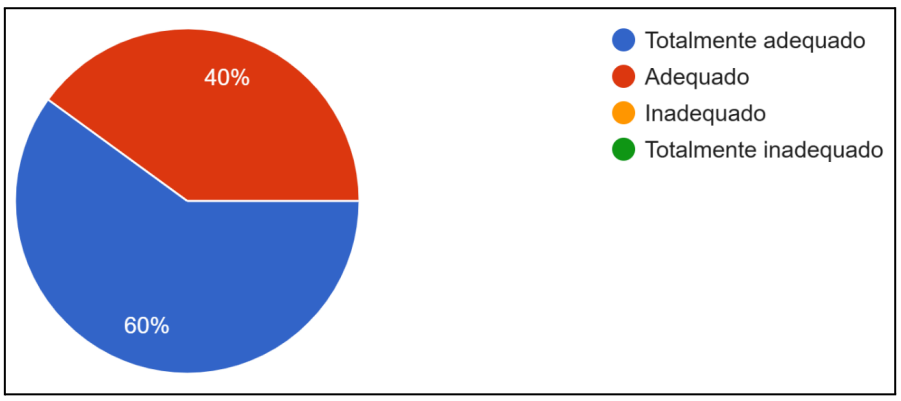
como fundamental para elaboração do protocolo, não sendo observada discordância quanto a sua utilização.

> O primeiro princípio na elaboração de um plano de intervenção baseado no PEI consiste em conhecer detidamente o estudante o qual se deseja avaliar. Para tanto, mostra-se fundamental conhecer suas especificidades, seus desejos e gostos, conhecimentos estes que diversos docentes tratam como sondagem inicial (Piccolo *et al*., 2022, p. 31).

Em consonância com essa concepção, a educadora identificada como P 19 (Professora de AEE, entre 1 a 5 anos) trata a avaliação inicial como elemento *"essencial para definir objetivos reais",* enfatizando que através dela é possível *"compreender melhor a criança e comparar se o ponto de partida está de acordo com o estágio atual da criança".* Foi observado por alguns professores a necessidade de se construir dentro da Unidade de Ensino instrumentos avaliativos estruturados, adequados à realidade da escola, que estabeleçam critérios específicos que devem ser observados.

Esse apontamento vai ao encontro do entendimento de que para elaboração de um PEI que ofereça subsídios às propostas pedagógicas, faz-se necessário a identificação das necessidades educacionais específicas, por meio de "uma avaliação pedagógica abrangente" (Santos *et al.,* 2022, p. 10*).* "A principal ferramenta do PEI é justamente a avaliação, pois esta permite situar os alunos e alunas historicamente no que diz respeito aos saberes que já fazem parte de seu patrimônio individual" (Santos *et al*, 2022, p. 12). Assim, os resultados tornam explícita a legitimação da avaliação pedagógica pelos professores, garantindo maior consistência, objetividade e alinhamento às práticas pedagógicas implementadas.

Gráfico 3 - Validação da etapa "Sistematização do Estudo de Caso para elaboração do PEI"



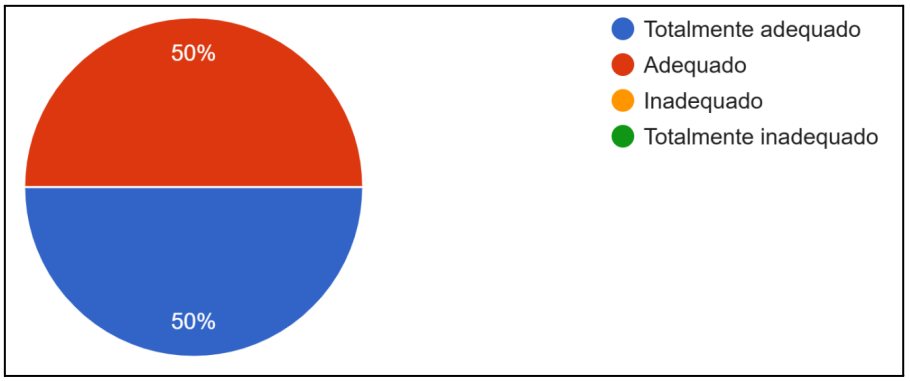
Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Essa etapa ocupa lugar de destaque no protocolo uma vez que é nela que as informações obtidas nas etapas anteriores são organizadas, articuladas coletivamente e transformadas em decisões pedagógicas. Ao sistematizar os dados da entrevista com a família e da avaliação pedagógica, confere-se intencionalidade ao planejamento, evitando-se práticas genéricas no contexto da creche.

Essa compreensão é refletida na avaliação dos docentes, indicando consenso quanto a sua relevância no processo de elaboração do PEI. Porém, nota-se a preocupação em relação ao tempo dedicado à essa fase, tal como observado por P 18 (Professora de referência, entre 6 e 10 anos) que externaliza a importância da ampliação do espaço para discussão *"Acho que deveríamos ter mais tempo coletivo para essa discussão, apenas uma reunião não é suficiente"*. Percebe-se, também, essa inquietação no registro realizado por P 19 (Professora de referência, entre 1 e 5 anos), em que enfatiza a necessidade de simplificação do processo *"Achei a proposta válida, mas poderia ser mais simples. Se formos seguir todos esses passos para cada um dos alunos que precisa de PEI, não faremos outra coisa além disso".*

Diante do exposto observa-se que, embora haja aceitação por parte dos professores em relação à essa etapa, sua efetividade está relacionada às condições objetivas de realização no cotidiano escolar, o que evidencia a necessidade de que essa fase seja conduzida de forma organizada, viável e articulada à realidade institucional de modo a possibilitar sua aplicação pelos profissionais. Assim, reafirma-se a importância de estratégias que garantam a ampliação dos momentos coletivos de discussão e a otimização dos procedimentos, para assegurar que cumpra sua função pedagógica considerando as demandas da prática docente.

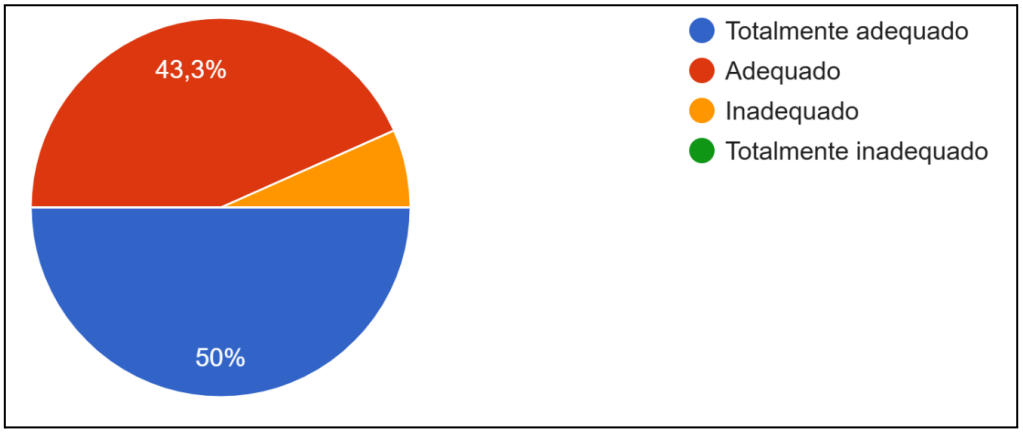
Gráfico 4 - Validação da etapa "Apresentação do PEI à família"



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A avaliação dos professores demonstra concordância com a apresentação do documento aos responsáveis, como forma de possibilitar o acompanhamento das propostas educacionais pela família. Percebe-se que os percentuais se distribuem de forma equilibrada entre as duas categorias positivas, o que constata a relevância dessa etapa contida no protocolo elaborado. Para P 5 (Professora de referência, entre 10 e 20 anos), a participação da família contribui para *"tirar todas as dúvidas e evitar questionamentos quanto à condução dos encaminhamentos pedagógicos"*, ressaltando que a proximidade com os responsáveis *"garante que o trabalho terá muito sucesso".* No mesmo sentido, para Piccolo *et al.* (2022), a inclusão da família, por meio de ações pautadas no diálogo, possibilita o desenvolvimento da criança, confirmando a importância do caráter colaborativo contido nessa fase no processo.

Gráfico 5 - Validação da etapa "Implementação"



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

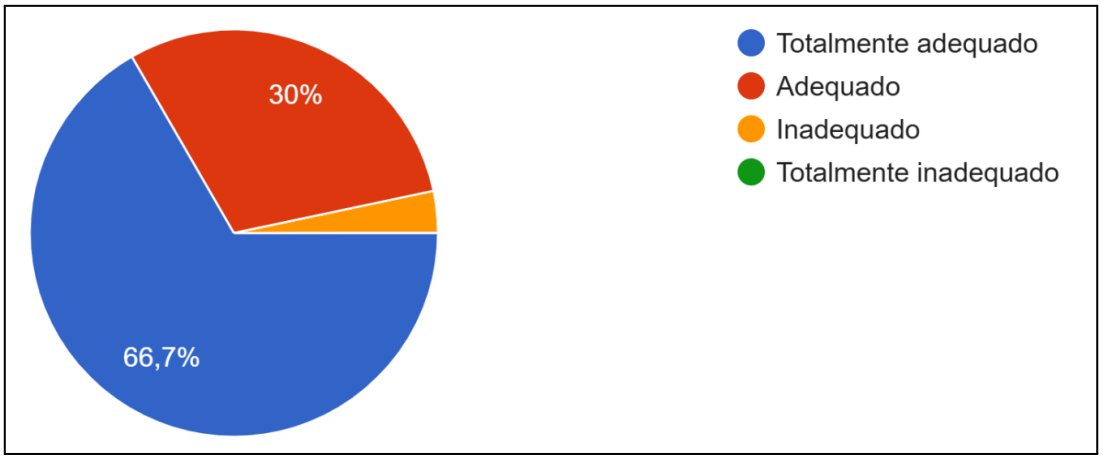
Os dados apresentados quanto à etapa de implementação do PEI indicam uma adequação às expectativas dos participantes em relação ao tema, porém observa-se apontamento de inadequação. Este se refere à observação de *que "Na prática, nem tudo que está no PEI é possível executar"* (P 20, professora de referência, entre 10 e 20 anos). Sobre esse aspecto, para Costa, Schmidt e Camargo (2023), Santos *et al.* (2022) e Piccolo *et al.* (2022), o PEI caracteriza-se como um documento dinâmico e flexível, que se distancia da ideia de um plano fixo, permitindo modificações alinhadas às demandas que surgem durante a sua implementação.

Segundo Capellini e Rodrigues (2012), o acompanhamento sistemático da aprendizagem subsidia o replanejamento das ações pedagógicas sempre que os resultados observados indicam a necessidade de ajustes nas estratégias adotadas.

Essa compreensão fica evidente na fala de Camila (Professora de referência há 2 anos, 2025), quando, ao ser questionada durante a entrevista sobre o planejamento realizado para crianças com TEA, externaliza que *“O planejamento não é algo estático, caso não esteja suprindo, replanejamos”.*

Além disso, as observações registradas no formulário evidenciam que os desafios relacionados à implementação do PEI não se restringem à flexibilidade do documento, mas estão diretamente associados às condições de trabalho no contexto escolar. Os professores apontam dificuldades relacionadas à participação nem sempre efetiva de todos os profissionais envolvidos, à escassez de tempo para o planejamento conjunto, à limitação de recursos e à descontinuidade das ações, aspectos que impactam na consolidação daquilo que foi planejado. Em contrapartida, os relatos indicam que a implementação do PEI se mostra mais efetiva quando há parceria entre os docentes, sobretudo quando há apoio do professor de Educação Especial, considerado como indispensável. Esses apontamentos reforçam que a implementação do PEI demanda o fortalecimento de práticas de ensino colaborativo, entendidas como condição essencial para garantir a continuidade das ações no cotidiano escolar.

Gráfico 6 - Validação da etapa “Reavaliação”



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Percebe-se, a partir da análise do Gráfico 6 que apresenta a percepção dos professores quanto ao processo de reavaliação, considerável aceitação em relação a essa etapa do protocolo. A resposta que indica inadequação refere-se ao prazo proposto no protocolo para a realização de reavaliação, de seis meses após o início

da implementação do PEI . Nesse sentido, P 29 (Professora de referência há mais de 20 anos) destaca:

> *Considero que seis meses na etapa da creche não é suficiente para serem observados avanços. O ideal seria repetir a avaliação apenas uma vez ao ano. Mesmo assim, analisaremos se a criança avançou, independentemente da aplicação de uma avaliação formal.*

Essa afirmação da professora evidencia reflexão quanto ao tempo de desenvolvimento das crianças pequenas, ressaltando a necessidade de que os processos avaliativos considerem as especificidades da faixa etária. Ao mesmo tempo, o apontamento não invalida a relevância da reavaliação proposta, mas sinaliza a importância de compreendê-la de forma versátil, articulando momentos formais de avaliação com o acompanhamento contínuo da criança ao longo das práticas pedagógicas.

Essa perspectiva é especialmente relevante na primeira infância, período marcado por importantes janelas de oportunidades e por processos de poda neural que ocorrem ao longo de diferentes períodos. Nesse contexto, a observação das habilidades torna-se fundamental, uma vez que a não identificação precoce de características indicativas de atraso neuropsicomotor pode retardar o encaminhamento e o acesso a intervenções necessárias, distanciando a criança das oportunidades de compensação e de aquisição de habilidades esperadas para seu percurso. Assim, o acompanhamento sistemático permite observar, intervir, avaliar e reavaliar essas habilidades, favorecendo a identificação precoce de possíveis déficits e a adoção de estratégias pedagógicas e de apoio adequadas às suas necessidades.

Dessa forma, ao ser compreendida de maneira flexível, respeitando o ritmo de aprendizagem característico da creche, essa fase contribui para a manutenção do plano como um instrumento vivo e funcional, orientado pela prática e as necessidades de cada educando. A última pergunta deste primeiro formulário solicitou sugestões e/ou apontamentos para a elaboração do PEI. Os trechos seguintes são as respostas alcançadas por essa questão:

> *Achei muito importante todo o processo para a elaboração e implementação do plano, penso que, além da participação da família, ela também terá muitas dúvidas esclarecidas, fazendo com que esse trabalho tenha muito sucesso* (P 2).

> *O PEI tem que ter a participação completa da equipe, escola e família (*P 6).
>
> *Comparar o ponto de partida com o estágio atual do aluno. O professor regente deve validar se as metas são compatíveis com a rotina da sala de aula comum* (P 11).
>
> *De modo geral as etapas descritas no protocolo estão excelentes! Penso que o ideal é que o trabalho do AEE com as crianças da primeiríssima infância seja articulado com professores de referência e equipe gestora, e partilhado entre os demais atores envolvidos no processo educativo* (P 15).
>
> *Eu estou totalmente de acordo com todas as implementações* (P 21).

De modo geral, as respostas indicam uma avaliação positiva da proposta de elaboração e implementação do PEI, destacando a relevância do processo colaborativo e a importância da participação integrada entre família, escola, professor regente, professor de AEE e equipe gestora. Os apontamentos reforçam que o PEI deve ser compreendido como um instrumento construído coletivamente, capaz de articular diferentes olhares sobre a criança, suas necessidades, potencialidades e trajetória de desenvolvimento.

As respostas também evidenciam a necessidade de acompanhamento contínuo, especialmente ao sugerirem a comparação entre o ponto de partida e o estágio atual, bem como a validação das metas pelo professor regente, considerando sua compatibilidade com a rotina da sala comum. Assim, as contribuições confirmam a pertinência das etapas descritas no protocolo e ressaltam que sua efetividade depende da corresponsabilização dos diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, a análise dos dados obtidos por meio do formulário permite afirmar que o protocolo foi avaliado positivamente pelos participantes, tanto em sua estrutura geral quanto na pertinência das etapas propostas. As ressalvas apresentadas indicam pontos de atenção para sua implementação, especialmente no que se refere ao tempo destinado ao planejamento coletivo, ao engajamento da família, à viabilidade das ações no cotidiano escolar e à flexibilidade dos processos de reavaliação. Assim, a validação realizada confirma a relevância do protocolo como instrumento orientador para a elaboração e implementação do PEI na creche, desde que compreendido como um documento colaborativo e ajustável às necessidades da criança, às condições institucionais e às especificidades da creche.

7 CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ESTRUTURA E ARTICULAÇÃO COM O PROTOCOLO)

A elaboração do curso de formação continuada surgiu como um desdobramento do protocolo para elaboração e implementação do PEI na creche. Depois de organizar o instrumento, percebeu-se que não bastava disponibilizá-lo aos professores, tornando-se necessário criar uma proposta formativa que os ajudasse a compreender seus fundamentos, estrutura e suas possibilidades de uso no cotidiano escolar. Assim, o curso foi pensado como um caminho de aproximação entre o recurso educacional desenvolvido nesta pesquisa e os profissionais que poderão utilizá-lo na prática, contribuindo para a construção de um PEI mais contextualizado, colaborativo e funcional.

Essa proposta partiu da compreensão de que o PEI se torna efetivo quando os profissionais envolvidos compreendem seu sentido pedagógico e sabem como utilizá-lo no acompanhamento da criança. Portanto, sua elaboração exige estudo, reflexão, diálogo entre os profissionais e atenção às necessidades específicas de cada criança. Por esse motivo, o curso buscou reunir fundamentos teóricos, discussões sobre a Educação Infantil, características das crianças com TEA e orientações para o uso do protocolo. A intenção foi contribuir para que os professores reconhecessem o PEI como um processo construído a partir da observação, definição de metas possíveis, escolha de estratégias adequadas e do acompanhamento contínuo do desenvolvimento infantil.

O curso, intitulado “Plano Educacional Individualizado (PEI) e a inclusão de crianças com autismo na creche”, foi disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem e organizado em módulos. Para os participantes, foi disponibilizado um tutorial para a auto inscrição (Apêndice E). Sua estrutura contemplou uma apresentação inicial, materiais de estudo, questionários e uma seção de encerramento. Essa organização procurou conduzir os participantes de uma compreensão mais geral sobre o PEI até sua aplicação no contexto da creche, sempre em articulação com o protocolo proposto. Dessa forma, este capítulo apresenta a estrutura do curso, sua relação com as etapas do protocolo e os resultados obtidos por meio do questionário de avaliação respondido pelos participantes da formação.

A análise da formação continuada permite observar como os participantes avaliaram o curso em relação à clareza, à aplicabilidade e à adequação da proposta.

Para isso, foram consideradas as respostas ao segundo questionário de avaliação, respondido por 22 participantes. O instrumento abordou aspectos como clareza e objetividade do conteúdo, possibilidade de aplicar a teoria na prática, organização dos materiais, condições de acesso, tempo destinado à realização do curso e impressões gerais sobre o conteúdo apresentado. Com base nesses dados, busca-se compreender em que medida o curso se mostrou pertinente como estratégia formativa vinculada ao protocolo de elaboração e implementação do PEI na creche.

7.1 ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso de formação continuada foi organizado em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio da Plataforma Ensine Online[10], com a finalidade de apresentar aos professores os fundamentos, a estrutura e as possibilidades de aplicação do protocolo elaborado nesta pesquisa. A escolha por uma organização em plataforma digital possibilitou reunir, em um mesmo espaço, os materiais de estudo, os questionários de acompanhamento e os documentos complementares, favorecendo o acesso dos participantes aos conteúdos de forma organizada e sequencial.

A organização do curso de formação continuada partiu da compreensão de que a elaboração do PEI demanda estratégias construídas de forma colaborativa, envolvendo diferentes membros da instituição escolar e tomando como base uma avaliação abrangente, em um processo de decisão coletiva que resulta em um documento orientador das práticas pedagógicas (Santos, 2023). Nessa direção, o PEI também pode ser compreendido como documentação ou registro voltado à garantia da aprendizagem das crianças que são público da Educação Especial, mediante ação compartilhada entre os profissionais e demais responsáveis envolvidos no processo educativo (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

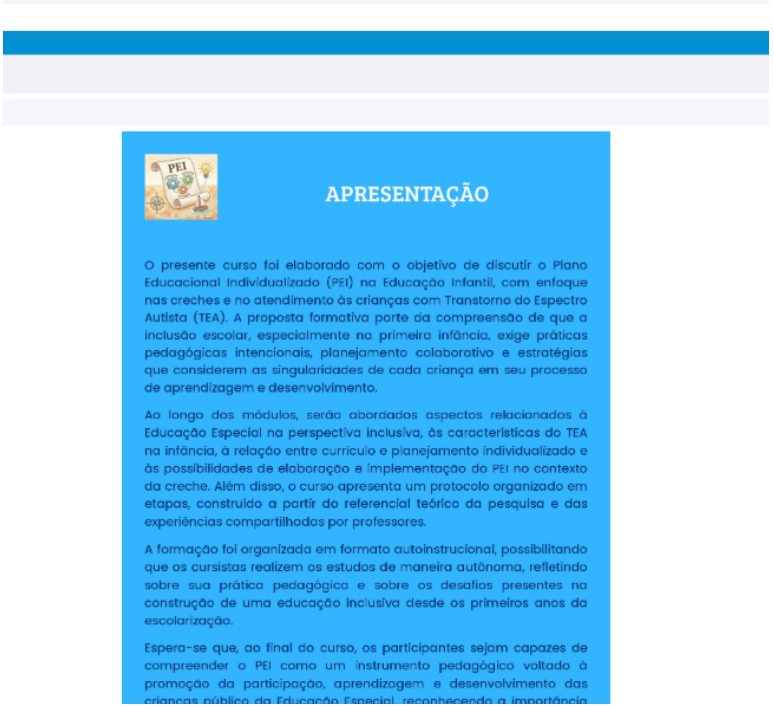
> De qualquer modo, a proposta do PEI pode ser traduzida como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes (Tannús-Valadão, Mendes, 2018, p. 5).

[10] Disponível em: https://plataformaead.ensineonline.com.br/course/view.php?id=13607. Acesso em: 23 mar. 2026.

A estrutura do curso evidencia uma proposta formativa progressiva, partindo de aspectos conceituais mais amplos até chegar à elaboração e implementação do PEI no contexto específico da creche.

A formação inicia-se com uma seção de Abertura, composta pela apresentação do curso (Figura 3).

Figura 3 - Tela “Apresentação”

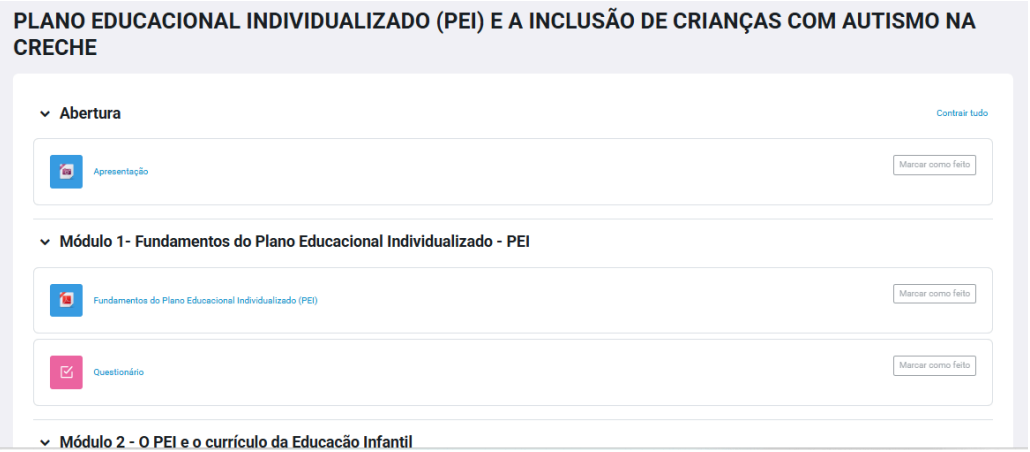


Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Essa primeira parte teve como função situar os participantes em relação ao objetivo da proposta formativa, à temática central abordada e ao percurso que seria desenvolvido ao longo dos módulos. Trata-se de uma etapa introdutória importante, pois permite que os cursistas compreendam a finalidade do curso e sua articulação com a pesquisa, especialmente no que se refere à necessidade de fortalecer práticas inclusivas voltadas às crianças com TEA na creche.

Na sequência, o curso foi dividido em quatro módulos. A Figura 4 apresenta a forma como os conteúdos são disponibilizados, com a presença de conteúdo formativo e questionário para a verificação do aprendizado em todos os módulos.

Figura 4 - Tela de interação com os módulos e suas respectivas atividades



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

O “Módulo 1 – Fundamentos do Plano Educacional Individualizado – PEI” teve como foco apresentar as bases conceituais do PEI, discutindo sua finalidade enquanto instrumento de planejamento, acompanhamento e organização das ações. Esse módulo introduziu os participantes à compreensão de que o PEI deve ser tratado como um processo de tomada de decisão pedagógica, construído a partir da identificação das necessidades, potencialidades e formas de participação da criança (Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Santos, 2023; Costa, 2023; Capellini; Rodrigues, 2012).

Figura 5 - Tela de abertura do Módulo I



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

O “Módulo 2 – O PEI e o currículo da Educação Infantil” estabeleceu a relação entre o plano individualizado e o currículo da creche. O PEI não deve significar

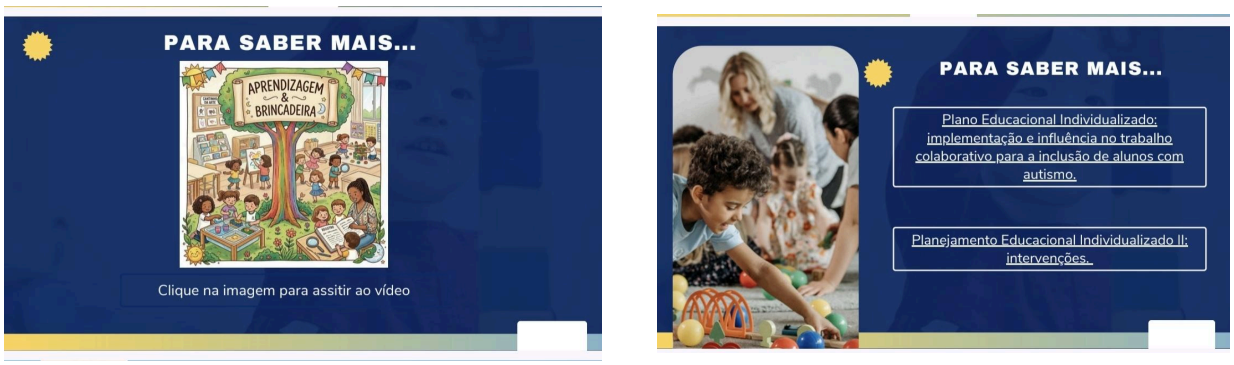
afastamento da criança das experiências comuns do grupo, mas a organização de apoios, estratégias e recursos que favoreçam sua participação nas propostas pedagógicas. Assim, o módulo reforça a compreensão de que o planejamento individualizado precisa dialogar com os campos de experiências, as interações, as brincadeiras e as práticas cotidianas da Educação Infantil, preservando o direito da criança à convivência, à participação e à aprendizagem aos pares (Chiote, 2011; Zanon; Backes; Bosa, 2014; Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Fonseca *et al.,* 2020).

O “Módulo 3 – O PEI para crianças com autismo na creche” direcionou a discussão para as especificidades das crianças com TEA, considerando aspectos como comunicação, interação social, participação nas rotinas, autonomia, interesses, sensibilidades e necessidade de mediações pedagógicas. A presença desse módulo demonstra a preocupação em aproximar o protocolo da realidade do público focalizado na pesquisa, evitando uma abordagem genérica do PEI. Nesse sentido, a formação buscou favorecer a compreensão de que o planejamento para crianças com autismo deve partir de uma leitura cuidadosa de seu modo de estar, comunicar-se, interagir e participar das experiências escolares (*American Psychiatric Association*, 2014; Costa, 2016; Costa, 2023; Moreira, 2020; Oliveira, 2020; Silva, 2021).

O “Módulo 4 – Elaboração e implementação do PEI” constituiu o momento de maior aproximação com o protocolo proposto. Nele, os participantes foram conduzidos à compreensão das etapas necessárias para a construção do plano, incluindo o levantamento de informações junto à família, a avaliação pedagógica, a sistematização do estudo de caso, a definição de metas, a implementação das estratégias e a reavaliação do processo. Esse módulo teve como objetivo articular os fundamentos discutidos anteriormente à operacionalização do PEI, oferecendo subsídios para que os professores pudessem compreender como transformar informações sobre a criança em ações pedagógicas planejadas, acompanhadas e revisadas continuamente.

Todos os módulos contaram com leituras complementares e recursos audiovisuais, disponibilizados com o objetivo de aprofundar os conteúdos abordados e ampliar as possibilidades de reflexão e aplicação dos conhecimentos construídos ao longo da formação.

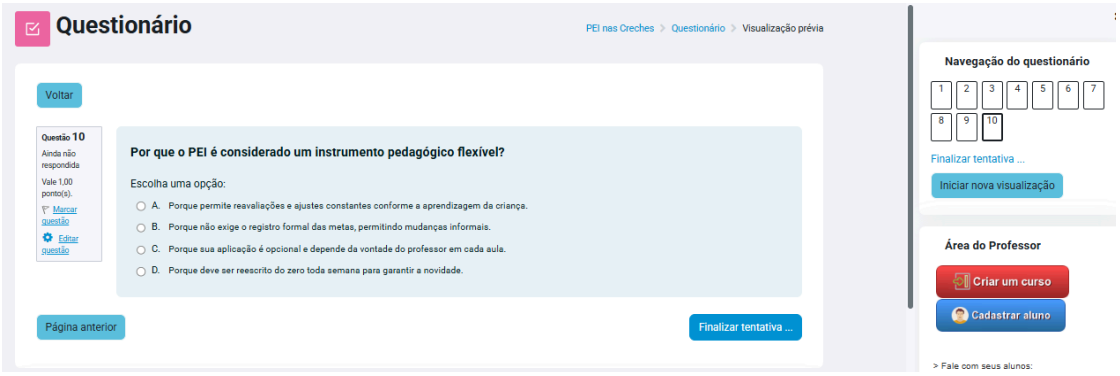
Figura 6 - Materiais complementares



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Outro aspecto relevante da organização do curso foi a presença de questionários vinculados aos módulos (Figura 7).

Figura 7 - Questionário sobre cada módulo para avaliação dos conhecimentos



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Esses instrumentos funcionaram como momentos de retomada e reflexão sobre os conteúdos apresentados, permitindo aos participantes revisar conceitos, verificar sua compreensão e relacionar os temas estudados com a prática pedagógica. A inserção de questionários ao longo da formação também contribui para dar maior intencionalidade ao percurso formativo, evitando que o curso se limite à disponibilização de materiais e favorecendo uma postura mais ativa dos cursistas diante dos conteúdos.

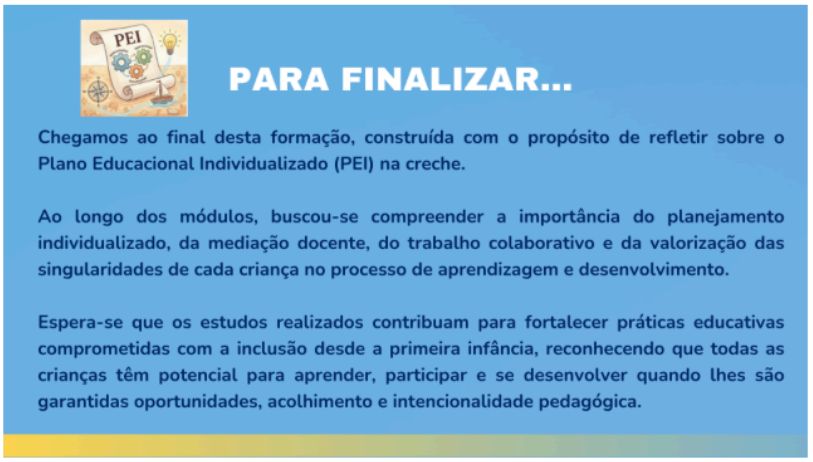
Ao final da formação, foi disponibilizada uma seção de Encerramento (Figura 8), acompanhada do Modelo de PEI (Apêndice F) .

Figura 8- Seção de encerramento



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Figura 9 -Mensagem de finalização do curso



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

A presença desse material complementar é importante porque permite aos participantes visualizar a estrutura do documento e compreender como as orientações discutidas nos módulos podem ser materializadas em um instrumento de planejamento. O curso aborda fundamentação teórica, reflexão sobre a prática e apresentação de um recurso aplicável ao cotidiano escolar, aproximando a formação das demandas dos professores que atuam na creche.

Desse modo, a organização do curso evidencia uma tentativa de promover a apropriação gradual do protocolo pelos participantes. Ao estruturar a formação em abertura, módulos temáticos, questionários e encerramento com disponibilização do modelo de PEI, buscou-se construir um percurso que favorecesse a compreensão conceitual e a aplicação prática. A formação, portanto, foi pensada como uma

mediação entre o recurso elaborado pela pesquisa e sua possível utilização no contexto educacional, contribuindo para que o protocolo fosse acompanhado de orientações, exemplos e momentos de reflexão capazes de favorecer sua implementação colaborativa na creche.

7.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO

Após a realização da formação, foi aplicado um questionário de avaliação do curso, respondido por 22 participantes. O instrumento contemplou questões referentes ao perfil, à clareza e objetividade do conteúdo apresentado, à probabilidade de aplicação da teoria na prática, ao *layout* e à estrutura dos materiais, às condições de acesso, ao tempo destinado à realização do curso e à avaliação geral do conteúdo apresentado. As respostas foram organizadas em escala de concordância, permitindo identificar a percepção dos participantes quanto à adequação da proposta formativa.

Quadro 8 - Perfil dos participantes que responderam ao questionário de avaliação do curso

Participantes	**Formação**	**Formação em Educação Especial/Inclusiva**	**Tempo de atuação**
P 1	Licenciatura	Não	Entre 10 e 20 anos
P 2	Especialização	Sim	Entre 1 e 5 anos
P 3	Especialização	Sim	Entre 1 e 5 anos
P 4	Licenciatura	Não	Entre 1 e 5 anos
P 5	Especialização	Sim	Entre 10 e 20 anos
P 6	Licenciatura	Não	Entre 6 e 10 anos
P 7	Especialização	Não	Entre 10 e 20 anos
P 8	Especialização	Sim	Entre 6 e 10 anos
P 9	Especialização	Sim	Entre 6 e 10 anos
P 10	Licenciatura	Não	Menos de 1 ano
P 11	Especialização	Não	Entre 1 e 5 anos
P 12	Licenciatura	Sim	Entre 1 e 5 anos

P 13	Especialização	Sim	Entre 10 e 20 anos
P 14	Especialização	Sim	Mais de 20 anos
P 15	Licenciatura	Sim	Entre 6 e 10 anos
P 16	Licenciatura	Não	Entre 1 e 5 anos
P 17	Especialização	Sim	Entre 6 e 10 anos
P 18	Especialização	Sim	Entre 10 e 20 anos
P 19	Especialização	Não	Entre 1 e 5 anos
P 20	Especialização	Sim	Entre 10 e 20 anos
P 21	Especialização	Sim	Mais de 20 anos
P 22	Especialização	Não	Mais de 20 anos

Fonte: Elaboração própria (2026).

O Quadro 8 evidencia que o questionário de avaliação do curso foi respondido por 22 participantes. Em relação à formação acadêmica, observa-se o predomínio de profissionais com Especialização, totalizando 15 respondentes, enquanto sete possuem Licenciatura. Quanto à formação específica em Educação Especial/Inclusiva, 13 participantes declararam possuir essa formação e nove informaram não possuir. No que se refere ao tempo de atuação, o grupo apresenta trajetórias profissionais diversificadas, contemplando participantes com menos de um ano de experiência e até profissionais com mais de 20 anos de atuação.

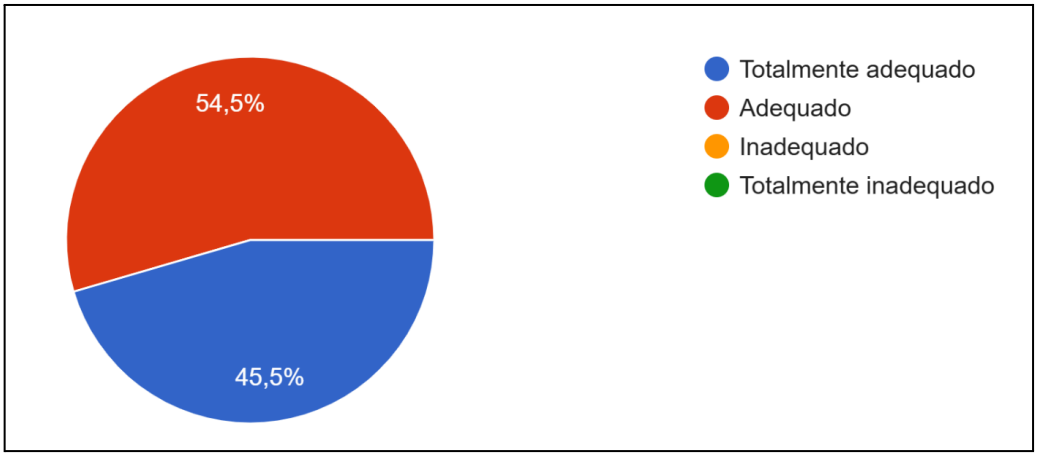
7.3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A avaliação da formação continuada foi organizada a partir de aspectos essenciais para verificar a pertinência do curso em relação à apresentação e apropriação do protocolo de elaboração e implementação do PEI. O questionário contemplou, inicialmente, a clareza e objetividade do conteúdo apresentado, a fim de identificar se os participantes compreenderam as informações discutidas durante a formação. Em seguida, avaliou-se a probabilidade de aplicação da teoria na prática, buscando verificar se os conhecimentos abordados poderiam ser incorporados ao cotidiano escolar. Também foram analisados o *layout* e a estrutura dos materiais, considerando a organização visual, a disposição das informações e a funcionalidade dos recursos utilizados.

Outro ponto avaliado referiu-se às condições para acesso, com o objetivo de observar se a forma de disponibilização do curso e dos materiais favoreceu a participação dos cursistas. Por fim, o questionário investigou a percepção dos participantes sobre o tempo destinado à realização do curso, aspecto relevante para compreender se a carga horária foi considerada suficiente para o estudo dos conteúdos e a reflexão sobre sua aplicação. Além das questões objetivas, o instrumento incluiu uma pergunta aberta, permitindo aos participantes registrarem impressões gerais sobre o conteúdo apresentado.

No que se refere à “clareza e objetividade do conteúdo apresentado”, observa-se que 45,5% dos participantes consideraram o curso “totalmente adequado” e 54,5% o avaliaram como “adequado”.

Gráfico 7 - Avaliação da clareza e objetividade do conteúdo apresentado

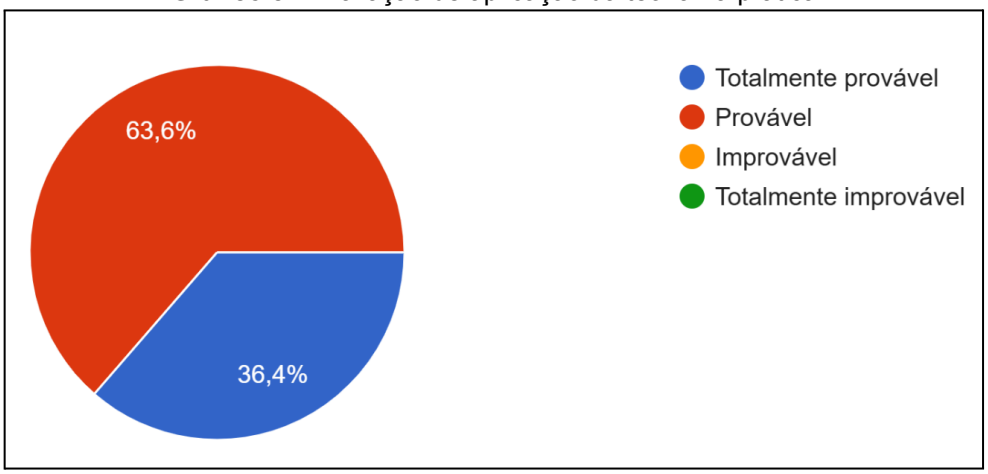


Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Esse resultado indica que a proposta formativa foi compreendida pelos respondentes e que a organização dos conteúdos favoreceu a apropriação das informações relativas ao PEI, suas etapas e articulação com a prática pedagógica na creche. A ausência de respostas negativas nesse item sugere que a linguagem, a sequência de apresentação e os exemplos utilizados contribuíram para tornar o conteúdo acessível aos profissionais participantes, tal como preconiza as considerações de Santos (2023) e Tannús-Valadão e Mendes (2018).

Quanto à “probabilidade de aplicação da teoria na prática”, 36,4% dos respondentes assinalaram “totalmente provável” e 63,6% indicaram “provável”.

Gráfico 8 - Avaliação de aplicação da teoria na prática

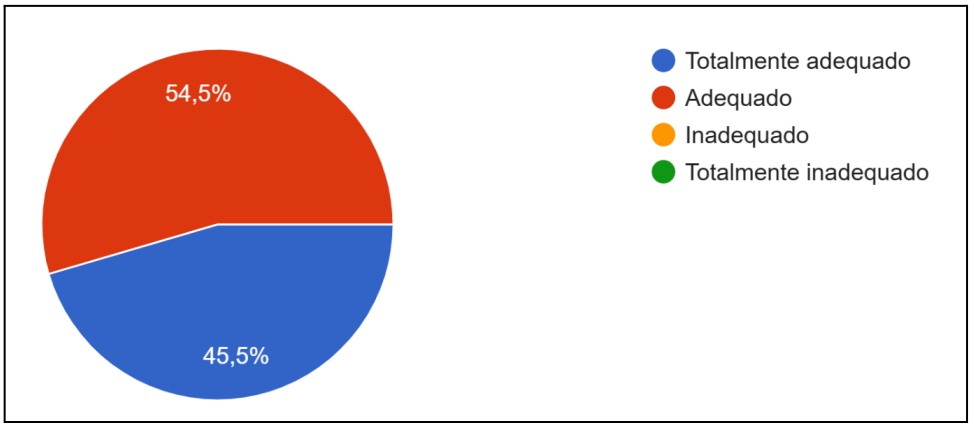


Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Esse dado é relevante, pois evidencia que os participantes reconheceram a possibilidade de transpor os conhecimentos apresentados para o cotidiano escolar. Ainda que a maior parte tenha indicado a opção “provável”, e não “totalmente provável”, o resultado sinaliza que a aplicação do protocolo depende das condições de trabalho, articulação entre os profissionais e adaptação das orientações à realidade de cada unidade escolar. Assim, a formação foi avaliada como pertinente, mas sua efetivação exige flexibilidade e acompanhamento contínuo.

Em relação ao *“layout* e à estrutura dos materiais”, 45,5% dos participantes consideraram o item “totalmente adequado” e 54,5% “adequado”.

Gráfico 9 - Avaliação do layout e à estrutura dos materiais



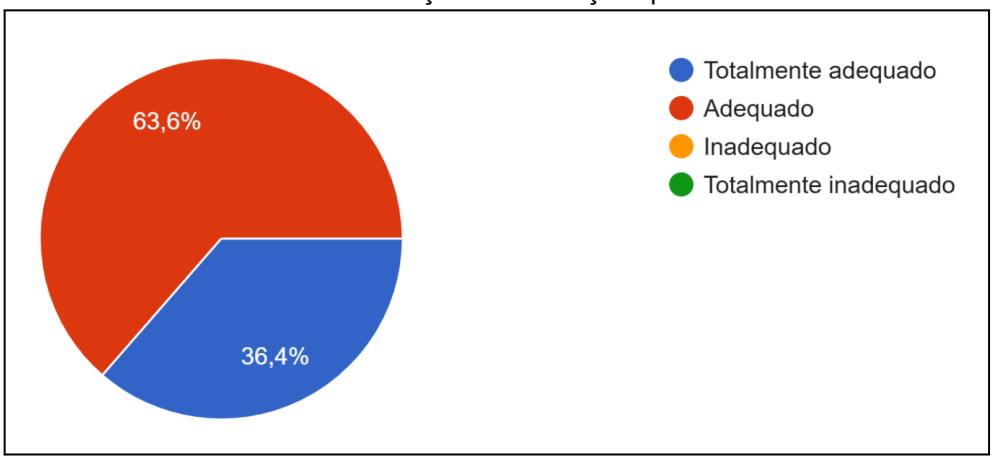
Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Esse resultado demonstra que os materiais utilizados na formação foram avaliados positivamente quanto à organização visual, disposição das informações e estrutura didática. A boa avaliação desse aspecto é importante, porque evidencia

que materiais claros e bem estruturados favorecem a compreensão do protocolo e podem auxiliar os professores na consulta posterior, especialmente durante a elaboração, implementação e reavaliação do PEI (Costa, 2023).

As “condições para acesso” também foram avaliadas de forma positiva: 36,4% dos participantes indicaram “totalmente adequado” e 63,6% assinalaram “adequado”.

Gráfico 10 - Avaliação das condições para acesso

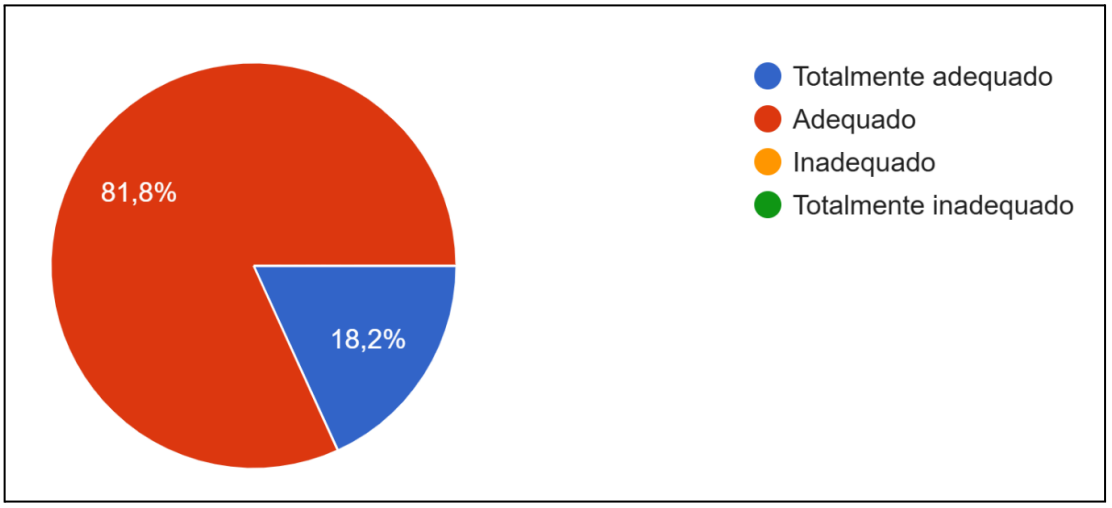


Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Esses dados permitem inferir que a forma de disponibilização da formação e dos materiais não constituiu barreira significativa para os respondentes. No entanto, como a maior concentração de respostas está na categoria “adequado”, é possível considerar que esse aspecto pode ser aperfeiçoado em futuras ofertas, com maior atenção à facilidade de navegação, disponibilidade dos arquivos, tempo para consulta e possibilidades de retomada dos conteúdos pelos participantes.

O item referente ao “tempo para realização do curso” apresentou 18,2% de respostas em “totalmente adequado” e 81,8% em “adequado”.

Gráfico 11 - Avaliação do tempo para realização do curso



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Embora o resultado seja positivo, esse foi o aspecto com menor percentual de avaliação máxima, o que indica a necessidade de atenção. A predominância da resposta “adequado” sugere que a carga horária ou a distribuição do tempo foi considerada suficiente, mas pode não ter sido percebida como plenamente satisfatória para aprofundamento de todos os conteúdos. Desse modo, futuras edições da formação podem prever maior tempo para discussão, análise de casos, exploração dos instrumentos do protocolo e troca de experiências entre os participantes.

A última pergunta solicitou que os participantes avaliassem o conteúdo apresentado e registrassem suas impressões. As respostas foram as seguintes (Quadro 9):

Quadro 9 - Respostas à questão aberta do questionário de avaliação do curso

Participantes	Respostas
P 1	“O conteúdo considerei muito útil devido ao atual cenário.”
P 2	“O material foi pensado para ser o mais fiel e funcional possível.”
P 3	“Fácil acesso e completamente aplicável.”
P 4	“O material oferece subsídios que possibilitam o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.”
P 5	“Conteúdo totalmente equivalente ao público alvo.”
P 6	“O conteúdo apresenta foi bem pensado, será de fácil aplicação para nossa rotina da educação Infantil, e ajudará os alunos de inclusão no desenvolvimento.”

P 7	“Considero de difícil aplicação haja vista que o tema é cheio de estereótipos que interferem na condução de um trabalho sem influência da cultura vigente.”
P 8	“A aplicação teórica requer adaptação. A teoria fornece a base, mas a prática exige flexibilidade, transformando o conhecimento abstrato em ação concreta.”
P 9	“Adaptarei os conhecimentos à realidade escolar para tornar a prática pedagógica mais inclusiva e efetiva, conforme recomendações.”
P 10	“Excelente e esclarecedor com o objetivo de promover a inclusão na educação Infantil de crianças de 0 a 3 anos em que todos os alunos aprendam, convivam e participem das atividades escolares com igualdade de oportunidade mesmo com algumas adaptações.”
P 11	“O conteúdo foi muito esclarecedor.”
P 12	“A teoria está muito próxima da realidade, por isso está fácil aplicabilidade.”
P 13	“O conteúdo é muito adequado às nossas vivências em sala de aula, me senti mais amparada para lidar com as crianças, me abriu um leque de atividades diárias de como trabalhar com cada criança, fazendo com que a inclusão seja de fato vivida, aplicada por cada aluno.”
P 14	“Muito bom.”
P 15	“A formação esclareceu muitas dúvidas em questão da documentação. Irei utilizar todas as informações no dia a dia.”
P 16	“A formações foi construída assim para uma melhor organização do trabalho nas escolas.”
P 17	“Fácil de interpretar e aplicar.”
P 18	“As avaliações são necessárias para que possamos identificar as dificuldades dos estudantes e assim, elaborarmos o PEI com clareza e com objetivos exequíveis com funcionalidade, beneficiando o estudante. A entrevista, coleta de dados prática e objetiva auxilia a compreender a vida do estudante fora da escola e nos traz um parâmetro para atuarmos com o estudante e família.”
P 19	“A exposição foi bem organizada, com exemplos práticos, linguagem acessível e abordagem didática. Quanto à aplicação, percebe-se que as propostas podem ser incorporadas ao cotidiano escolar, especialmente por estarem contextualizadas e alinhadas às práticas do AEE.”
P 20	“Acredito ser um modelo que na prática, beneficia todos envolvidos no contexto, porque haverá uma troca de experiências, resultando em ricas propostas para trabalhar com o ‘nosso’ público alvo, os alunos.”
P 21	“O curso está bem estruturado.”
P 22	“Foi uma ótima apresentação, esclarecendo algumas dúvidas que surgem diariamente em nossa jornada.”

Fonte: Elaboração própria (2026).

As respostas abertas apresentadas no Quadro 9 reforçam a avaliação positiva da formação continuada, indicando que os participantes reconheceram a utilidade, a clareza e a aplicabilidade do conteúdo trabalhado. De modo geral, as manifestações

destacam que o curso contribuiu para esclarecer dúvidas sobre a documentação do PEI, oferecer subsídios para o acompanhamento sistemático das crianças matriculadas na Educação Especial, bem como aproximar a teoria das vivências da Educação Infantil.

Também se observa que os participantes valorizaram a organização da exposição, a linguagem acessível, os exemplos práticos e a possibilidade de adaptação dos conhecimentos à realidade escolar. Ao mesmo tempo, algumas respostas apontam que a aplicação do protocolo exige flexibilidade, considerando os desafios da prática pedagógica e a necessidade de superar estereótipos que ainda interferem no trabalho com a inclusão. Assim, o conjunto das respostas evidencia que a formação foi considerada pertinente e funcional, especialmente por articular fundamentação, orientações práticas e possibilidades de uso no cotidiano das creches.

Os dados do questionário indicam que a formação continuada foi avaliada positivamente pelos participantes, tanto em relação à clareza dos conteúdos quanto à possibilidade de aplicação dos conhecimentos no cotidiano escolar. Ainda que os resultados apontem boa aceitação da proposta, também evidenciam que a efetivação do protocolo depende de condições institucionais, tempo para estudo, espaços de planejamento coletivo e acompanhamento sistemático das práticas. Desse modo, o curso se apresenta como uma estratégia formativa pertinente para apoiar a compreensão e o uso do protocolo, sem desconsiderar os desafios enfrentados pelos professores na creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as recomendações práticas para a elaboração e a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com vistas à construção de um protocolo, articulado a um curso de formação continuada, que oriente a operacionalização do PEI em creches públicas. Esse objetivo partiu da constatação de que, embora o PEI seja reconhecido como um instrumento importante para a organização de práticas inclusivas, ainda são escassas as orientações específicas sobre sua construção no contexto da creche, especialmente quando se considera o atendimento de crianças pequenas com TEA. Assim, o estudo buscou articular fundamentos teóricos, legais, curriculares e dados empíricos para propor um instrumento que pudesse apoiar o trabalho docente de forma sistematizada, sem desconsiderar a realidade das instituições escolares.

Ao longo do percurso investigativo, foi possível compreender que a elaboração e a implementação do PEI não podem ser reduzidas ao preenchimento de um formulário ou à produção de um documento meramente burocrático. Ao contrário, o PEI se mostrou, no decorrer da pesquisa, como um processo pedagógico que exige observação, escuta, análise, planejamento, colaboração, registro, acompanhamento e reavaliação. Essa compreensão foi fundamental para sustentar a construção do protocolo proposto, uma vez que o planejamento individualizado, quando pensado para crianças pequenas, precisa considerar os modos de participação da criança na rotina da creche, suas formas de comunicação, interesses, relações com os pares, autonomia e acesso às experiências próprias da Educação Infantil.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que consistiu em examinar os fundamentos conceituais, legais e curriculares que sustentam o uso do PEI na Educação Infantil para crianças com TEA, a pesquisa evidenciou que o PEI encontra respaldo em uma concepção de educação inclusiva comprometida com o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. O levantamento teórico permitiu compreender que a individualização do ensino significa construir condições para que a criança possa participar das propostas coletivas a partir de suas singularidades. Na creche, essa discussão se torna ainda mais sensível, pois o currículo dessa etapa se organiza por meio das interações, brincadeiras, cuidado, escuta e

experiências vividas no cotidiano. Desse modo, o PEI precisa dialogar com os campos de experiência, com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e com a concepção de criança como protagonista, capaz de aprender, interagir e se desenvolver.

Esse primeiro objetivo também permitiu observar que o PEI, quando articulado ao currículo da Educação Infantil, pode favorecer práticas mais intencionais. No caso das crianças com TEA, essa intencionalidade é essencial, pois suas necessidades podem envolver aspectos relacionados à comunicação, interação social, autonomia, flexibilidade, participação nas rotinas e acesso às propostas pedagógicas. Contudo, a pesquisa reforçou que o ponto de partida não deve ser apenas o diagnóstico clínico, mas a avaliação pedagógica da criança em seu contexto escolar. É essa avaliação que possibilita reconhecer suas potencialidades, identificar barreiras e definir estratégias adequadas para ampliar sua participação e aprendizagem.

Quanto ao segundo objetivo específico, que buscou identificar e analisar as práticas de planejamento pedagógico desenvolvidas por professores de creche para a promoção da aprendizagem de crianças com TEA, bem como seu conhecimento sobre a elaboração e implementação do PEI, os dados das entrevistas semiestruturadas mostraram que as professoras já realizam ações importantes em seu cotidiano. Entre essas ações, destacam-se a observação da criança em diferentes momentos da rotina, a adaptação de atividades, o uso de recursos visuais, a organização de estratégias para favorecer a comunicação, o registro de avanços e dificuldades e a busca de diálogo com o professor de Educação Especial. Esses elementos indicam que há, nas práticas docentes, saberes construídos a partir da experiência e do contato com as crianças.

Entretanto, as entrevistas também evidenciaram lacunas que justificam a necessidade do protocolo, pois observou-se que, embora as professoras reconheçam a importância da avaliação, nem sempre há critérios sistematizados para orientar a observação pedagógica. Os registros aparecem de forma variada, muitas vezes dependendo da iniciativa individual de cada docente ou dos instrumentos já existentes na unidade escolar. Além disso, o ensino colaborativo, embora valorizado, nem sempre se efetiva de maneira contínua, especialmente em razão da falta de tempo para planejamento conjunto, da dificuldade de articulação entre profissionais e da participação irregular das famílias.

Observou-se ainda que, embora apareça alta incidência de formação na área da Educação Especial entre os participantes, o planejamento individualizado nem sempre é uma prática sistematizada no cotidiano pedagógico, sendo frequentemente atribuída a responsabilidade por sua elaboração a profissionais específicos, em vez de ser compreendido como uma responsabilidade compartilhada entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo, o que evidencia a necessidade de ações formativas e de instrumentos que apoiem sua elaboração e implementação. Esses achados revelam que as práticas inclusivas já existem, mas precisam ser fortalecidas por meio de procedimentos mais claros, compartilhados e viáveis.

Ainda em relação às práticas docentes, a pesquisa mostrou que as professoras reconhecem a necessidade de apoio formativo para elaborar e implementar o PEI. As demandas apontadas envolvem conhecimentos sobre o TEA e orientações práticas sobre avaliação pedagógica, definição de objetivos, elaboração de metas, escolha de estratégias, organização de recursos e acompanhamento do desenvolvimento da criança. Essa constatação reforça que a formação continuada é parte essencial do processo, pois o PEI se torna efetivo quando os profissionais compreendem sua finalidade e se sentem em condições de utilizá-lo como instrumento de trabalho.

Como Recurso Educacional desta pesquisa foi desenvolvido um protocolo (Recurso 1), organizado por meio de um fluxo composto por seis etapas articuladas, destinado a orientar a elaboração, implementação e reavaliação do Plano Educacional Individualizado na creche. O protocolo sistematiza procedimentos, responsabilidades e instrumentos necessários à operacionalização do PEI, constituindo uma ferramenta de apoio à prática pedagógica. Em consonância com o terceiro objetivo específico da pesquisa, esse recurso foi elaborado, avaliado e complementado por um curso de formação continuada (Recurso 2), estruturado a partir do protocolo, com a finalidade de sistematizar e apoiar sua utilização na elaboração e implementação do PEI pelos profissionais da Educação Infantil.

Esse objetivo foi alcançado por meio da construção de um protocolo organizado em seis etapas: i) entrevista com a família; ii) avaliação pedagógica; iii) sistematização do estudo de caso para elaboração do PEI; iv) apresentação do PEI à família; v) implementação; e vi) reavaliação. A definição dessas etapas buscou responder às lacunas identificadas na literatura e nas entrevistas, oferecendo um percurso possível para orientar o trabalho pedagógico na creche.

A etapa da entrevista com a família foi pensada como momento inicial de escuta e levantamento de informações sobre a criança. A avaliação pedagógica, por sua vez, foi organizada como procedimento fundamental para compreender a criança no contexto escolar, observando suas formas de comunicação, interação, participação, autonomia e necessidades de apoio. A sistematização do estudo de caso foi proposta como momento de análise coletiva das informações levantadas, permitindo transformá-las em metas, estratégias, recursos e encaminhamentos. A apresentação do PEI à família buscou garantir o diálogo e a corresponsabilização, enquanto a implementação e a reavaliação foram concebidas como etapas que asseguram o caráter dinâmico do plano, permitindo ajustes conforme as respostas da criança e as condições observadas no cotidiano.

A apreciação do protocolo pelos professores indicou uma avaliação positiva da proposta. Os dados do formulário mostraram que os participantes reconheceram a relevância das etapas apresentadas, especialmente no que se refere à entrevista com a família, à avaliação pedagógica e à sistematização do estudo de caso. As respostas também apontaram que o protocolo pode contribuir para organizar o trabalho docente e dar maior clareza ao processo de elaboração do PEI. Ao mesmo tempo, os comentários dos participantes sinalizaram desafios importantes, como a necessidade de tempo institucional para planejamento, a simplificação de alguns procedimentos, a ampliação do envolvimento familiar e o fortalecimento da atuação colaborativa entre professor de referência, professor de Educação Especial e equipe gestora.

Esses resultados permitem retomar o pressuposto que orientou esta pesquisa, que parte da ideia de que um protocolo, construído a partir da literatura e das experiências docentes, poderia contribuir para qualificar a elaboração e a implementação do PEI na creche. De modo geral, os dados produzidos confirmam esse pressuposto, na medida em que indicam que o protocolo foi compreendido pelos professores como uma proposta pertinente, clara e aplicável. No entanto, essa confirmação precisa ser entendida com cautela, porque o protocolo, *per si*, não resolve todas as dificuldades relacionadas à inclusão de crianças com TEA na creche. Ele é uma ferramenta de apoio, cuja efetividade depende das condições de implementação, formação dos profissionais, organização do trabalho pedagógico e compromisso institucional com a inclusão.

O estudo demonstrou que a sistematização de etapas e procedimentos pode favorecer a compreensão do PEI e orientar os professores na construção de práticas mais planejadas e colaborativas. Contudo, também evidenciou que a existência de um protocolo não garante, automaticamente, sua efetivação no cotidiano escolar. Para que o PEI cumpra sua função, é necessário que a rede de ensino assegure tempo para planejamento coletivo, espaços de formação continuada, apoio da gestão, articulação entre os profissionais e participação da família. Portanto, o protocolo é uma condição importante, mas precisa estar inserido em uma política institucional mais ampla de fortalecimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A construção do curso de formação continuada, articulado ao protocolo, representou uma estratégia para ampliar a possibilidade de apropriação pelos professores, pois evidenciou-se ao longo da pesquisa que sua disponibilização, isoladamente, poderia não ser suficiente para subsidiar a compreensão e utilização pelos docentes. Nesse sentido, a organização de um curso de formação se tornou necessária para apresentar os fundamentos do PEI, discutir e explicar suas etapas e favorecer a reflexão sobre sua aplicação no contexto da creche. Desse modo, a formação busca aproximar os profissionais do instrumento, permitindo que compreendam sua lógica, finalidade e possibilidades de uso. Essa articulação entre protocolo e formação continuada responde diretamente às lacunas apontadas no estudo, especialmente no que diz respeito à falta de materiais instrucionais e de orientações práticas sobre a elaboração do PEI.

Como contribuição acadêmica, esta pesquisa amplia a discussão sobre o PEI na creche, uma etapa ainda pouco contemplada nas produções sobre planejamento individualizado. Ao focalizar a creche, o estudo evidencia que a elaboração do PEI para crianças pequenas exige uma compreensão própria dessa etapa, considerando o cuidado, a brincadeira, as interações e a rotina como dimensões pedagógicas. Assim, o trabalho contribui para deslocar a compreensão do PEI de uma lógica escolarizante, frequentemente associada a objetivos acadêmicos formais, para uma perspectiva mais ampla, vinculada ao desenvolvimento integral, à participação e à aprendizagem nas experiências cotidianas da Educação Infantil.

Como contribuição prática, o protocolo elaborado oferece aos professores uma referência para organizar o processo de elaboração e implementação do PEI. Sua estrutura em etapas permite visualizar o percurso, favorecendo maior clareza

sobre o papel da família, da avaliação pedagógica, do estudo de caso, da implementação e da reavaliação. Além disso, o protocolo pode contribuir para reduzir a fragmentação das ações, tornando mais explícitas as responsabilidades dos profissionais envolvidos e fortalecendo a articulação entre professor de referência, professor de Educação Especial, equipe gestora e família. Ao mesmo tempo, por ter sido construído a partir da realidade de Cubatão, o material mantém vínculo com as condições da rede municipal investigada.

É importante destacar, ainda, que o estudo reforça a centralidade do trabalho colaborativo, já que o PEI não pode ser responsabilidade isolada de um único profissional, nem deve ser construído apenas pelo professor de Educação Especial ou pelo professor de referência. Sua elaboração exige diálogo, corresponsabilidade e tomada de decisão coletiva. Essa compreensão apareceu tanto no referencial teórico quanto nos dados produzidos com as professoras, indicando que a colaboração é uma condição para que o planejamento individualizado se transforme em ação pedagógica efetiva. Quando os profissionais compartilham informações, planejam conjuntamente e acompanham o desenvolvimento da criança, ampliam-se as possibilidades de que o PEI deixe de ser apenas um registro e passe a orientar as práticas.

A participação da família também se mostrou um aspecto indispensável, a partir da entrevista inicial, apresentação do PEI e acompanhamento do processo, momentos que permitem aproximar escola e família, favorecendo a troca de informações sobre a criança e a oferta de estratégias mais coerentes com sua realidade. Contudo, os dados também revelaram que essa participação nem sempre acontece de forma sistemática. Por isso, o protocolo propõe que a família seja envolvida desde o início do processo, como parceira na construção e acompanhamento do plano.

Entre os limites da pesquisa, destaca-se o fato de o estudo ter sido realizado em um contexto específico, com professoras de creches públicas municipais de Cubatão. Embora os resultados possam dialogar com outras realidades, é necessário considerar que cada rede de ensino possui formas próprias de organização, disponibilidade de profissionais, tempos de planejamento, documentos orientadores e condições materiais. Assim, o protocolo deve ser compreendido como uma proposta que pode ser adaptada a outros contextos, desde que sejam respeitadas as especificidades locais.

Outro limite refere-se ao fato de a pesquisa ter validado o protocolo por meio da apreciação dos professores, mas não ter acompanhado sua aplicação longitudinal junto às crianças. Desse modo, embora os participantes tenham avaliado positivamente a proposta, ainda não foi possível analisar seus efeitos sobre a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA no cotidiano da creche. Essa limitação abre espaço para estudos futuros que acompanhem a implementação do protocolo ao longo do tempo, observando como ele é apropriado pelos professores, quais adaptações são necessárias e quais impactos pode produzir na prática pedagógica.

Como possibilidade de continuidade, sugere-se que o protocolo seja aplicado em diferentes Unidades de Ensino, acompanhado por processos de formação continuada e momentos de avaliação coletiva. Também se recomenda investigar como os professores utilizam os instrumentos propostos, quais etapas se mostram mais desafiadoras e de que maneira o PEI contribui para a organização das práticas pedagógicas. Estudos posteriores podem, ainda, analisar a percepção das famílias sobre sua participação no processo e verificar como a reavaliação do PEI favorece ajustes mais responsivos às necessidades das crianças.

Além disso, futuras pesquisas podem aprofundar temas que emergiram como demandas formativas, tais como comunicação alternativa e aumentativa, adaptação de materiais, organização de rotinas visuais, estratégias para favorecer interação social, manejo de comportamentos desafiadores, avaliação pedagógica na creche e elaboração de metas individualizadas. Esses temas dialogam com as necessidades apontadas pelas professoras e podem contribuir para o aprimoramento do curso de formação continuada elaborado como parte desta pesquisa.

Conclui-se que o PEI, quando elaborado de forma colaborativa, fundamentada e contextualizada, constitui um instrumento para favorecer a aprendizagem e a participação de crianças com TEA na creche. O documento representa uma forma de organizar o fazer pedagógico a partir das características e potencialidades, identificar barreiras e planejar intervenções possíveis no contexto coletivo da creche. Nessa perspectiva, o protocolo e o curso de formação continuada propostos nesta pesquisa buscam contribuir para que os professores tenham maior segurança, clareza e intencionalidade na elaboração e implementação do PEI.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a inclusão de crianças com TEA na creche não se efetiva apenas pela matrícula ou pela presença física no espaço

escolar. Ela exige planejamento, formação, colaboração, acompanhamento e compromisso com o direito de aprender. O PEI, nesse contexto, pode funcionar como um instrumento mediador entre as necessidades da criança e as possibilidades do currículo, desde que seja construído como processo vivo, flexível e compartilhado. Assim, espera-se que o produto educacional desenvolvido contribua para fortalecer práticas inclusivas na creche e ampliar as condições de participação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA desde os primeiros anos de escolarização.

REFERÊNCIAS

AIELLO, A. L. R.; WILLIAMS, L. C. de A. Inventário Portage Operacionalizado (IPO): Revisão Sistemática. **Psic.:** Teor. e Pesq., Brasília, 2021, v. 37, e37545. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/3rVq94JJ3VjY6qYXYFKvBZb/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 31 ago. 2026.

ALMEIDA, F. C. de L. **Plano educacional individualizado:** aplicativo de uso colaborativo na elaboração do PEI para um aluno autista. 2023. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2023.

ALMEIDA, M. das G. F. de. **O plano educacional individualizado na perspectiva do currículo integrado:** caminhos para a inclusão educacional de estudantes com transtorno do espectro autista.2025. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Porto Velho, 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM**-**5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, P. H.; SANTOS, V. A. dos; BORGES, I.C. O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 19775–19789, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-563. Acesso em: 22 abr. 2025.

BAPTISTA, L. R. de A. **Guia prático para elaboração de plano educacional individualizado para estudantes com altas habilidades ou superdotação.** 2024. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

BARBOSA, V. C. A. P. **O acesso curricular para estudantes público-alvo da educação especial:** uma análise com base no plano educacional individualizado em escolas do município de Nova Iguaçu-RJ. 2025. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, São Vicente, 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLO, S. F.; CAPELLINI, S. A., MACHADO, A. C.; **Plano Educacional Individualizado - PEI e suas contribuições para inclusão escolar.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BOSSI, T.J.; PICCININI, C. A. **A inclusão de bebês com deficiência em creche: programa de intervenção para educadoras com base em conceitos winnicottianos.** Projeto de pesquisa não publicado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2025. Disponível em https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187447 Acesso em 05 dez 2025.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 27833, 23/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 08 janeiro 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Projeto Escola Viva:** Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: https://www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

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). Diário Oficial da União, Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 510, de 7 de abril de 2016.** Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre orientações para o atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: CNE, 2023a. Disponível em https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 mar. 2026.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica – Notas Estatísticas.** 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2019-2013-notas-estatisticas. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial. Diário

Oficial da União, Brasília, 21 out. 2025a. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html . Acesso em 5 jan 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em 20 mar. 2026.

BRASIL. **IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** *Portal*. [S.l.]: IBGE, 2025c. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 03 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026.** Institui a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 maio 2026. Seção 1, p. 25.

CABRAL, L. S. A.; SILVA, A. M. da. Desafios para a formação de professores em Educação Especial e a contribuição do ensino colaborativo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 4, n. 1, 2017.Disponível em https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7330.. Acesso: 24 dez. 2025.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J. e WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128. Disponível em https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/412. Acesso: 13 mai.2025

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação Inclusiva:** um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino**.** Bauru: UNESP/FC/MEC. 2012.

CASTANHA, J. G. Z.; CASTANHA, A. G.; CASTANHA A. P.. **Autismo:** Manual do professor. Francisco Beltrão, PR: Unidos Pelo Autismo, 2021. 125 p.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

COELHO, A. F. *et al.* Infância em rede: o papel das tecnologias na construção cultural infantil. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 3, 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13287. Acesso em: 14 fev. 2025.

CONSENZA, R. M; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 7, n. 1, jun. 2007 . Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 jul. 2025.

COSTA, D. S. **Plano educacional individualizado:** implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

COSTA, D. da S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280098, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTYdbMK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 dez. 2025.

COSTA, D. da S. **Plano Educacional Individualizado e tecnologia:** contribuições na práxis educacional para a inclusão de alunos com autismo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2023.

CRESPE, L., NORO, D.; NÓBILE, M. F. Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. **Ensino Em Re-Vista,** *27*(Especial), 1517–1541(2020). Disponível em: https://doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-15 Acesso em: 9 abr. 2024.

CUBATÃO. **Resolução nº15/SEDUC/GS de 10 de outubro de 2017.** Regulamenta o artigo 25 da Lei Complementar 22/2004, em conformidade com A Lei Federal 11.738/2008. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ijelx6JWpo2PJ1szBysLsUwUoYE5uZ03/view. Acesso em: 03 dez 2025.

CUBATÃO (Município). **Regimento das Escolas Municipais de Cubatão**. Aprovado em 2020. Cubatão, SP, 2020.

CUBATÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 005/2026/SEDUC/GS, de 15 de abril de 2026**: institui o Documento Orientador e Normatizador da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Cubatão: Diário Oficial Eletrônico do Município de Cubatão, 2026. Disponível em: cubatao.sp.gov.br. Acesso em: 16 maio 2026.

FERREIRA, G. S. **Políticas públicas de inclusão na educação infantil:** um estudo em creches do Município de Franca. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

FIALKA, J. FIALKA-FELDMAN, E. IEP Meetings: Building Compassion & Conversation. **Educational Leadership**. V.74 n.7 pp. 46-51, 2017.

FONSECA, K. de A. **Flexibilização e adequação curricular:** análise de práticas pedagógicas no ensino fundamental. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em

Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

FONSECA, A. T. *et al.* A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. **RECeT** - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. Câmpus de Presidente Epitácio, v. 1, n. 1, p. 29-49, 2020.

FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2013.

FRANCISCO, P. **Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI):** proposta de um recurso educacional digital. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; CAVALCANTE, G. F. A importância da escola para crianças em contexto familiar monoparental. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4536. Acesso em: 13 fev. 2025.

GATELY Jr., S. E.; GATELY, F. J. Understanding co-teaching components: the Council for exceptional children. **Teaching Exceptional Children**, 33(4), 40-47. 2001.

GATTI, B. A. *et al*. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008. v. 1 e 2

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R. *et al*. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 1, p. 79-100, 2012. Disponível em: https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.005. Acesso em: 05 jun. 2024.

GLAT, R.; VIANNA, C.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. In: **VI Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2014, São Carlos.

GUIMARÃES, V. P. A.; MACHADO, V. R. O Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta de inclusão dos estudantes com autismo na educação profissional. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 1, p. 2072–2097, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2392. Acesso em: 22 jun. 2024.

HAAS, C.; SOZO, C. M.. Acessibilidade curricular e ensino de matemática no ensino médio integrado à educação profissional a partir da documentação pedagógica. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.235-248, 2021. Disponível em:

https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/114010. Acesso em: 14 fev. 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010

LAURINDO, A. P. B. **Plano educacional individualizado e estratégias de leitura para estudante com deficiência intelectual do 5º ano do Ensino Fundamental.** 2023. 163 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPFP).- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023.

LORENÇATTO, A. T. **A inclusão de alunos autistas de 0 a 3 anos na educação infantil da rede pública municipal de ensino de Cascavel** - PR. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel. Cascavel, 2024.

MARTINS, A. C. P.; SANCHES, M. G. M.. A importância da educação socioemocional no Currículo Escolar. In: Fernandes, Marco Aurélio. **Coletânea Ludovicense de Psicologia**. São Luís: Editora Pascal, 2024. v. 4, cap. 12. Disponível em: https://editorapascal.com.br/wp-content/uploads/2024/02/PSICOLOGIA-VOL.-04-1.pdf#page=121 Acesso em: 13 jun. 2025.

MASCARO, C. A. A. de C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual:** um estudo de caso. 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MEDICI, L. L. **Práticas pedagógicas inclusivas em foco:** plano educacional individualizado; deficiência intelectual; divulgação científica e formação de professores. 2024. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). São Paulo, 2024.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e Acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006, p. 29-41.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n.1, 2017. Disponível em https://revista.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327/4637. Acesso em 10 jan 2026

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? **29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade:

desafios e compromissos. 1, 1-17, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf. Acesso em 7 jun. 2024.

MENDES, E. G; VILARONGA. C.A.R. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de estudos em pedagogia**. Brasília, v.95, n.239, p.139-151, 2014. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 15 dez. 2025

MOREIRA, L. A. **Plano de desenvolvimento educacional individualizado:** as contribuições para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista na rede pública municipal de ensino em Aparecida de Goiânia. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás,Goiânia, 2020.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. A. de. **Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas.** 2020. 142 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

PAIVA, M. S. R. **Construção de um curso de formação e um E-Book norteador sobre a importância da elaboração do plano educacional individualizado para estudantes com autismo da educação básica.** 2024. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão)-Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

PESSANHA, J. T.; RANGEL, G. P. M. O uso de recursos lúdicos e de ferramentas educacionais como facilitador da aprendizagem do aluno autista na educação infantil. **Revista Diálogos Interdisciplinares** -GEPFIP, v. 1, n. 11, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.55028/gepfip.v1i11.19092. Acesso em: 16 fev. 2025.

PEREIRA, S. T.; IGLESIA, Y. R.. A política curricular da Educação Infantil: uma análise crítica. **Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina**, v. 3, n. 2, 2022. Disponível em: https://revista1.unina.edu.br/index.php/re/article/view/153. Acesso em: 14 fev. 2025.

PICCOLO, G. M. *et al*. **Planejamento Educacional Individualizado II:** intervenções. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas pedagógicas e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

RATUCHNE, P. A. O.; BARBY, A. A. O. M.. Reflexões sobre a inclusão escolar dos estudantes com TEA no Brasil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 2, 2024. Disponível em https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n2.e0240015. Acesso em 23 mar. 2026

SANTOS, J. R. *et al*. **Planejamento Educacional Individualizado I:** elaboração e avaliação. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

SANTOS, J. R. **Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência:** um protocolo para utilização nas instituições de ensino. 2023. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2016.Como

SILVA, G. L. da. **A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2021. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

TANNÚS-VALADÂO, G. **Planejamento Educacional Individualizado:** propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha (Dissertação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países, **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt Acesso: 15 dez. 2025.

TELES, I. dos S.; ROCHA, G. O. R. da. O currículo para a educação infantil apresentado nas três versões da BNCC — The curriculum for early childhood education presented in the three versions of the BNCC. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 1, 2022. Disponível em https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/42729 . Acesso: 20 set. 2025.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt. Acesso em 24 mar. 2026.

ZAMBON, M. C.; PEREIRA, C. D.; REINER, J. C. S.. A (in)visibilidade de estudantes com TEA no Censo Escolar brasileiro: um estudo a partir de microdados 2012-2024. **Revista Derecho y Cambio Social**, v. 22, n. 83, 2025. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/396381994_A_INVISIBILIDADE_DE_ESTUDANTES_COM_TEA_NO_CENSO_ESCOLAR_BRASILEIRO_UM_ESTUDO_A_PARTIR_DE_MICRODADOS_2012-2024. Acesso: 23 mar 2026.

ZANON, R. B., BACKERS, B., & BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais: um estudo retrospectivo. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa,

30(1), 25-33. 2014. Disponível em https://www.scielo.br/j/ptp/a/9VsxVL3jPDRyZPNmTywqF5F/abstract/?lang=pt Acesso em 15 out. 2025

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial no ensino colaborativo.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA (PROFESSORES)

Caracterização do Entrevistado e da turma para a qual leciona

1. Qual é o seu nome completo?
2. Há quanto tempo trabalha como educador(a) de Educação Infantil?
3. Há quanto tempo trabalha na Prefeitura Municipal de Cubatão?
4. Qual é a sua formação acadêmica?
5. Você já realizou algum curso ou especialização relacionada à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva? Se sim, quais?
6. Você tem ou teve nos últimos 5 anos algum aluno com Transtorno do Espectro do Autismo?

Planejamento feito pelos professores

1. Como você costuma realizar a avaliação inicial para identificar as necessidades educacionais específicas de crianças com autismo? Utiliza algum método específico?
2. Como você adapta os objetivos e expectativas das atividades planejadas para garantir que as crianças com TEA possam participar efetivamente das propostas desenvolvidas em sala?
3. Você utiliza alguma ferramenta ou recurso específico (materiais, humanos, financeiros) para apoiar o planejamento de ensino para crianças com TEA?
4. Você realiza registros escritos para anotar as ações elaboradas no planejamento?
5. Como você garante que seu planejamento de ensino para crianças com autismo seja flexível e possa ser ajustado se necessário?
6. Você tem alguma experiência relacionada ao planejamento para crianças com TEA que tenha sido positiva e efetiva e que possa compartilhar?
7. Como é a colaboração entre professores, pais e outros profissionais na elaboração do planejamento? Existe uma comunicação eficiente e contínua entre todos os envolvidos?
8. Quais os elementos você considera indispensável de estarem presentes em um planejamento efetivo e funcional para crianças com TEA?
9. Você teria alguma sugestão para melhorar o processo de Planejamento para crianças com TEA?
10. Você acredita que há alguma lacuna na formação profissional que dificulte o processo de planejamento para crianças com TEA no ambiente escolar? Se sim, quais os conteúdos você considera que poderiam ser oferecidos através de formação pedagógica para auxiliar os professores?
11. Você teria alguma consideração a fazer sobre o Planejamento de Ensino Individualizado para crianças com TEA?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 1 - PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Pesquisadora: Vivian Moraes de Paulo Cruz
Orientador: Prof. Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela
PROFEI: Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
UNESP: Universidade Estadual Paulista campus de Presidente Prudente
Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.
Objetivo da pesquisa: analisar as recomendações práticas para elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com vistas à construção de um protocolo apresentado em forma de curso de formação que oriente a operacionalização do PEI em creches públicas.
Observação:
Os dados obtidos serão usados apenas para fins acadêmicos, garantindo anonimato e confidencialidade. A participação é voluntária e pode ser encerrada a qualquer momento.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A sra. (o sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa, cujo objetivo é que analise o protocolo elaborado para desenvolvimento do PEI. Esse questionário conterá seções com as etapas do protocolo para elaboração e implementação do PEI, seguidas de uma breve explicação de como devem ser realizadas cada uma delas. Após a explicação haverá alternativas a serem assinaladas (escala de concordância). Ao final do questionário terá uma questão que permite resposta de texto para que possam dar sugestões de ajuste para o protocolo.
A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Sua participação envolve riscos mínimos, podendo sentir um pouco de fadiga como resultado de dispor de tempo para responder ao questionário, que serão adequadamente atenuados ou resolvidos pela pesquisadora, podendo o participante interromper o preenchimento a qualquer momento. As questões sobre o protocolo não serão invasivas à intimidade do participante, referindo-se apenas ao seu conteúdo.
Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS n. 510\16. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
Ao participar desta pesquisa, a sra. (o sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes para orientar a elaboração e implementação de Planos Educacionais Individualizados de forma a beneficiar o ensino/aprendizagem de crianças com TEA na creche. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas, conforme já afirmado.
A sra. (o sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. A sra. (o sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (o sr.).
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

( ) Aceito
( ) Não aceito

1 Qual sua formação?
( ) Licenciatura
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado

2 Possui formação específica em Educação Especial?
( ) Sim
( ) Não

3 Você atua como:
( ) Professor de creche
( ) Professor de Educação Especial

4 Tempo de atuação:
( ) Menos de 1 ano
( ) Entre 1 e 5 anos
( ) Entre 6 e 10 anos
( ) Entre 10 e 20 anos
( ) Mais de 20 anos

Etapas para elaboração do PEI
Entrevista com a família
Avaliação pedagógica
Elaboração do PEI após estudo de caso
Implementação
Reavaliação

1 ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

Essa etapa consiste em, durante reunião com a família, buscar informações relevantes sobre a criança, sua trajetória de vida, repertório de habilidades e interesses, estilo comunicativo, rotina extra escolar, particularidades, entre outras informações que possam ser pertinentes para contribuir com as ações desenvolvidas no contexto educacional. Além disso, é o momento de conhecer as expectativas dos responsáveis quanto ao trabalho que será realizado no ambiente escolar. Também na reunião os responsáveis serão informados que terá início a avaliação pedagógica para identificação das necessidades educacionais específicas que orientará os objetivos que serão desenvolvidos. A reunião com a família constitui um momento fundamental para o início da construção do princípio colaborativo que permeará todo o processo.

Será realizada pelo professor de AEE com a participação do professor referência.
( ) Totalmente adequado
( ) Adequado
( ) Inadequado
( ) Totalmente inadequado

2 AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

É organizada com foco na observação de habilidades relacionadas à comunicação, interação, aspectos motores, cognitivos, socioemocionais entre outros, de forma a perceber a fase do desenvolvimento em que se encontra a criança e de que maneira isso interfere para que ela possa acessar o currículo escolar. Pode ser utilizada avaliações estruturadas, observações diretas e indiretas.

A avaliação pedagógica cumpre a função de evidenciar as especificidades da criança, com foco não apenas nas limitações, mas, sobretudo, nas potencialidades, o que permitirá definir objetivos alinhados a elas, como ponto de partida para intervenções mais efetivas, possibilitando participação nas propostas desenvolvidas.

Será realizada de forma conjunta entre o professor de educação especial e o professor referência.
( ) Totalmente adequado
( ) Adequado
( ) Inadequado
( ) Totalmente inadequado

3 ELABORAÇÃO DO PEI APÓS ESTUDO DE CASO

Essa fase compreende em analisar de forma coletiva as informações obtidas por meio do diálogo com a família e da avaliação pedagógica, para sistematizá-las e transformá-las em um documento escrito que será orientador das práticas pedagógicas implementadas no contexto escolar, visando à promoção da aprendizagem da criança. As necessidades educacionais específicas identificadas se transformarão em metas educacionais claras, ou seja, em objetivos de curto, médio e longo prazo, o que permitirá acompanhar o progresso do educando.
A importância desse processo reflexivo está em oferecer exatamente o suporte necessário à criança para que participe e se beneficie das atividades oferecidas ao grupo, realizando os ajustes curriculares necessários.

Participará do estudo de caso para elaboração PEI o professor de educação especial como articulador, o professor referência e um membro da equipe gestora, preferencialmente o orientador educacional, para levantamento das necessidades de encaminhamentos intersetoriais.
( ) Totalmente adequado
( ) Adequado
( ) Inadequado
( ) Totalmente inadequado

4 IMPLEMENTAÇÃO

Etapa em que os objetivos e estratégias previstos no plano são colocado em prática, sendo disponibilizados os recursos desenvolvidos para isso. Essa articulação demanda, ainda, monitoramento contínuo e sistemático, sendo estabelecido o ensino colaborativo como princípio indispensável para efetividade das ações.

Contará com a participação de diferentes membros da comunidade escolar: professor referência, professor de AEE, família, equipe gestora, funcionários e a própria criança como protagonista de seu processo educativo.
( ) Totalmente adequado
( ) Adequado
( ) Inadequado
( ) Totalmente inadequado

5 REAVALIAÇÃO

A reavaliação do processo ocorre de forma contínua, por meio do acompanhamento constante e da parceria colaborativa consolidada entre os envolvidos, possibilitando ajuste de objetivos e estratégias sempre que necessário. No entanto, de maneira sistemática, a

avaliação pedagógica deve ser realizada anualmente, a fim de analisar o desenvolvimento do estudante e subsidiar a revisão PEI.

A reavaliação terá o professor de AEE como articulador, com o envolvimento de outros membros da equipe escolar, assim como no processo de elaboração.

( ) Totalmente adequado
( ) Adequado
( ) Inadequado
( ) Totalmente inadequado

Nesse espaço você pode colocar sugestões e/ou apontamentos para ajustes do protocolo para elaboração e implementação do PEI.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO 2 - AVALIAÇÃO DO CURSO - PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Pesquisadora: Vivian Moraes de Paulo Cruz
Orientador: Prof. Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela
PROFEI: Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
UNESP: Universidade Estadual Paulista - campus de Presidente Prudente
Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.
Objetivo da pesquisa: analisar as recomendações práticas para elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com vistas à construção de um protocolo apresentado em forma de curso de formação que oriente a operacionalização do PEI em creches públicas.
Observação:
Os dados obtidos serão usados apenas para fins acadêmicos, garantindo anonimato e confidencialidade. A participação é voluntária e pode ser encerrada a qualquer momento.

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A sra. (O sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa, cujo objetivo é que analise o protocolo elaborado para desenvolvimento do PEI. Esse questionário conterá seções com as etapas do protocolo para elaboração e implementação do PEI, seguidas de uma breve explicação de como devem ser realizadas cada uma delas. Após a explicação haverá alternativas a serem assinaladas (escala de concordância). Ao final do questionário terá uma questão que permite resposta de texto para que possam dar sugestões de ajuste para o protocolo.
A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Sua participação envolve riscos mínimos, podendo sentir um pouco de fadiga como resultado de dispor de tempo para responder ao questionário, que serão adequadamente atenuados ou resolvidos pela pesquisadora, podendo o participante interromper o preenchimento a qualquer momento. As questões sobre o protocolo não serão invasivas à intimidade do participante, referindo-se apenas ao seu conteúdo.
Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS n. 510\16. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
Ao participar desta pesquisa, a sra. (o sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes para orientar a elaboração e implementação de Planos Educacionais Individualizados de forma a beneficiar o ensino/aprendizagem de crianças com TEA na creche. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas, conforme já afirmado.
A sra. (o sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. A sra. (o sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (o sr.).
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

( ) Aceito
( ) Não aceito

2. Qual sua formação?
( ) Licenciatura
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado

3. Possui formação específica em Educação Especial?
( ) Sim
( ) Não

4. Tempo de atuação:
( ) Menos de 1 ano
( ) Entre 1 e 5 anos
( ) Entre 6 e 10 anos
( ) Entre 10 e 20 anos
( ) Mais de 20 anos

5. Quanto à clareza e objetividade do conteúdo apresentado, você considera:
( ) Totalmente adequado
( ) Adequado
( ) Inadequado
( ) Totalmente inadequado

6. Quanto à probabilidade de aplicação da teoria na sua prática, você considera:
( ) Totalmente provável
( ) Provável
( ) Improvável
( ) Totalmente improvável

7. Quanto ao layout e estrutura para apresentação dos materiais, você considera:
( ) Totalmente adequado
( ) Adequado
( ) Inadequado
( ) Totalmente inadequado

8. Quanto às condições para acesso, você considera:
( ) Totalmente adequado
( ) Adequado
( ) Inadequado
( ) Totalmente inadequado

9. Quanto ao tempo para realização do curso, você considera:
( ) Totalmente adequado
( ) Adequado
( ) Inadequado
( ) Totalmente inadequado

10. Como você avalia o conteúdo apresentado. Escreva nas linhas abaixo suas impressões:

APÊNDICE D - ROTEIRO DE CONTEÚDO O CURSO

- ➔ **Módulo 1:** Fundamentos do Plano Educacional Individualizado (PEI)
- ➔ **Módulo 2:** PEI e o currículo da Educação Infantil
- ➔ **Módulo 3:** PEI para crianças com autismo na creche
- ➔ **Módulo 4:** Elaboração e implementação do PEI

APÊNDICE E - TUTORIAL PARA AUTO INSCRIÇÃO



PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA CRECHE

PASSO A PASSO PARA ACESSO AO CURSO

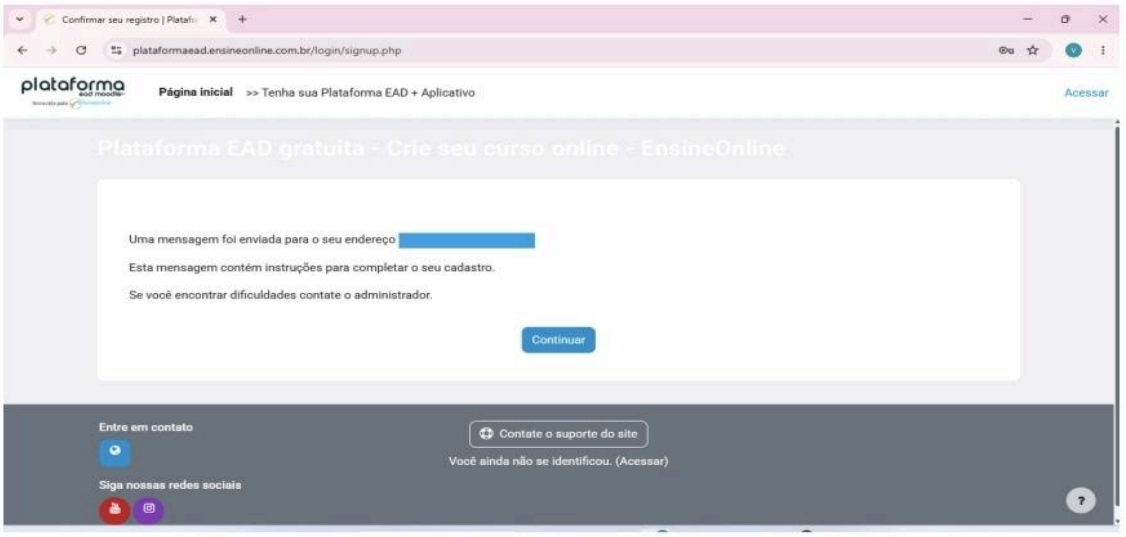
PASSO 1

- **ENTRE NO SITE https://plataformaead.ensineonline.com.br E FAÇA SEU CADASTRO**



PASSO 2

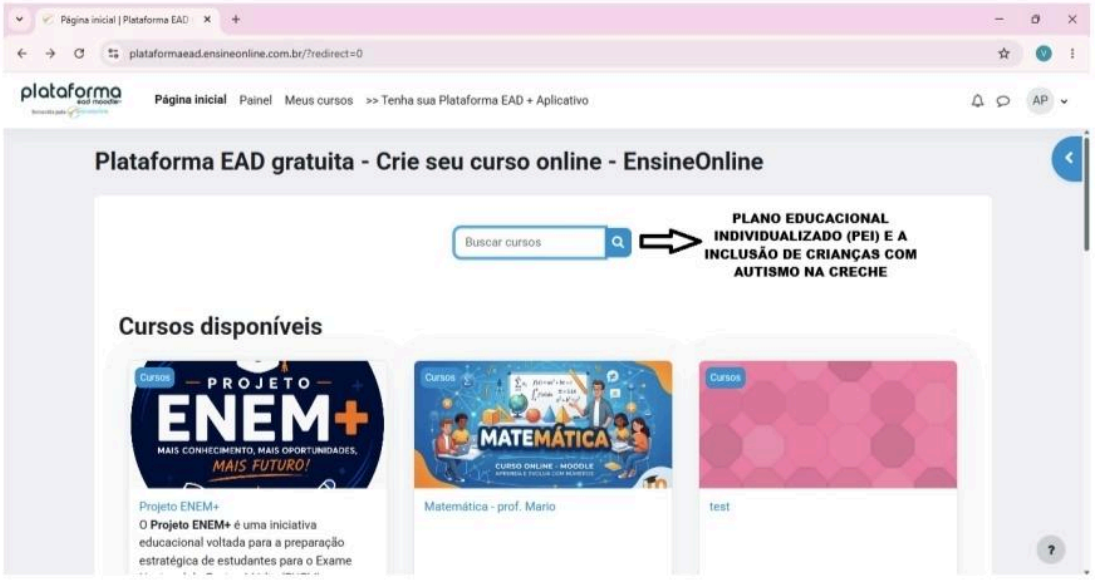
- **CONFIRME SEU CADASTRO NO EMAIL UTILIZADO E CLIQUE EM CONTINUAR**



PASSO 3

- **ACESSE A PLATAFORMA E NA PÁGINA INICIAL DIGITE NO CAMPO BUSCAR CURSOS**

"PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA CRECHE"



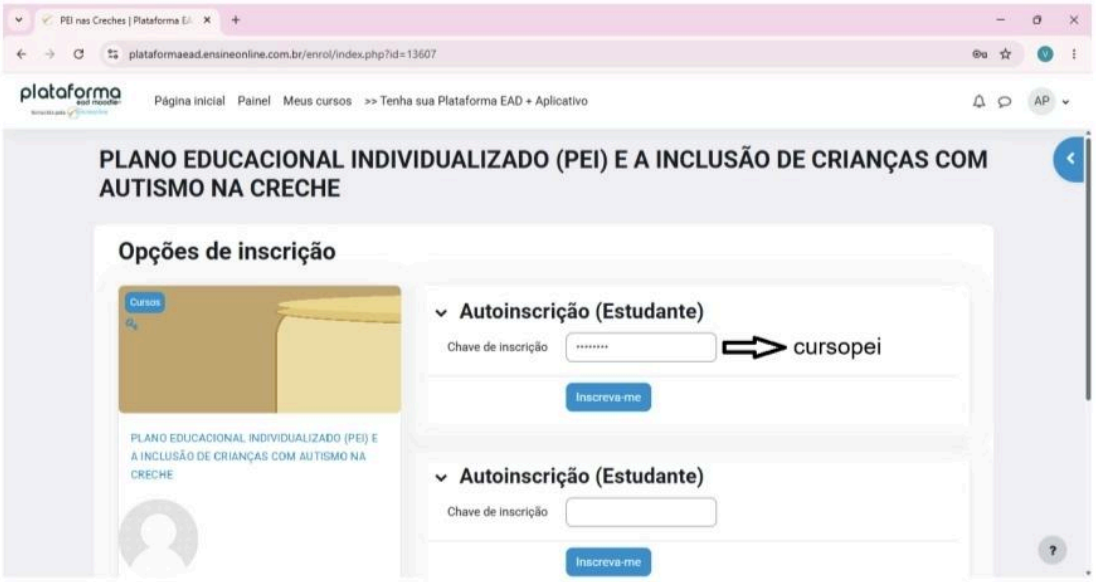
PASSO 4

- **CLIQUE NO LINK PARA ACESSAR O CURSO**



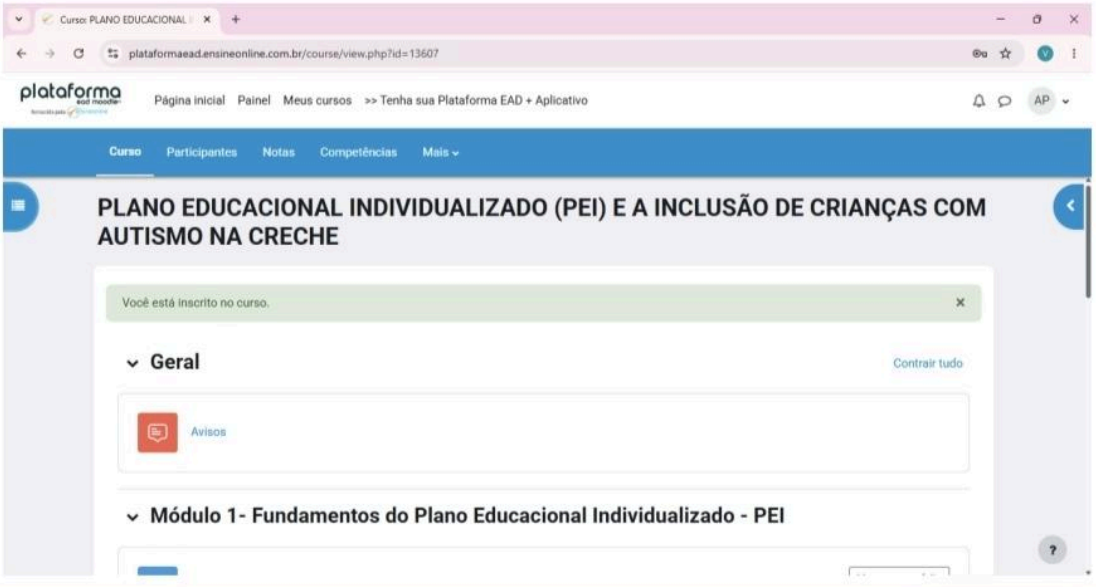
PASSO 5

- **REALIZE SUA AUTOINSCRIÇÃO DIGITANDO A CHAVE DE INSCRIÇÃO "cursopei"**



PASSO 6

- **PRONTO, VOCÊ JÁ ESTÁ INSCRITO!!**



APÊNDICE F - MODELO DE PEI

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Identificação			
Nome:		Data de nasc.	
Diagnóstico:		Telefone:	
Ano escolar:		Período:	

Principais características da criança (registro do estudo de caso)
Necessidades educacionais específicas
Barreiras interferentes
Recursos de acessibilidade

Planejamento		
Objetivos	Estratégias	Recursos

Critérios de avaliação
Articulação intersetorial
Observações complementares

APÊNDICE G- ESPELHO DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Quadro 10 - Qual é o perfil das participantes?

Eixo 1 - Caracterização do Entrevistado e da turma para a qual leciona					
Pseudônimo	**Há quanto tempo trabalha como educador(a) de Educação Infantil 1?**	**Há quanto tempo trabalha na Prefeitura Municipal de Cubatão?**	**Qual é a sua formação acadêmica?**	**Você já realizou algum curso ou especialização relacionada à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva? Se sim, quais?**	**Você tem ou teve nos últimos 5 anos algum aluno com Transtorno do Espectro do Autismo?**
1. Marcela	2 anos atuando como professor de Educação Especial em escola de Educação Infantil	2 anos	Pedagogia	Sim, pós graduação em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual, física e psicomotora e pós em atendimento educacional especializado. Curso de especialização em educação inclusiva.	Sim
2. Rosalinda	6 anos	20 anos	Letras - Administração pedagógica e pedagogia; pós em ensino lúdico e educação infantil.	Não.	Sim
3. Paula	8 anos	2 anos e 5 meses	Pedagogia	Cursando Educação especial e inclusiva	Sim
4. Clarice	21 anos	7 anos	Pós graduada.	Sim, Pós graduação em atendimento educacional especializado (AEE)	Sim
5. Bruna	14 anos	2 e meio	Pedagogia, pós graduada em Ed. inclusiva	Sim	Sim
6. Lisandra	Comecei este ano como professora de Educação Especial Atuando na Educação Infantil.	8 anos	Pedagogia, pós em Matemática, Educação especial e ABA	Sim. Deficiência Intelectual, Libras Básico, Educação Inclusiva e Alfabetização,	Sim

				Formação de Professores em neuroeducação	
7. Jalile	11 anos	15 anos	Pedagogia	Educação Especial Inclusiva, Psicopedagogia, Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual.	Sim
8. Rosana	3 anos	3 anos	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.	Sim. Pós graduação em educação especial e inclusiva	Sim
9. Amanda	9 anos	2 anos	Pedagogia, Ed. Física (graduação e pós graduação)	Sim, Pós em Ed. Inclusiva, ABA, Psicopedagogia DI e neuropsicopedagogia	Sim
10. Márcia	10 anos	3 anos	Professora de educação infantil	Sim, Educação infantil com ênfase na educação especial.	Sim
11. Fabiana	7 anos	3 anos	Pedagogia.	Sim, pós em psicopedagogia, Libras e Educação Especial.	Sim
12. Carina	3 Anos	2 Anos	Pedagogia e Artes Visuais	Pós graduação em Educação Inclusiva	Sim
13. Helena	2 anos	2 anos	Pedagogia.	Não	Sim
14. Vânia	3 anos	3 anos	Pós Graduada	Não	Sim
15. Camila	2 anos atuando como professor de Educação Especial em escola de Educação Infantil	2 anos	Pedagogia e pós graduada em Educação Especial.	Sim. Aee, D.I, Neuropsicopedagogia.	Sim

Fonte: Elaboração própria (2026).

Quadro 11 - Como é o planejamento realizado pelos professores?

Eixo 2 - Planejamento feito pelos professores								
Pseudônimo	**Como você costuma realizar a avaliação inicial para identificar as necessidades educacionais específicas de crianças com autismo? Utiliza algum método específico?**	**Como você adapta os objetivos e expectativas das atividades planejadas para garantir que as crianças com TEA possam participar efetivamente das propostas desenvolvidas em sala? Explique**	**Você utiliza alguma ferramenta ou recurso específico (materiais, humanos, financeiros) para apoiar o planejamento de ensino para crianças com TEA? Explique**	**Você realiza registros escritos para anotar as ações elaboradas no planejamento?**	**Como você garante que seu planejamento de ensino para crianças com autismo seja flexível e possa ser ajustado se necessário?**	**Você tem alguma experiência relacionada ao planejamento para crianças com TEA que tenha sido positiva e efetiva e que possa compartilhar?**	**Como é a colaboração entre professores, pais e outros profissionais na elaboração do planejamento? Existe uma comunicação eficiente e contínua entre todos os envolvidos?**	**Quais os elementos você considera indispensável de estarem presentes em um planejamento efetivo e funcional para crianças com TEA?**
1. Marcela	Observação em sala de aula e uso um questionário que trouxe de outra rede.	Adapto os objetivos e expectativas considerando as necessidades específicas da criança, realizando ajustes quando necessário, realizando atividades de socialização através de brincadeiras, uso de recursos visuais, respeitando as expectativas e o ritmo da criança.	Uso materiais não estruturados.	Sim, costumo registrar no PAEE.	Realizando observações e adaptando se for necessário.	Sim. Uma criança com TEA não verbal em que foi utilizada rotina visual para desfralde, instituindo em vários ambientes que ela frequentava.	Existe entre professores da sala regular e AEE.	Objetivos claros e flexíveis, tentando manter o mesmo objetivo da turma e, se necessário, fazer a flexibilização deles. Usar de diferentes estratégias para comunicação.

2. Rosalinda	A princípio a observação do comportamento junto com os outros alunos.	Geralmente temos que deixar uma das professoras de sala para auxiliá-lo.	Não, as atividades na Educação Infantil e os alunos até a presente data conseguem realizar com o auxílio da profissional de apoio.	Sim, temos portfólios e avaliações dissertativas sobre os eixos da BNCC.	Adaptações são realizadas durante o exercício das atividades.	Não, não há um planejamento específico, mesmo porque a maioria dos alunos ainda está em investigação e vamos descobrindo suas necessidades no dia a dia.	Apenas no final do trimestre quando realizamos os Conselhos de Classe, mas apontamentos são feitos em outros momentos. Alguns pais não aceitam, outros agradecem.	Acredito que o apoio do profissional de AEE seria muito necessário para orientar as atividades.
3. Pamela	Realizo observação diagnóstica nas primeiras semanas, analisando comunicação interação e comportamento	Adapto os objetivos conforme o ritmo do aluno, usando instruções mais claras, atividades simplificadas e apoio visual.	Utilizo materiais visuais,jogos adaptados. Quando disponíveis trabalho com apoio do AAE	Sim, faço registros sempre para acompanhar as ações, adaptações e avanços dos alunos.	Mantenho objetivos maleáveis, e ajusto atividades conforme a resposta do aluno, sempre observando suas necessidades.	Sim, o uso de rotinas visuais ajudou muito na organização e participação do aluno melhorando o desempenho	Sim, procuro manter diálogo constante com a equipe e com a família o que facilita o alinhamento das estratégias	Clareza, previsibilidade, apoio visual e adaptações conforme o perfil do aluno
4. Clarice	Não, num primeiro momento um olhar mais atento e alguns testes de comando (Chamar a criança pelo nome).	Nas atividades em grupo, os alunos com TEA fazem a atividade individualmente, com o auxílio da professora e/ou auxiliar de classe.	Sim, utilizo materiais que contemplem os interesses da criança adaptando as atividades propostas.	Sim, no diário de bordo, e relatórios Individuais.	Adaptando as atividades segundo as necessidades de cada criança	Ao trabalhar texturas, planejei uma atividade em que as crianças preenchiam imagens com massinha de modelar, para os autistas coloquei a folha impressa e a massinha dentro de um saco plástico.	Às vezes essa comunicação é eficaz, facilitando o diálogo entre as partes envolvidas, porém na maioria das vezes essa fica apenas responsabilidade entre a escola e a criança.	Atividades que trabalhem e desenvolvam o lúdico e a criatividade da criança são essenciais para o seu pleno desenvolvimento.
5. Bruna	Considero	As atividades	Sim. Utilizo	Sim	Um	Incluir vai além de	Na maioria das	O planejamento

	aspectos como comunicação, interação social. A observação diária e contínua da criança em diferentes momentos da rotina.	são planejadas de forma flexível, priorizando a participação, o vínculo e as experiências sensoriais e lúdicas, mais do que o resultado final.	recursos visuais, brinquedos pedagógicos, materiais sensoriais, músicas, histórias curtas e objetos concretos que favorecem a compreensão e o engajamento da criança.		planejamento precisa ser flexível para a realidade do dia, ainda mais tendo alunos tão diferentes em sala.	planejamento para a educação infantil. O aluno com TEA precisa de constância em sua rotina.	vezes nem acontece.	deve estar diretamente ligado aos objetivos individualizados de desenvolvimento do aluno. Estratégias visuais, análise funcional do comportamento, estes dois pontos são essenciais
6. Lisandra	Inicialmente observar sua rotina no ambiente escolar e anamnese com os responsáveis. Sem métodos específicos.	Revisando o objetivo Pedagógico e/ou social. Ex: O que eu quero que ele aprenda. expectativas ajustadas. Assim, dependendo do nível de dificuldade /atenção, adapto a meta para ser mais acessível e significativa.	Dependendo da necessidade materiais para aceitar texturas diferentes, coordenação motora com placas de encaixe, rosquear. Tudo depende da necessidade da criança. Na educação infantil os ajustes são mais sutis, pois todo o desenvolvimento necessário já	Sim. É sempre necessário o registro porque muitas vezes pequenos detalhes auxiliam na adequação e elaboração do planejamento.	Participando das aulas regulares e mantendo o planejamento unido com da professora regular. As duas, assim, projetam as necessidades de mudanças.	Acredito que a melhor experiência é quando o aluno se sente pertencente ao grupo, tem segurança nos professores e pares com todas suas dificuldades e diferenças!	Todas as informações recebidas são atreladas para planejar de maneira que respeite a particularidade de cada criança sempre conversando sobre as terapias, mudanças etc	Comunicação, considerar as preferências da criança, habilidades e/ou desafios, recursos e estratégias.

			faz parte da fase dos colegas neurotípicos.					
7. Jalile	Costumo observar o aluno em diversos ambientes para identificar as necessidades e dificuldades.	Durante a execução da atividade observamos a participação do aluno e fazemos as adaptações que se fazem necessárias.	Não.	Faço o planejamento para toda turma e ao final de cada trimestre um relatório para cada aluno	Na educação infantil as atividades propostas contemplam a todos os alunos.	Tive um aluno que não brincava junto das outras crianças e com o tempo passou a brincar.	Quando necessário solicito auxílio da professora de AEE da Unidade. Os pais são consultados para obter informações sobre a criança.	A parceria entre todos aqueles que fazem parte do dia a dia da criança.
8. Rosana	Não tenho experiência com métodos. a partir da observação do aluno, peço auxílio do profissional responsável pelo AEE da unidade.	Depende muito da observação de cada aluno. Já tive experiências positivas, como outras em que o aluno apresenta muito desconforto na realização de qualquer atividade.	Não.	Não.	A adaptação na prática depende muito do aluno, poucos tea apresentam comportamento estável	Não.	Não, acredito que este seja um dos maiores desafios.	Como profissionais precisamos de mais acesso a técnicas. As formações atuais fornecem conhecimentos teóricos, porém, falta prática.
9. Amanda	Avaliação diagnóstica de acordo com a faixa etária e por meio da observação.	Atividades claras e objetivas, além de ultilizar a ludicidade.	Imagens ilustrativas como forma de comunicação .	Sim, relatórios.	As atividades são adaptadas conforme a necessidade de cada um.	Prancha de comunicação, através dela a interação com a criança fica mais facilitada.	Através de conversas relacionadas a rotina diária a partir daí, dar continuidade nas atividades escolares.	Atividades que envolvem o lúdico e a criatividade individual do aluno, é essencial.
10. Márcia	Observação do comportamento,	Fragmento tarefas,	Brinquedos sonoros,	Sim	Sendo personalizado,	O ambiente foi adaptado, fui	A Comunicação é fundamental e	Comunicação clara, espaço

	na comunicação e na interação social. Sim rotina, apoio visual, comunicação direta com linguagem simples.	complexas, foco nas tarefas para a vida real, garantir previsibilidade para reduzir a ansiedade.	blocos de montar grandes, bolha de sabão, balões e brinquedos de borrachas que podem ser mordidos ou apertados		deve se considerar os aspectos cognitivos, emocionais, sociais respeitando seu tempo e estilo de aprendizado.	buscar apoio com os AEE. Aprender a flexibilizar o currículo e envolver a família com a escola para trabalhar em prol do aluno.	um dos fatores mais decisivos para o desenvolvimento e a inclusão das crianças.	tranquilo e organizado, com rotinas.
11. Fabiana	Conversando com os professores do ano anterior e com a família e observando o comportamento em sala visando conhecê-lo mehor.	Deve ser individualizada, contínua e adaptada, focando em um processo que valorize o desenvolvimento individual. Costumo fragmetar as atividades em partes menores para evitar sobrecargas.	Busco apoio da equipe multiprofissional (professor de AEE) e busco criar espaços tranquilos e organizados, com rotinas previstas e uma rotina visual para reduzir a ansiedade.	Sim	Usando recursos visuais e multissensoriais, usando linguagem simples e direta para que entenda o que tem que ser feito. Uso o hiperfoco nas atividades para incentivar a participação.	Sim, quando trabalhei com leitura,músicas e na interação com os colegas notei progresso na participação.	Cada um faz sua parte.	Musicalização.
12. Carina	Se o aluno já frequentava a unidade infantil, procuro pelos professores anteriores para colher informações, verifico a ficha do aluno, converso com a família e faço observação constantemente.	Conhecendo os objetos de interesse do aluno, substituo o material usado e troco também, se precisar o próprio objetivo para que se adapte às suas possibilidades de participação.	Sim, procuro materiais que sejam de interesse do aluno.	Sim, são anotados no diário de classe.	Quando faço o planejamento, já separo materiais que possam ser ajustados para todos os alunos dentro de suas possibilidades.	Sim usei bolinhas coloridas para tiro ao alvo, embora o aluno não tenha conseguido acompanhar o percurso com obstáculos, ele fez questão de grudar as bolinhas no alvo que era o objetivo final.	Sim, procuramos sempre a professora do AEE, que nos orienta com propostas de atividades, e conversa com a família colaborando com as informações que possibilitam conhecer melhor	Conhecer as limitações, interesses e necessidades da criança.

							suas necessidades e interesses	
13. Helena	Observando a criança como ela interage, brinca e se comunica. Conversando com os familiares para entender melhor sua rotina. Adaptar tempo e forma de realizar atividades.	Valorizando o envolvimento da criança nas atividades propostas, mesmo que o resultado final não esteja completo. Nas contações de histórias permitir que ele manipule fantoches se ele não for verbal.	Quadro de rotina, brinquedos sensoriais (massinhas, objetos que giram), parceria com professor de AEE e profissional de apoio.	Sim, para ter um acompanhamento do desenvolvimento das crianças.	Adaptando as atividades conforme vou observando a criança, por exemplo se a criança evita som alto eu adapto o volume das músicas.	Crio uma rotina visual com cartões mostrando a hora da chegada. Roda, lanche, parque, janta, troca e saída.	Sim, as professoras professoras de AEE são muito presentes na sala, observando e trocando informações conosco e com os responsáveis.	Adaptação das atividades sempre que for necessário para incluir as crianças principalmente as com TEA., usando materiais concretos, sensoriais e com apoio visual.
14. Vânia	Durante todo o ano realizamos observações, analisando quem necessita de uma atenção diferenciada.	Normalmente as atividades são realizadas em grupo, quando sentimos a necessidade eles fazem Individualmente e com auxílio.	Utilizamos materiais que despertem o interesse da criança.	Sim. Relatórios individuais.	Adaptamos as atividades sempre que necessário	Cartilhas com imagens da rotina.	Nas reuniões conversamos sobre as experiências que estamos tendo na escola. Dificuldades e conquistas diárias.	Atividades lúdicas que despertem o interesse do aluno.
15. Camila	Uso o Inventário Portage.	De acordo com as barreiras apresentadas pela criança, adaptamos os objetivos e as expectativas.	Confecciono e adquiro recursos, me aprimoro através de cursos, sempre com recursos próprios.	Sempre.	O planejamento não é algo estático. Ao longo da atividade, caso não esteja suprindo, replanejamos.	Na educação infantil o lúdico é muito presente, mas mesmo assim atividades muito extensas precisam ser reduzidas. Em um planejamento de sala foi conversado com a professora de que	Com os professores sim, com a família não há essa participação.	A colaboração e a compreensão do professor regente com o professor do AEE.

						a atividade apresentada para o aluno TEA deveria ser abreviada e que ele deveria sair da sala acompanhado para que pudesse se autorregular em virtude do excesso de estímulos, voltando posteriormente para fazer a atividade.		

Fonte: Elaboração própria (2026).

Quadro 12 - Quais seriam os apontamentos e perspectivas futuras, de acordo com a experiência delas?

Eixo 3 - Apontamentos e perspectivas futuras			
Pseudônimo	**Você teria alguma sugestão para melhorar o processo de Planejamento para alunos, com TEA?**	**Você acredita que há alguma lacuna na formação profissional que dificulte o processo de planejamento para alunos com TEA no ambiente escolar? Se sim, quais os conteúdos você considera que poderiam ser oferecidos através de formação pedagógica para auxiliar os professores?**	**Você teria alguma consideração a fazer sobre Planejamento de Ensino Individualizado para alunos com TEA?**
1. Marcela	Na rede em que atuo acho essencial a elaboração de um questionário para avaliação e análise inicial da criança.	Acredito que todos os professores deveriam ter cursos voltados para psicopedagogia.	Sim, um PEI que garanta a participação da criança, organizando metas alcançáveis e reais.
2. Rosalinda	A participação do profissional especializado (professor de AEE).	Sim, há lacunas. No meu caso, por vezes não sei nomear os transtornos, então, tento procurar ajuda, nem sempre consigo. Recorro, então, aos meus pares.	Na Educação Infantil encontramos muitas dificuldades. Há médicos que não querem laudar crianças tão pequenas. Por esse motivo não temos cuidadores para auxiliar nos afazeres. Hoje minha sala conta com sete crianças em observação do total de 24 alunos, o que dificulta um olhar mais atento e atividades mais elaboradas.
3. Pamela	Maior troca entre professores e mais tempo para organizar materiais adaptados.	Sim, falta capacitação, prática sobre TEA e estratégias aplicáveis em sala para diferentes níveis do espectro.	Acho essencial, pois permite atender necessidades específicas e garantir participação real no aprendizado.
4. Clarice	Colocar no planejamento atividades que contemplem os interesses individuais, tal como uma rotina flexível em que a vontade e o bem estar da criança, seja levado em conta.	Sim, muitas... Palestras, conversas para troca de materiais e experiências e confecção de materiais pedagógicos.	Necessita ser mais bem elaborado para contemplar as necessidades individuais de cada criança e não um planejamento só para todos.
5. Bruna	Minha sugestão inicial é incorporar o retorno que o aluno dá para suas propostas.	Sim, percebo lacunas na formação inicial, Poderia ter muitas formações em Análise aplicada (ABA) e Integração sensorial na prática pedagógica.	Consideração seria o professor fazer o planejamento individualizado de ensino, sendo ele um documento vivo, e não mero protocolo burocrático.
6. Lisandra	É difícil pensar em sugestão quando falamos de pessoas (indivíduos) únicos TEA ou não. Acredito que um olhar	Acredito em várias lacunas tanto no processo de planejamento como no atendimento. Precisamos de formações sobre comunicação alternativa, manejo,	Não pensar no currículo somente, mas como o aluno aprende, o que já sabe, suas potencialidades e os apoios necessários. Simples e de fácil alcance,

	humanizado sem pensar no CID e sim no SER.	ferramentas de auxílio.	para depois aumentar o nível de dificuldade e/ou atenção.
7. Jalile	Instituir um processo para um planejamento simples e funcional e não apenas burocrático.	Sim. Poderia ter formação não apenas para conhecer melhor o TEA, mas pra saber como elaborar atividades e adaptações que se tornem significativas.	Não pode apenas ser responsabilidade do professor que já está sobrecarregado com outras demandas. Tem que envolver a todos e ser útil para orientar as ações.
8. Rosana	Melhor comunicação entre os envolvidos e como na resposta anterior, melhor formação prática.	Sim, conteúdos relacionados a métodos comprovados. o que é aplicado na prática atualmente é realizado de forma empírica.	Posso deixar aqui registrado a impotência que sinto atualmente. As crianças têm pouco acesso a serviços de saúde, apoio para as famílias e formação para os profissionais da educação.
9. Amanda	Colocar no planejamento atividades que façam parte da vida da criança como atividades práticas.	Sim. Matérias adaptativas para trabalhar de forma mais eficaz	Fazer um plano mais detalhado e elaborado pela equipe, levando em consideração as habilidades da criança. Isso faz toda a diferença.
10. Márcia	Minha sugestão é que o autista deve ter o apoio de uma equipe multiprofissional e prática de relaxamento.	Sim, organizar grupos e reunião de estudos para ser indicado cursos e matérias.	Sim, observar e registrar as habilidades e desafios dos alunos, detalhar metas e estratégias, aplicação de estratégia em sala de aula.
11. Fabiana	Focar em rotinas visuais e em conhecer os interesses de cada criança. Contemplar atividades curtas e horário reduzido.	Sim, a dificuldade dos professores em trabalhar com alunos com TEA está relacionada ao pouco conhecimento sobre as características do transtorno. Não temos formação específica, recursos e nem apoio especializado.	O planejamento individualizado garante que haja consistência no trabalho desenvolvido e possibilita o acompanhamento atento da criança e de como está evoluindo.
12. Carina	Sempre procurar conhecer o aluno, não se prendendo somente a teorias.	Sim, na licenciatura e planejamento é visto bem superficialmente. Deveríamos conhecer melhor os transtornos e como lidar com todas as diferenças dentro da sala de aula.	Concordo que seja necessário um planejamento individualizado para esses alunos, mas dentro da nossa realidade com a quantidade de alunos, exigências burocráticas e a falta de interesse da própria família, fica cada vez mais difícil atender essa proposta.
13. Helena	Um planejamento que contemple materiais adaptados, apoios necessários, cantinhos sensoriais (canto de autorregulação).	Sim, pouco ou nenhum conteúdo sobre o Transtorno do Espectro Autista, a falta de conteúdo sobre regulação emocional e crises sensoriais.	Precisa ser simples e aplicável, envolver o professor de AEE.
14. Vânia	Adaptar estratégias pedagógicas, ambientes e rotina para favorecer a	Curso com materiais adaptados.	Necessita ser mais bem elaborado para contemplar as necessidades individuais de cada aluno.

	aprendizagem		
15. Camila	Uma conversa no início do ano com os professores regentes explicando o planejamento de forma que entendam a complexidade que envolve um bom planejamento para alunos com TEA.	Sim. Os profissionais têm que entender o que são barreiras e que através delas que o planejamento é formado. Entender o que é o Espectro Autista com formação contínua.	Deveria ser oferecido curso de formação para capacitar os professores para fazer o planejamento

Fonte: Elaboração própria (2026).

ANEXO

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP/CAMPUS PRESIDENTE PRUDENTE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PEI: INSTRUMENTO PARA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TEA DA EDUCAÇÃO INFANTIL I

Pesquisador: VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86462024.2.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.608.775

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa intitulado ¿Formação docente para implementação do PEI: instrumento para aprendizagem as crianças com TEA da educação infantil¿, objetiva ¿investigar possibilidades do PEI para a Educação Infantil e desenvolver com base nessa investigação um protocolo para elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado adequado às crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na etapa da Educação Infantil I¿. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizará os seguintes procedimentos de coleta de dados: questionários e entrevistas, com base em análise temática. Participarão desta pesquisa 45 professores em 3 creches públicas municipais da cidade de Cubatão/SP.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

¿Investigar possibilidades do PEI para a Educação Infantil e desenvolver com base nessa investigação um protocolo para elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado adequado às crianças com Transtorno do

Espectro do Autismo na etapa da Educação Infantil I¿.

Objetivos secundários:

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - Sl 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

¿Realizar uma revisão da literatura que conceitue o PEI e sua aplicabilidade na Educação Infantil I¿;
¿Explorar as diretrizes legais nacionais para elaboração e implementação do PEI para alunos com TEA¿;
¿Identificar e analisar quais as práticas de planejamento são realizadas pelos professores para ensino de alunos com TEA na Educação Infantil I¿;
¿Definir quais elementos devem estar presentes no PEI¿;
¿Elucidar como deve se dar a participação de cada um dos envolvidos na elaboração do PEI¿;
¿Produzir um recurso educacional em formato de curso de formação¿.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Após a análise, considera-se que a participação na pesquisa não oferece riscos objetivos nem infringe as normas legais e éticas. Em relação aos benefícios, espera-se que o estudo contribua no campo da educação infantil, beneficiando diretamente os professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Protocolo tem redação e objetivos alinhados à proposta metodológica. Apresenta fundamentação e temática pertencentes ao escopo de submissão (ciências humanas).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os termos foram apresentados em consonância com as questões éticas preconizadas pela Resolução 510/16.

Recomendações:
Nada a recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Após segunda apreciação, considerou-se a proposta ajustada às recomendações iniciais e apta a prosseguir com a tramitação no CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:
Projeto aprovado ad referendum do Comitê de Ética em Pesquisa com base na manifestação do parecerista.
Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na Resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na Resolução 510/16 devem

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP/CAMPUS PRESIDENTE PRUDENTE

apresentar relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2452127.pdf	11/04/2025 13:39:32		Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	10/04/2025 14:05:04	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_revisto.pdf	10/04/2025 14:04:02	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito
Outros	roteiro_avaliacao_curso_revisto.pdf	10/04/2025 14:01:22	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito
Cronograma	cronograma_revisto.pdf	10/04/2025 13:59:53	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_questionario_curso.pdf	25/11/2024 11:17:23	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_entrevista.pdf	25/11/2024 11:16:12	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	13/11/2024 21:20:45	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito
Outros	autorizacao_unidades_ensino.pdf	13/11/2024 21:18:19	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito
Outros	Termo_de_uso_guarda_dados_assinado.pdf	13/11/2024 21:10:14	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito
Outros	Roteiro_conteudo_curso.pdf	13/11/2024 20:59:50	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	13/11/2024 20:57:33	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_assinado.pdf	13/11/2024 20:54:27	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_instituicao.pdf	13/11/2024 20:53:19	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto_assinada.pdf	13/11/2024 20:42:14	VIVIAN MORAES DE PAULO CRUZ	Aceito

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP/CAMPUS PRESIDENTE PRUDENTE

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 30 de Maio de 2025

Assinado por:
Luis Alberto Gobbo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - Sl 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br