

SILVIA MORAIS SILVA

**CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEI PARA CRIANÇAS COM TEA NO
AEE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO MS**

DOURADOS-MS

2025

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILVIA MORAIS SILVA

**CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEI PARA CRIANÇAS COM TEA NO
AEE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação, da
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

Orientadora: Professora Dra. Morgana de Fátima
Agostini Martins.

DOURADOS-MS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586c Silva, Sílvia Morais

CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEI PARA CRIANÇAS COM TEA NO AEE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO MS. [recurso eletrônico] / Sílvia Morais Silva. – 2025.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Morgana de Fatima Agostini Martins.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Especial. 2. Educação Infantil. 3. Inclusão Escolar. 4. Transtorno do Espectro do Autismo. I. Martins, Morgana De Fatima Agostini. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

SILVA, Sílvia Morais. **Construção e Implementação do PEI para Crianças com TEA no AEE da Educação Infantil de um Município do MS.** 2025. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dourados, 13 de Maio de 2025.

_ Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins (Orientadora)

Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD

_ Profa. Dra. Aline Maira da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD

_ Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho (Examinador Externo)

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Dedico esta dissertação à minha joia mais preciosa, minha pequena Ayla, que ao nascer me encorajou ainda mais e despertou em mim uma mulher que nem eu conhecia, uma mãe destemida e focada em conquistar o melhor por nós. A mamãe te ama imensamente, minha filha, e enquanto eu respirar você nunca estará sozinha!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares pelo incentivo e motivação, principalmente ao meu esposo Nycollas que tem me apoiado incondicionalmente nessa minha jornada acadêmica e aos meus sogros Bento e Élide que têm sido minha rede de apoio com minha pequena Ayla.

Agradeço aos meus amigos por terem me acolhido durante esse processo da pós graduação; e a todos os meus professores desde a educação básica até o ensino superior, que dividiram seu tempo e conhecimento comigo. Vocês têm minha sincera admiração!

Agradeço aos meus colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPES) e a minha professora Orientadora Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins que estiveram comigo do início ao fim.

Finalizo agradecendo aos meus saudosos pais: Seu Auzerino e Dona Ana Julia que lutaram muito para que eu pudesse chegar até aqui, sempre me motivando a crescer por meio

dos estudos e dizendo o quanto eu era capaz, acreditando em mim até mesmo quando eu não tinha forças para acreditar. Gratidão!

SILVA, Silvia Morais. **Construção e Implementação do PEI para Crianças com TEA no AEE da Educação Infantil de um Município do MS**. 2025. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2025.

RESUMO

Considerando o processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na educação infantil, faz-se necessário pensarmos em estratégias, metodologias e práticas educativas que considerem as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) de cada criança. Nesse sentido, o Plano Educacional Individualizado (PEI) tem se mostrado um instrumento importante para o atendimento de crianças Público da Educação Especial. Pensando nisso, foi realizada uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa de cunho descritivo, que teve como objetivo analisar o processo de construção do PEI no Atendimento Educacional Especializado, ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais dos Centros de Educação Infantil de um município de MS, a partir das versões das professoras. Participaram da pesquisa cinco professoras do AEE que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais de Centros de Educação Infantil (CEIMs). A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturado, que incluía uma ficha de caracterização voltada à identificação da formação das participantes, idade, tempo de atuação como docentes, bem como sua experiência com crianças com TEA e no serviço de AEE. Além dessa ficha foram utilizadas dezesseis perguntas que eram voltadas para a temática PEI. Para procedimento de análise dos dados foi escolhida a subdivisão por categorias temáticas, tendo como critério observar e discutir a temática PEI e a relação entre Professor do AEE, Professor regente e o Professor Apoio: Conhecimento sobre o PEI (com o intuito de saber o que conheciam sobre o documento); Formação para o PEI (visando compreender se tinham recebido alguma formação sobre o PEI); Elaboração do PEI (para conhecer como elaboravam o PEI, se tinha conteúdos equivalentes a etapa da educação infantil em que a criança estudava); Avaliação Inicial e segmento (para entender como realizavam a avaliação inicial e como faziam o acompanhamento); Desafios para elaboração e implementação do PEI (para saber quais eram as principais dificuldades para elaborar e aplicar o PEI). Como resultado, foi possível inferir que, apesar das dificuldades apontadas pelas participantes, algumas ações precisam ser implementadas para melhorar o atendimento às crianças com TEA e demais deficiências. Entre elas, destacam-se: o investimento em estratégias de formação continuada; a promoção do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, especialmente na construção e implementação do PEI; e a adoção de instrumentos com foco pedagógico que auxiliem na avaliação inicial das crianças. Além disso, torna-se necessário o desenvolvimento de práticas que enfrentem as fragilidades identificadas, contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais inclusivas e para a garantia de um atendimento mais eficaz e individualizado no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro do Autismo.

SILVA, Silvia Morais. **Construção e Implementação do PEI para Crianças com TEA no AEE da Educação Infantil de um Município do MS**. 2025. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2025.

ABSTRACT

Considering the schooling process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education, it is necessary to reflect on strategies, methodologies, and educational practices that take into account the Specific Educational Needs (SEN) of each child. In this context, the Individualized Education Plan (IEP) has proven to be an important tool for serving children who are part of the Special Education target audience. With this in mind, a field study was conducted using a qualitative, descriptive approach, aiming to analyze the process of constructing the IEP (Individualized Education Plan) within Specialized Educational Services, offered in the Multifunctional Resource Rooms of Early Childhood Education Centers in a municipality of Mato Grosso do Sul, based on the teachers' perspectives. Five SEA teachers who worked in the Multifunctional Resource Rooms of Early Childhood Education Centers (CEIMs) participated in the study. Data collection was carried out through a semi-structured interview protocol, which included a characterization form aimed at identifying the participants' educational background, age, length of teaching experience, as well as their experience with children with ASD and in SEA services. In addition to this form, sixteen questions were asked focusing on the IEP theme. For the data analysis procedure, thematic category subdivision was chosen, based on the criterion of observing and discussing the IEP theme and the relationship between the SEA teacher, the classroom teacher, and the support teacher: Knowledge about the IEP (to understand what they knew about the document); Training for the IEP (to assess whether they had received any training regarding the IEP); IEP development (to understand how they developed the IEP and whether it aligned with the early childhood education stage the child was in); Initial assessment and follow-up (to understand how the initial evaluation was conducted and how follow-up was managed); Challenges in developing and implementing the IEP (to identify the main difficulties in drafting and applying the IEP). As a result, it was possible to infer that, despite the challenges reported by the participants, certain actions need to be implemented to improve the support provided to children with ASD and other disabilities. Among them are: investment in continuous professional development strategies; promotion of collaborative work among school professionals, especially in the development and implementation of the IEP; and the adoption of pedagogically focused tools to assist in the initial assessment of children. Furthermore, it is necessary to develop practices that address the identified weaknesses, contributing to the improvement of inclusive educational policies and ensuring more effective and individualized support in the context of early childhood education.

Keywords: Special Education. Early Childhood Education. School Inclusion. Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

APE Apoio Pedagógico Educacional

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Catálogo de Teses e Dissertações

CEIM Centro de Educação Infantil

CNE Conselho Nacional de Educação

DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 ECA

Estatuto da Criança e do Adolescente
 EUA Estados Unidos da América
 GEPES Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial
 INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira IPO
 Inventário Portage Operacionalizado
 LBI Lei Brasileira de Inclusão
 LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 NEE Necessidades Educacionais Específicas
 ODS Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
 ONU Organização das Nações Unidas
 PARC Protocolo de Avaliação do Repertório Comportamental PDI
 Plano de Desenvolvimento Individualizado
 PEI Plano Educacional Individualizado
 PI Plano Individualizado
 PMPI Plano Municipal da Primeira Infância
 PNEEPEI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva
 PPP Projeto Político Pedagógico
 SRM Sala de Recursos Multifuncional
 SUS Sistema Único de Saúde
 TEA Transtorno do Espectro do Autismo
 UFGD Universidade Federal da Grande Dourados

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação dos trabalhos selecionados do Grupo GEPES para discussão.....	26
Quadro 2 - Trabalhos selecionados para compor a Revisão Temática.....	35
Quadro 3 - Caracterização das participantes da Pesquisa.....	43
Quadro 4 - Relação da quantidade de crianças atendidas no AEE.....	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Procedimentos para a Revisão Temática	33
Figura 2 – Fotos de materiais elaborados pela Professora A.....	61
Figura 3 - Fotos de materiais elaborados pela Professora B	62
Figura 4 - Fotos de materiais elaborados pela Professora C	63
Figura 5 - Fotos de materiais elaborados pela Professora D	64
Figura 6 - Fotos de materiais elaborados pela Professora E.....	64

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivo Geral	25
1.2 Objetivos Específicos.....	25
1.3 Contextualização da Pesquisa.....	25
1.4 Revisão dos estudos recentes	33
2 MÉTODO.....	39
2.1 Local.....	39
2.2 Participantes	40
2.3 Instrumento.....	40
2.4 Procedimentos de Coleta de Dados.....	40
3 RESULTADOS.....	43
3.1 TEMA 1 - Avaliação Inicial.....	45
3.2 TEMA 2 - Conhecimento Sobre o PEI.....	49
3.3 TEMA 3 - Elaboração do PEI.....	50
3.4 TEMA 4 - Avaliação do Desempenho e Registro de Acompanhamento.....	54
3.5 TEMA 5 - Elementos do PEI	57
3.6 TEMA 6 - Formação para Elaboração do PEI	58
3.7 TEMA 7 - Desafios na Elaboração e na Implementação do PEI.....	59
4 DISCUSSÕES	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista para a Professora AEE que Atua na SRM	79
APÊNDICE B -Termos de Anuência para Coleta de Dados.....	82
APÊNDICE C - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para as Entrevistas.....	86
ANEXO 1 - Inventário de Habilidades para a Educação Infantil – SEMED	90

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Silvia, tenho 34 anos, sou casada e mãe de uma menina. Sou douradense, nasci e me criei nesta cidade acolhedora. Realizei minha Educação Básica em escolas públicas,

e no ano de 2007 iniciei minha primeira graduação em Letras-Inglês na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Formei-me com 21 anos e de lá para cá me dediquei em continuar meus estudos e me preparar para a carreira docente.

Meu primeiro contato com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) foi, em 2012, quando comecei a atuar como professora de Língua Inglesa na Educação Básica. *A priori* tive receio em como realizar o trabalho pedagógico, pois não tinha conhecimento sobre como fazer as adaptações corretamente. Foi quando me senti desafiada em aprender e comecei a fazer especializações voltadas para essa área.

Minha primeira pós-graduação foi em Psicopedagogia, um ano depois senti a necessidade de cursar Educação Especial. Após alguns meses quis me aprofundar em autismo, foi quando cursei uma especialização também em TEA.

Em 2018, tive meu primeiro estudante com TEA, foi a primeira vez que trabalhei como professora de Apoio Educacional, permaneci com ele por três anos.

Em 2021, assumi o cargo de Professora de AEE, trabalhando em uma Sala de Recursos da Rede Estadual do MS, foi ali que o conhecimento teórico foi enriquecido com a prática. Atendia adolescentes com autismo, com deficiência intelectual, sempre manifestados com outros distúrbios de aprendizagens, tais como, dislexia, dislalia, discalculia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e um estudante com cegueira.

Neste momento, novamente me senti desafiada, iniciei outra pós-graduação, dessa vez em Braille. Foi outra fase de minha vida de muita aprendizagem, pois foram necessários o conhecimento pedagógico e o manejo. Ao todo, atendia um quantitativo de 22 crianças e adolescentes. Atuando nesta função de AEE me deparei com outro desafio, conhecer e elaborar os Planos Educacionais Individualizados (PEIs) de cada um, de acordo com suas especificidades e necessidades.

Ainda com sede em aprender, almejei ingressar na Pós-Graduação, enquanto mestranda, e na Universidade onde havia cursado minha primeira graduação. Foram alguns meses de estudo e preparação até prestar o processo e ser aprovada, isso após dez anos que havia saído da UFGD.

13

No início de 2022, ingressei como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e de lá para cá foram meses de muito estudo e absorção de conhecimentos na área da Educação, principalmente no âmbito da Educação Especial que foi o meu foco.

No final de 2023, para minha surpresa, surgiu um concurso de Apoio Pedagógico Educacional em minha cidade, e fui aprovada na primeira chamada. E foi, no ano início de 2024, que fui nomeada e assumi meu primeiro concurso na área que havia me dedicado por anos.

Hoje, aos 34 anos, sigo rumo à realização de mais uma grande conquista: a obtenção do tão almejado título de mestre. Esta trajetória, marcada por desafios, aprendizados e amadurecimento, fortaleceu minha caminhada como educadora e pesquisadora. Carrego comigo o compromisso de contribuir, de forma ainda mais qualificada, para a promoção de uma educação inclusiva, justa e significativa, especialmente para as crianças que mais precisam de apoio no ambiente escolar.

14

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças Público da Educação Especial no sistema educacional brasileiro tem evoluído significativamente ao longo das últimas décadas, guiada por legislações e políticas públicas que visam assegurar seus direitos. O marco inicial dessa trajetória foi a Constituição Federal de 1988, que, em seu Artigo 208, inciso III, trouxe a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, consolidou essa perspectiva ao definir a Educação Especial como “uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, Art. 58). Contudo, neste momento não havia menção de como se daria a inclusão e como seriam os apoios especializados para esse público.

O ano de 2007 marcou um avanço significativo com o lançamento do programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncional (SRM) no Brasil, conforme destacado por Taniguti e Ferreira (2021). O objetivo foi criar ambientes específicos para o Atendimento Educacional Individualizado, garantindo que professores especializados pudessem oferecer um ensino personalizado com materiais pedagógicos de acordo com as especificidades de cada criança.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) surgiu objetivando orientar os sistemas de ensino a assegurar a inclusão escolar de crianças Público da Educação Especial. Porém, é importante frisar que foi a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que trouxe as Diretrizes Operacionais para a

realização desse atendimento de AEE na Educação Básica.

Assim, as crianças Público da Educação Especial estão amparadas em seus atendimentos desde a época da Constituição de 1988. Portanto, o direito do atendimento das crianças em creches e pré-escolas está assegurado, sendo considerada como dever do Estado.

Esta pesquisa teve como foco a implementação e construção do PEI para crianças com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) no AEE da Educação Infantil de um município do MS. Diante disso, após introduzir marcos legais que falam do Atendimento Educacional Especializado, se faz necessário falar sobre o funcionamento da Educação Infantil, a obrigatoriedade das matrículas, compreender como está o quantitativo de crianças com deficiência nesta modalidade de ensino do município onde foi realizado a pesquisa, para avançarmos em discussões visando compreender como está o atendimento de crianças com

15

TEA. Mas, antes de trazer essas questões, se faz importante falar sobre a escolarização das crianças.

Para Barcelos e Martins (2020), as escolas desempenham um papel importante no processo de aprendizagem das crianças com TEA proporcionando enriquecimento das experiências sociais e intelectuais, criando oportunidades de interação em grupo facilitando o desenvolvimento de novos comportamentos e novas aprendizagens. Nesse sentido, é importante que os professores utilizem métodos e estratégias de ensino que considerem as potencialidades e habilidades dessas crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) estabelece competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica. No contexto da Educação Infantil, a BNCC reforça a importância de uma abordagem pedagógica que respeite as singularidades das crianças, promovendo seu desenvolvimento integral por meio de experiências significativas e interações sociais enriquecedoras. Além disso, busca contemplar as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, reconhecendo a criança como um sujeito de direitos, ativo e protagonista em seu processo de aprendizagem.

No que diz respeito à escolarização de crianças com TEA, a BNCC reforça que deve haver a organização de currículos e propostas adequados à modalidade de Educação Especial. A inclusão deve acontecer por meio de práticas pedagógicas que considerem suas especificidades, adaptando os conteúdos e metodologias para atender às suas necessidades individuais.

Posto isso, sobre a funcionalidade do serviço da Educação Infantil, de acordo com as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), essa modalidade de ensino tem como foco crianças de 0 a 5 anos, e deve ser ofertado em período diurno integral (igual ou superior a 7 horas) ou parcial (mínimo 4 horas), podendo ser em instituições públicas ou privadas, desde que estejam devidamente regulamentadas.

Ainda sobre as matrículas, as referidas Diretrizes trazem como obrigatoriedade para as crianças que completarem 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano que ocorrer o pedido de matrícula e as vagas precisam ser perto da residência da criança. O documento frisa que essas vagas designadas pelo Estado devem ser gratuitas, sem distinção e o currículo precisa estar voltado para o pleno desenvolvimento das crianças, tendo como objetivo estimular o conhecimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, valorizando as experiências das crianças, propiciando a construção da identidade, estimulando o brincar, a imaginação/fantasia, os desejos, comunicação oral por meio da narração, sentimentos, interação e construção dos sentidos.

16

Sobre a aprendizagem das crianças é sabido que nessa etapa da educação infantil, os saberes adquiridos se tornam primordiais. Logo, os professores, por sua vez, precisam propor práticas pedagógicas de acordo com a faixa etária de cada turma, propiciando vivências e experiências necessárias para o desenvolvimento de habilidades esperadas. Neste período, a ludicidade é o ponto mais importante, a criança aprende por meio de brincadeiras, jogos, imitação, e por modelos presentes no ambiente, destacando assim a importância dos professores que atuam nessa etapa de ensino.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), as Diretrizes (Brasil, 2009a) destacam que é necessário conter a implementação de ações e metas para o educar e cuidar - indissociáveis nessa etapa da educação infantil. Sobre as crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os direitos precisam estar assegurados, promovendo acessibilidade arquitetônica, oferta de materiais, objetos, brinquedos e instruções.

Ainda sobre as matrículas, a LDB (Brasil, 1996), diz que a etapa da Educação Infantil é destinada para as crianças de até 5 anos, sendo dividida em dois grupos, I para crianças de até 3 anos em creches ou entidades privadas, e grupo II que equivale à pré-escola, contemplando as crianças de 4 e 5 anos. E sobre a carga horária precisa ser dividida em 800 horas, em 200 dias letivos, e assim como as Diretrizes (Brasil, 2009a), também enfatiza que pode ser em período integral ou parcial.

Com relação à Educação Especial, a LDB (Brasil, 1996) diz que o atendimento deve

ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, tendo como foco estudantes com deficiência, transtornos globais desenvolvimento, e altas habilidades e superdotação, e quando necessário deverá ofertar o apoio especializado, sendo em classes, escolas ou serviços especializados. E a oferta da Educação Especial na educação infantil inicia de zero a seis anos.

Sobre da obrigatoriedade das matrículas, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009c) reforça que de acordo com a Constituição de 1988, a educação básica obrigatória se inicia aos 4 anos da criança até os 17 anos, assegurando a oferta gratuita daqueles que não conseguirem terminar os estudos na idade esperada. Esse marco legal amplia o dever do Estado e da família, reafirmando a importância do ingresso precoce das crianças no ambiente escolar, sobretudo para aquelas que apresentam necessidades educacionais específicas, como no caso do Transtorno do Espectro Autista, favorecendo intervenções pedagógicas mais eficazes desde os primeiros anos de vida.

Em se tratando do Município onde a pesquisa foi realizada, há um documento publicado, no ano de 2024, que é destinado para a Educação Infantil, chama-se Plano Municipal da

17

Primeira Infância (PMPI). Ele surge objetivando garantir os direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade, estabelecendo princípios, direitos e ações, o que possibilita a avaliação dessa modalidade de ensino por meio das políticas públicas.

Este documento traz dois princípios fundamentais que são: ter a criança como prioridade absoluta e a corresponsabilidade entre o Estado, sociedade, comunidade e a família, visando os direitos da criança. Ele é um Plano que surge de encontro com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) fixado em acordo internacional de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015, (Nações Unidas Brasil, 2024) pensando na erradicação da pobreza, na segurança alimentar, garantia de uma vida saudável, com acesso a uma educação inclusiva com equidade e qualidade para as crianças, etc.

Diante disso, os princípios do PMPI foram articulados com a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, do município e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), visando seguir os seguintes preceitos:

- I - Atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;
- II - Incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;
- III - Respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade [...] assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;

IV - Reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;

V - Articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância; VI

- Adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;

VII - Articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado; [...]

IX - Promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social (PMPI, 2024, p. 16.).

Ainda sobre a Educação Infantil, o PMPI diz que essa modalidade é indicada para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988) e com a LDB (Brasil, 1996). E traz como obrigatoriedade a matrícula após os 4 anos de idade, tendo como referência a Lei nº 12.796 (Brasil, 2013).

Como quantitativo, aponta que no ato da publicação do PMPI, dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2023), havia 13.286 crianças matriculadas na Educação Infantil com idade de 0 a 5 anos e 11 meses. Contudo, segundo dados da central de matrícula da Secretaria de Educação, com relação à faixa

18

etária das crianças de 0 a 3 anos, 1.800 crianças estavam em processo de aguardar vaga (PMPI, 2024).

Outro fato importante foi a crescente matrícula para crianças com deficiência. Segundo o setor da Educação Especial do Município, em 2024, houve 259 crianças matriculadas em Centro de Educação Infantil (CEIM), com idade de 0 a 5 anos e 11 meses; e 166 crianças com idade de 4 a 5 anos e 11 meses matriculadas em escolas. Ambos necessitando de Atendimento Educacional Especializado e Inclusivo.

Nesse processo, é imprescindível garantir a participação ativa da família, promovendo um diálogo contínuo com a escola. Além disso, é fundamental reconhecer as especificidades de cada criança com deficiência, considerando seu desenvolvimento em interação com pares da mesma idade e de faixas etárias distintas.

Posto isto, para uma melhor compreensão de como tem ocorrido o processo de inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil, bem como o trabalho realizado pelas professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), faz-se necessário compreender os objetivos presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008); explicar sobre a Resolução nº 4, de 2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica; e ressaltar aspectos presentes na Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) e Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), na tentativa de elucidar os caminhos “legais” que perpassam todo esse processo que impactam diretamente no desenvolvimento dessas crianças.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) apresenta como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14).

Sobre a etapa da Educação Infantil, salienta que a inclusão escolar deve ter início logo na primeira infância, objetivando desenvolver as bases necessárias para a construção do desenvolvimento da criança:

Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a

19

convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2008, p.16).

No que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado a PNEEPEI destaca que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora de [...]. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008, p.16).

É importante reforçar que a PNEEPEI (Brasil, 2008) traz apontamentos importantes

sobre o AEE, contudo, é a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, (Brasil, 2009b) que normatiza as diretrizes operacionais para realização do serviço de AEE na Educação Básica. Já de início em seu artigo 1º do Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008b) (Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011) esclarece que todos os sistemas de ensino devem matricular nas classes regulares e no AEE as crianças com deficiência ou Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Reforça também que o AEE não surge como reforço, ele tem como foco a complementação ou suplementação da aprendizagem, seja por meio de recursos de acessibilidade ou eliminando barreiras que dificultem o processo de aprendizagem da criança, possibilitando seu desenvolvimento e participação na sociedade. O Art. 3 destaca que, a Educação Especial se faz presente em todas as etapas e modalidades de ensino, trazendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Já no que tange às atribuições do professor do AEE, a Resolução (Brasil, 2009b), no Art. 13, são destacados os seguintes pontos:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

20

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009b, p.3).

Sobre a realização desse serviço, o Art. 12, da presente Resolução diz que esse profissional deve ter formação inicial em docência com formação específica na área da Educação Especial. O atendimento deve ocorrer com prioridade na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola ou de outra unidade escolar, de preferência no contraturno em que a criança estuda. Também, podendo se estender aos CEIMs da rede Pública ou

instituições complementares, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, isso se estiverem conveniadas à Secretaria de Educação ou órgãos equivalente ao Estado, Distrito Federal ou Municipal.

Já em relação ao planejamento - elaboração e execução, são de responsabilidade dos professores de AEE, segundo o Art. 9, da Resolução (Brasil, 2009b). Mas, o documento sugere a participação dos professores do ensino regular, dos familiares e dos profissionais da saúde que atendem a respectiva criança, baseando-se em uma perspectiva colaborativa e multidisciplinar.

Quanto à organização da SRM, o Art. 10 dispõe de tópicos de organizações que devem estar previstos no Projeto Político Pedagógico de cada escola:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009b, p. 2).

21

Para que o trabalho desenvolvido possa alcançar resultados satisfatórios, é fundamental que o ambiente da SRM esteja adequado às exigências legais e pedagógicas, conforme prevê o Artigo 10. Isso inclui a disponibilização de mobiliário adequado à faixa etária, materiais didáticos e recursos tecnológicos com finalidade pedagógica, oferta de tecnologia assistiva e formação técnica continuada aos profissionais, de modo a garantir atendimentos alinhados às especificidades de cada criança.

Após os esclarecimentos sobre a Política de 2008 e da Resolução de 2009 - que detalham o Público da Educação Especial, a organização das Salas de Recursos Multifuncionais, as atribuições do professor do AEE e os aspectos relacionados ao planejamento, avançaremos para esclarecimentos sobre a definição de TEA e leis que tratam sobre os direitos que são assegurados.

Sobre a definição do TEA, Martins, Acosta e Barcelos (2021), destacam que é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos

contextos, além de comportamentos repetitivos e estereotipados. O *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - 5 (DSM-5)* ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2022), enfatiza que esse transtorno do neurodesenvolvimento pode ser mental ou comportamental e geralmente manifesta-se na infância, caracterizando atrasos na fala e dificuldades de comunicação, dificuldade para manter contato visual e interação social, podendo ser causado por fatores genéticos ou ambientais.

Ainda sobre a concepção sobre a pessoa com TEA, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, surge como uma política nacional de proteção dos direitos das crianças com TEA e traz as seguintes definições nos incisos 1 e 2:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012, Art. 1).

Sobre os profissionais especializados que atendem as crianças com TEA, no Art. 2, item VII, tem-se que deve haver o incentivo à formação e a capacitação destes profissionais no que

22

tange o atendimento dessas crianças, bem como aos pais e responsáveis. Essa diretriz dialoga com a necessidade de ambientes pedagógicos adequados e de planejamentos eficazes, além de reforçar o compromisso com a oferta de um atendimento educacional que considere as especificidades de cada criança, conforme será detalhado nas legislações analisadas a seguir.

Outra legislação que vem ao encontro dos direitos das crianças com TEA é Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, cujo objetivo é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, pensando em sua inclusão social e enquanto cidadã. Em seu Art. 2 ela diz que:

Art. 2 Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Sobre a avaliação da deficiência, ainda no Art. 2, o inciso 1º aponta que deve ser realizada com base no modelo biopsicossocial, com equipe multiprofissional e interdisciplinar. Já sobre o profissional de apoio, o Art. 3, no item VIII, dispõe que esse profissional deve exercer atividades de alimentação, higienização, locomoção do estudante quando necessário for, e prestar atuação em todas as atividades escolares que forem necessárias, em todos os níveis e modalidades de ensino, seja em instituições públicas ou privadas.

Quanto à Educação, o capítulo IV, no Art. 27, retrata esse direito:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Assim, o referido artigo estabelece um compromisso legal e ético com a inclusão educacional dos estudantes com deficiência, enfatizando a necessidade de um esforço coletivo para assegurar que esses indivíduos tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento e aprendizagem (Brasil, 2015). Esse princípio se articula diretamente com a responsabilidade dos sistemas de ensino em promover adaptações pedagógicas e oferecer recursos que atendam às diferentes necessidades, assegurando uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades.

Nessa mesma lei, o Art. 28 traz uma série de diretrizes fundamentais para assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA. O poder público

23

é responsável por garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, promovendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes. Para garantir esse direito às crianças com TEA, é preciso considerar que elas apresentam uma diversidade de características e necessidades específicas que influenciam no seu processo educacional e na interação com o ambiente escolar, como: desafios na comunicação social, comportamentos restritos e interesses específicos. Sendo assim, a escola enquanto espaço inclusivo, deve contemplar adaptações e estratégias pedagógicas que atendam a essa diversidade, promovendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento pleno desses estudantes.

O inciso VII destaca a importância de um planejamento educacional personalizado, como a elaboração de plano de atendimento educacional especializado reconhecendo a

necessidade de compreender as particularidades de cada criança com TEA, adaptando as práticas pedagógicas às suas necessidades específicas (Brasil, 2015). Assim, a atuação do professor do AEE é vista como fundamental. Suas atribuições incluem não apenas o atendimento direto às crianças nas SRM, mas, também a colaboração com professores regentes e de Apoio Pedagógico, atendimentos às famílias, e principalmente na elaboração de Planos Educacionais Individualizados.

Logo, pensando na elaboração do PEI, ao receber a criança é indicado que seja iniciado um processo de investigação a respeito do que ela consegue ou não fazer, com base nessa anamnese é pensado na construção de um PEI provisório. Com o passar dos atendimentos, avaliando o desenvolvimento da criança, fica mais visíveis quais estratégias serão necessárias para fazer as devidas reformulações no documento e atingir os objetivos pedagógicos. Portanto, até ser “fechado”, o PEI tende a passar por constantes modificações.

Contudo, para chegar a resultados precisos, é de suma importância que haja instrumentos avaliativos que auxiliem os professores a nortear essa avaliação. Isso para que se consiga entender quais são os saberes que a criança de fato detém e quais precisam ser trabalhados, portanto, planejamentos bem feitos e eficazes são fundamentais.

O PEI não se limita apenas à adaptação curricular, podendo incluir estratégias de manejo e abordagens específicas que favoreçam a compreensão das rotinas escolares, a identificação de momentos oportunos para introdução de atividades e a promoção de respostas positivas por parte do estudante. Como destacam Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 7), para perceber a importância do PEI é necessário “compreender que o termo educação não significa somente a escolarização promovida pela escola, mas todas as influências ocorridas na formação do estudante”.

24

Logo, o PEI tende a auxiliar na coleta de informações precisas, visando conhecer a criança em sua totalidade, como, por exemplo: na identificação do uso da comunicação e linguagem; na identificação da interação social; de comportamentos específicos, como, os movimentos estereotipados; pode apontar o seguimento de rotinas ou apego da criança à determinados objetos; conhecer como é a autonomia, e as questões de hábitos e higiene; apresentar dados da função cognitiva como: percepção, atenção, memória, raciocínio lógico; ajudar a compreender como é o desenvolvimento da função motora, área emocional, afetiva e social; corroborar para identificar o nível de planejamento das atividades necessárias; auxiliar na articulação de estratégias de ensino colaborativo entre professores regentes, APE (Apoio Pedagógico Educacional - em sala) e AEE na SRM.

Sobre esses critérios de construção, Barbosa e Carvalho (2019, p. 20-21) reforçam que é necessário conter: a identificação do estudante; relatório circunstanciado (cujo preenchimento se pauta a partir da observação do professor e da busca de informações na pasta do aluno, com os vários profissionais e com a família); necessidades educacionais especiais; habilidades, afinidades, interesses, dificuldades; objetivos e metas; metodologias e materiais de apoio (tecnologias assistivas, etc.); critérios e métodos de avaliação; revisão e reformulação do PEI.

Com relação a eficácia deste documento, pensando no desenvolvimento do aluno, Barbosa e Carvalho (2019) ainda dizem que:

No momento em que é elaborado, deve-se estabelecer uma data para a sua avaliação, sendo ele revisado a cada bimestre, trimestre ou semestre, ou conforme definição da equipe que o elaborou. No entanto, caso os objetivos propostos não sejam alcançados, ou se o forem antes do prazo, há a necessidade de atualizá-los. Desse modo, o documento deve passar por modificações e ajustes antes da data prevista. Para tanto, é fundamental que o desenvolvimento do aluno seja continuamente monitorado (Barbosa; Carvalho, 2019, p. 30).

Essa perspectiva reforça a importância do PEI como um documento dinâmico, que precisa ser constantemente monitorado e ajustado de acordo com os avanços e necessidades da criança. Nesse sentido, algumas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPES/UFMG) têm se destacado ao explorar justamente os desafios e as possibilidades da construção e implementação do PEI na Educação Infantil, como será apresentado a seguir.

Pensando no atendimento de AEE nas SRM com foco na Educação Infantil e na elaboração de PEI, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPES/UFMG) tem três trabalhos que se destacam pensando nessa discussão e serão abordados mais

25

especificadamente no tópico “Contextualização da Pesquisa”, são a dissertação de Machado (2017), a tese de Acosta (2023) e a dissertação de Betone (2024).

Diante disso, a presente pesquisa partiu dos seguintes apontamentos: a literatura apontou benefícios e necessidades do PEI para crianças Público da Educação Especial, na Educação Infantil, contudo, se fez necessário entender: Como esse Plano Educacional Individualizado é construído? Quem é o profissional responsável? Somente o professor do AEE ou também demais professores? Há reuniões para planejarem de forma conjunta? O que sabem sobre o PEI? Desde quando realizam? Quais os entraves para a elaboração do PEI? Há a escuta dos profissionais da saúde? Como as famílias participam?

Ao investigar essas questões, pretendeu-se contribuir para a compreensão dos processos envolvidos na construção do PEI na Educação Infantil, de modo que houvesse melhoria no processo de escolarização das crianças com TEA. Para isso, esse trabalho teve por objetivo os seguintes tópicos:

1.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de construção do PEI no Atendimento Educacional Especializado, ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais dos Centros de Educação Infantil de um município de MS, a partir das versões das professoras.

1.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar o perfil das professoras que atuam no AEE dos Centros de Educação Infantil de um município de MS;
- b) Conhecer e descrever como é elaborado o Plano Educacional Especializado; c) Identificar desafios e possibilidades da construção do PEI no trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil.

1.3 Contextualização da Pesquisa

Essa pesquisa se insere na agenda do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPES) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), coordenado pela Prof^a. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins. Nesta seção, serão apresentados e analisados os principais trabalhos produzidos no âmbito do grupo que dialogam diretamente com a temática do

26

Atendimento Educacional Especializado e a elaboração do PEI para crianças com TEA na Educação Infantil.

Ao todo, no período de 2012 à 2024 foram realizadas 21 pesquisas no grupo GEPES entre teses e dissertações (Caetano, 2012; Souza, 2013; Fontana, 2013; Melo, 2014; Schimtz, 2015; Pietrobon, 2016; Machado, 2017; Acosta, 2017; Garcia, 2018; França, 2018; Nunes, 2019; Benevides, 2019; Pereira (2019); Jesus, 2020; Oliveira, 2020; Barcelos, 2021; Santos, 2022; Brasil, 2022; Acosta, 2023; Betone, 2024; Pessôa, 2024).

Dentre os trabalhos, 13 foram realizados com a temática TEA, e dentre estes, seis especificamente foram pesquisas realizadas na Educação Infantil envolvendo participantes como: professores da sala de aula regular, professores da Educação Especial, SRM, Profissionais de Saúde e Crianças com TEA.

Dentre os trabalhos desenvolvidos no âmbito do GEPES, três pesquisas se destacam por oferecer contribuições relevantes à presente investigação, especialmente no que se refere à elaboração do PEI na Educação Infantil. Para organizar essas produções, elaborou-se o Quadro 01, que apresenta, de forma cronológica, a autoria, o ano de publicação, o título e a natureza dos estudos selecionados.

Quadro 1 - Apresentação dos trabalhos selecionados do Grupo GEPES para discussão

Autor	Título	Ano	Produto
MACHADO, Gabriela	Caracterização das práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados/MS	2017	Dissertação
ACOSTA, Priscila de Carvalho	Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) na construção de Planos de Ensino Individualizado para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo	2023	Tese
BETONE, Gabriele Aparecida Barbosa	Usabilidade do Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para elaboração de Plano Educacional Individualizado de crianças com TEA na Educação Infantil	2024	Dissertação

Fonte: Autora (2025).

Machado (2017) desenvolveu a pesquisa intitulada “Caracterização das Práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados/MS”. O estudo teve como objetivo caracterizar o Atendimento Educacional Especializado - AEE ofertado nas Salas de Recurso Multifuncional (SRM) dos Centros de Educação Infantil de Dourados/MS, com vistas a discutir estratégias e procedimentos que potencializassem as ações realizadas. A pesquisa procurou levantar as potencialidades e os desafios enfrentados na implementação do AEE nesta etapa do ensino.

27

A abordagem metodológica utilizada por Machado (2017) foi qualitativa, com delineamento em estudo de caso. A autora adotou uma pesquisa descritiva, e os instrumentos de coleta de dados incluíram análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas

com os profissionais envolvidos no processo educativo das crianças atendidas nas SRMs. O foco estava em compreender como se dava o atendimento na prática cotidiana, a partir da escuta dos professores que atuavam diretamente com o Público da Educação Especial.

A pesquisa foi realizada em três Salas de Recursos Multifuncionais do município de Dourados-MS, que, na época, eram consideradas polos de atendimento para os Centros de Educação Infantil (CEIMs), ao todo existiam 39 CEIMs. Participaram da pesquisa uma professora que atuavam no AEE, quatro professoras do ensino regular que atendiam crianças que recebiam atendimento na SRM, e uma profissional de Apoio Educacional de uma criança que também recebia atendimento na SRM.

As participantes relataram aspectos relacionados à organização das salas, à dinâmica do atendimento, aos materiais disponíveis e às suas percepções sobre o trabalho desenvolvido com crianças com deficiência na Educação Infantil. A autora destacou o caráter sobrecarregado do trabalho docente, já que uma única professora era responsável por múltiplos atendimentos em diferentes CEIMs.

Em sua pesquisa foi possível conhecer a realidade na íntegra de como ocorriam os atendimentos. Algumas crianças recebiam atendimento uma vez por semana, enquanto outras eram atendidas duas vezes. Os atendimentos eram distribuídos entre momentos na sala de aula comum, com a presença da professora regente, e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do CEIM polo. Durante o período da pesquisa, houve uma reorganização por parte do setor responsável pela Educação Especial do município. Com as novas orientações, os atendimentos passaram a ser realizados exclusivamente no contraturno da matrícula da criança, o que implicou alterações significativas na rotina de atendimento.

Ainda sobre a ausência de recursos e suportes para atender as crianças nos três CEIMs polos, a pesquisadora mostra que para conseguir dar conta de atender todas as crianças a professora do AEE fazia o deslocamento com “próprio carro, também custeando os gastos com combustível” (Machado, 2017, p. 77).

Entre os principais resultados apresentados por Machado (2017), destaca-se a incompatibilidade dos materiais pedagógicos disponibilizados pelo Ministério da Educação com a faixa etária das crianças atendidas. Isso demandava que as professoras adaptassem os materiais, o que exigia tempo e criatividade. Segundo Machado (2017),

Estes materiais são os mesmos da SRM do ensino fundamental e médio. A maioria dos materiais não são utilizados pela professora, por serem incompatíveis com a faixa etária, sendo necessário que a professora confeccione os materiais para realização de suas atividades. Por questões de custo e tempo a professora não pode fazer adaptações para todas as atividades, o que dificulta seu trabalho [...]. Foi observado, de acordo

com o resultado apresentado no Gráfico 1, que dos 43 materiais da SRM descritos no checklist, a professora da SRM alegou possuir 27 itens, dos quais utiliza apenas 15. Destes 15 itens, apenas 08 são materiais didáticos pedagógicos, sendo dois utilizados de forma adaptada, ou seja, com outra função. Os 07 materiais restantes são computadores, impressora, roteador wireless e mobiliários. Este resultado vem para reforçar a deficiência relatada pela professora também durante a aplicação do questionário” (Machado, 2017, p. 79 e 80).

Além da quantidade reduzida SRMs, o número insuficiente de profissionais especializados comprometia a qualidade dos atendimentos. Conforme identificado por Machado (2017, p. 81), entre os anos de “2010 até 2015”, houve um aumento expressivo de matrículas nos CEIMs, inclusive de crianças consideradas Público da Educação Especial. No entanto, a presença de “uma só professora” para atender toda essa demanda gerava sobrecarga, dificultando diagnósticos e avaliações mais ágeis. A autora também destacou que o AEE era ofertado em apenas “6 dos 38 CEIM” do município, levantando preocupações sobre o atendimento – ou a ausência dele – nas demais unidades.

A ausência de planejamento colaborativo entre professores do AEE e da sala regular e o pouco envolvimento das famílias também foram apontados como obstáculos à efetiva inclusão. Machado (2017) diz que

A ausência de um planejamento colaborativo entre os professores do AEE e da sala regular, bem como o reduzido envolvimento das famílias, foram apontados por Machado (2017) como fatores que dificultam a efetivação da inclusão escolar. A autora observou que, embora houvesse tentativas de aproximação, a atuação da professora do AEE na sala comum se restringia, em grande parte, à troca de informações sobre o desenvolvimento dos estudantes - Público da Educação Especial - e à elaboração de materiais e atividades. Essa limitação no trabalho conjunto foi atribuída, por algumas docentes, “[...] pelo excesso de trabalho e indisponibilidade de horários para realizar conversas mais aprofundadas” (p. 83).

Além disso, segundo o relato de uma profissional de apoio, não havia interação com a professora do AEE, mesmo quando ela comparecia semanalmente à sala comum. Essa mesma profissional afirmou que não percebia diferença entre as funções das duas docentes, o que evidenciava uma compreensão equivocada sobre os papéis de cada uma no processo educativo.

A pesquisadora conclui que, embora as professoras demonstrem consciência da importância da colaboração, reconhecem também a falta de tempo e preparo para efetivá-la.

Ainda sobre a relação entre a professora do AEE e as famílias, Machado (2017) identificou que os contatos estabelecidos ocorriam, em sua maioria, por meio de aplicativos de

mensagens e de maneira informal. A pesquisadora observou que as interações eram marcadas por trocas de mensagens e envio de fotos das crianças em atividades cotidianas, o que conferia um tom mais amistoso do que propriamente profissional à comunicação. Embora essa prática não seja, por si só, negativa, ela não deve ser a única forma de interlocução entre escola e família. Machado (2017, p. 79) entende que, no caso de estudantes do Público da Educação Especial, “a relação entre escola e família deve ser ainda mais valorizada, considerando que trocas de informações e experiências assertivas de ambas as partes podem otimizar o trabalho realizado”.

As contribuições da pesquisa de Machado (2017) para este trabalho de pesquisa são significativas, especialmente no que diz respeito à análise crítica da infraestrutura e dos recursos disponíveis para a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI). Ao evidenciar os desafios enfrentados pelas professoras de AEE, o estudo oferece subsídios importantes para refletir sobre a organização e a prática pedagógica nas SRMs, sinalizando a necessidade de uma atuação articulada entre os profissionais da escola e a gestão municipal. Esses elementos são essenciais para qualificar o trabalho do professor do AEE no atendimento a crianças com TEA na Educação Infantil.

Além da pesquisa de Machado (2017), também é importante trazer os trabalhos de Acosta (2023) e Betone (2024), que recentemente buscaram evidenciar os benefícios do uso de um protocolo de avaliação para elaboração de PEI.

A tese de Acosta (2023), intitulada “Protocolo de Avaliação do Repertório Comportamental (PARC) na construção de Planos de Ensino Individualizado para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo”, teve como objetivo central construir, organizar e verificar a validade social de um instrumento de avaliação de repertório comportamental de crianças com TEA ou outras condições que geram atraso no desenvolvimento, para uso, prioritariamente, de professores. A pesquisa surgiu a partir da constatação da ausência de instrumentos específicos voltados para a avaliação do repertório comportamental dessas crianças no contexto escolar.

O estudo de Acosta (2023) foi conduzido sob uma abordagem qualitativa de cunho exploratório e experimental. A pesquisadora utilizou uma metodologia participativa que envolveu três fases distintas de elaboração, aplicação e validação do Protocolo PARC, contando com a colaboração de especialistas da área da educação especial, professores do AEE e demais profissionais envolvidos no atendimento às crianças com atraso no desenvolvimento. Os instrumentos incluíram: Estudo 1 - roteiro de entrevista semiestruturado; Estudo 2 - Revisão

Sistemática; Estudo 3 - avaliação de 11 juízes (profissionais da Educação) verificando a validade social do PARC.

A pesquisa foi realizada em instituições de ensino que atendiam crianças com TEA, envolvendo professores do AEE de CEIMs. A pesquisadora identificou as potencialidades e as dificuldades encontradas pelos profissionais ao utilizar o PEI que “afirmaram ter dificuldades em elaborar algo que possa realmente orientar as ações práticas com esse público e indicam a necessidade de fazer uso de instrumentos que possuam o intuito de levantar as necessidades desses alunos” (Acosta, 2023, p. 96). A participação ativa dos sujeitos da pesquisa foi fundamental para assegurar a adequação do protocolo às demandas práticas do cotidiano escolar.

Os resultados alcançados por Acosta (2023) revelaram que o PARC é um instrumento eficaz para subsidiar a construção do PEI, pois fornece dados relevantes sobre os comportamentos, habilidades e dificuldades das crianças. O protocolo se mostrou útil para orientar a definição de metas pedagógicas e para fortalecer a atuação do professor do AEE no planejamento de intervenções personalizadas. A pesquisa também evidenciou a importância do trabalho colaborativo entre escola, família e serviços de saúde para a efetivação de um atendimento de qualidade.

As contribuições da pesquisa de Acosta (2023) para esta dissertação são diretas, uma vez que sua proposta envolve justamente a construção e implementação do PEI para crianças com TEA na Educação Infantil. O PARC pode ser incorporado como um instrumento fundamental para a avaliação inicial e o acompanhamento das crianças, favorecendo a elaboração de planos individualizados que respeitem suas necessidades e potencialidades. Além disso, a pesquisa destaca a importância da formação docente e do trabalho intersetorial, aspectos centrais para o fortalecimento do AEE.

A pesquisa realizada por Betone (2024) foi caracterizada como pesquisa-ação com abordagem qualitativa. A autora estabeleceu encontros formativos e reflexivos com os participantes, que incluíram uma professora do AEE, uma professora regente, uma professora de apoio, profissionais da saúde e familiares de uma criança com TEA. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, observações, registros de reuniões e aplicação prática do PARC, seguido da elaboração e análise do PEI.

A pesquisa foi conduzida em um CEIM de Dourados-MS, com foco no atendimento de sete crianças com TEA. A equipe multidisciplinar participou de todas as etapas do processo avaliativo e da elaboração do PEI, propiciando uma atuação colaborativa e integrada. A

experiência foi registrada e analisada ao longo de encontros que permitiram identificar os efeitos do uso do protocolo na prática docente e no processo de inclusão. Entre os resultados apontados por Betone (2024), destaca-se o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e os familiares da criança, além do aprimoramento do processo de avaliação inicial. Embora uma das participantes tenha relatado a dificuldade de conciliar horários para se reunir com a professora regente e a professora de apoio, a pesquisadora enfatiza o papel dos encontros de formação como espaços potentes de troca, nos quais outras docentes puderam compartilhar experiências e estratégias utilizadas com o aluno. Ao refletir sobre os instrumentos utilizados, Betone (2024, p. 96) afirma que “[...] o PARC é um protocolo que instrumentaliza a prática do professor para diferentes atuações”, destacando sua contribuição para a organização e efetivação das ações pedagógicas no contexto do AEE.

O uso do PARC possibilitou a coleta de informações precisas, o que contribuiu significativamente para a elaboração de um PEI mais eficiente e adaptado às necessidades da criança. O PARC, foi para os participantes “é um instrumento norteador”, que facilitou o trabalho do professor “[...] na elaboração do PEI e no planejamento dos atendimentos. Seguindo o nível de complexidade das habilidades o professor poderá estruturar o conteúdo que precisa ser trabalhado com a criança naquele momento, os passos seguintes em seu trabalho” (Betone, 2024, p. 97).

Na pesquisa de Betone (2024), a avaliação por meio do PARC se mostrou eficaz ao oferecer uma estrutura baseada em níveis de complexidade das habilidades do desenvolvimento infantil. A pesquisadora acredita que esse formato auxilia o avaliador na definição de objetivos pedagógicos, ao indicar tanto os comportamentos já adquiridos quanto aqueles que exigem intervenção. Além disso, permite ajustar o planejamento sempre que necessário, retomando habilidades mais simples e avançando gradualmente para as mais complexas.

Betone (2024) observou que a professora participante classificou o PARC como um instrumento norteador, especialmente por ter recorrido a ele diante das dificuldades em estimular um aluno e planejar situações de ensino. A aplicação do protocolo permitiu identificar as habilidades ainda em atraso e, a partir disso, selecionar conteúdos adequados para o desenvolvimento do estudante. A formação oferecida contribuiu significativamente para a atuação docente, uma vez que a professora passou a utilizar parte de sua hora-atividade para aprofundar-se no uso do PARC.

Com base nesse conhecimento, a professora participante passou a aplicar o instrumento

as habilidades do protocolo como referência. Além disso, “Organizou um encontro com outra mãe de outro aluno atendido na SRM, para avaliar as habilidades da área de autonomia, como havia feito com a pesquisadora e a mãe do aluno participante” (Betone, 2024, p. 97). Esses movimentos evidenciam que a formação proporcionou uma ampliação do repertório profissional da professora, permitindo-lhe aplicar os conhecimentos adquiridos de forma autônoma e colaborativa, inclusive fora do contexto direto de atendimento. Além de avaliar as contribuições do PARC, a pesquisa de Betone (2024) teve como objetivo verificar sua usabilidade com base nos critérios de “eficácia”, “eficiência” e “satisfação” (p. 95). A eficácia foi evidenciada pela incorporação do protocolo à rotina da professora, que passou a utilizá-lo para identificar as necessidades e potencialidades dos alunos. A eficiência ficou demonstrada pela autonomia e segurança da docente na aplicação do instrumento, bem como na elaboração de materiais com base no manual do PARC. Quanto à satisfação, tanto a professora quanto os responsáveis demonstraram reconhecimento do valor do protocolo como apoio ao planejamento e à avaliação, destacando seu papel na orientação das práticas pedagógicas e no fortalecimento do vínculo com as famílias. Desta forma, a pesquisadora afirma que:

Quanto à usabilidade do PARC é possível inferir que ele é um instrumento eficaz para contribuir com Educação e que apresenta boa usabilidade na elaboração de PEI, conforme proposto por Acosta (2023). Também vimos ao utilizá-lo que ele também pode ser usado por profissionais da Saúde, pois foi capaz de atender as demandas da Professora e demais profissionais da Saúde que atendiam a criança (Betone, 2024, p. 105).

As contribuições da pesquisa de Betone (2024) para esta dissertação são fundamentais. Ao demonstrar, na prática, como o uso de um instrumento avaliativo pode impactar positivamente na construção do PEI, a pesquisa oferece um modelo que pode ser replicado em outras instituições. A atuação em rede, a formação docente continuada e a valorização do papel do professor do AEE são elementos que se alinham perfeitamente aos objetivos da pesquisa aqui proposta, pois busca melhorar o atendimento educacional especializado para crianças com TEA, na Educação Infantil.

Dessa maneira, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de aprofundar as investigações sobre o AEE na Educação Infantil, com foco no uso do PEI como instrumento fundamental para o processo de escolarização de crianças com TEA. Com esse propósito, apresenta-se a seguir a seção 1.4 Revisão Temática, que contempla um levantamento de

produções científicas que abordam a relação entre PEI, TEA e Educação Infantil, a fim de subsidiar teoricamente a análise empreendida nesta pesquisa.

1.4 Revisão dos estudos recentes

Além de trazer alguns trabalhos do grupo GEPES, para trazer apontamentos da literatura científica, foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES tendo as seguintes chaves de busca: “Crianças com Autismo na Educação Infantil” AND “PEI na Educação Infantil”; “Crianças com TEA na Educação Infantil”; “Crianças com Autismo na Educação Infantil”, e “PEI na Educação Infantil”. As buscas ocorreram nos meses de dezembro de 2024 e janeiro de 2025. Os procedimentos utilizados para realizar o levantamento podem ser observados na Figura 01.

Figura 1 - Procedimentos para a Revisão Temática

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Descritores Utilizados:
Número de Trabalhos Levantados (sem refinamento) = 340	Número de Trabalhos Levantados (sem refinamento) = 181	“Crianças com Autismo na Educação Infantil” AND “PEI na Educação Infantil” “Crianças com TEA na Educação Infantil” “Crianças com autismo na Educação Infantil” “PEI na Educação Infantil”
Número de Trabalhos Levantados (com	Número de Trabalhos Levantados (com	Critérios de Exclusão:
		- Trabalhos que não englobam a

	refinamento) = 64	temática PEI;
refinamento) = 39		- Trabalhos repetidos;
		- Trabalhos fora do recorte
	temporal (últimos cinco anos). Número de trabalhos lidos e selecionados 104 = 11	

Fonte: Autora (2025).

Ao buscar pelo descritor “Crianças com Autismo na Educação Infantil” AND “PEI na Educação Infantil”, na BDTD foram encontrados seis trabalhos, ao refinar com o recorte

34

temporal (2019 a 2024) e selecionar apenas os textos da área do conhecimento em “Educação”, apareceram duas pesquisas. Realizando o mesmo procedimento na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apareceu apenas um (1) trabalho, sem ter considerado nenhum refinamento, sendo excluído por não se enquadrar na temática da pesquisa.

Ao utilizar o descritor “Crianças com TEA na Educação Infantil”, na BDTD foram encontrados 119 trabalhos, ao aplicar o recorte temporal e selecionar apenas os trabalhos da área do conhecimento em “Educação”, apareceram 17 pesquisas. Realizando o mesmo procedimento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apareceram 82 trabalhos, ao fazer o refinamento restaram 38 trabalhos.

Ao utilizar o descritor “Crianças com autismo na Educação Infantil”, na BDTD foram encontrados 194 trabalhos, ao refinar apareceram 17 dissertações/teses. Realizando o mesmo procedimento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, surgiram 92 trabalhos, porém ao aplicar os filtros restaram 24 pesquisas.

Dos 17 trabalhos encontrados na BDTD, utilizando os descritores “Crianças com TEA na Educação Infantil” e “Crianças com autismo na Educação Infantil”, 13 eram repetidos. Dos 38 trabalhos encontrados no Catálogo da CAPES com o descritor “Crianças com TEA na Educação Infantil”, e dos 24 trabalhos também encontrados no Catálogo da CAPES, com o descritor “Crianças com autismo na Educação Infantil”, 14 se repetiam.

Ao utilizar o descritor “PEI na Educação Infantil”, na BDTD foram encontrados 21 trabalhos, ao refinar com o recorte temporal dos últimos 5 anos e selecionar apenas os trabalhos da área do conhecimento em “Educação”, apareceram três trabalhos. Realizando o mesmo procedimento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apareceram seis

trabalhos, ao

fazer o refinamento, restaram dois trabalhos.

Para garantir a relevância e a atualidade dos estudos selecionados, foram excluídos os trabalhos que não tratavam especificamente da temática do Plano Educacional Individualizado, bem como aqueles que apresentavam duplicidade nas bases de dados consultadas. A seleção contemplou apenas produções publicadas nos últimos cinco anos (2019 a 2024), com refinamento direcionado à área da Educação.

Após a leitura criteriosa dos títulos e resumos dos 104 textos pré-selecionados, foram escolhidos 11 trabalhos para leitura integral e análise aprofundada. Esses estudos foram organizados em ordem cronológica no Quadro 02, que apresenta informações referentes à autoria, título, ano de publicação e natureza dos documentos selecionados (dissertação ou tese), compondo assim o corpus da Revisão Temática.

35

Quadro 2 - Trabalhos selecionados para compor a Revisão Temática.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)				Catálogo de Teses e Dissertações CAPES			
Autor	Título	Ano	Produto	Autor	Título	Ano	Produto
SOUZA, Maria da Guia	Autismo e Inclusão na Educação Infantil: Efeitos de um Programa de Intervenção Colaborativa nas Práticas Pedagógicas dos Professores	2019	Dissertação	VIANA, Isaac Pereira.	O processo de Inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil	2019	Dissertação
OLIVEIRA, Marines Andrezza de	Plano Educacional Individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas	2020	Dissertação	JADJESKY, Izaionara Cosmea.	Aprendizado e o desenvolvimento de uma criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil	2020	Tese

TORRES, Amanda da Silva Pereira	Protocolo de Avaliação sócio acadêmica para Atendimento Escolar de Alunos Autistas em sala de aula: Avaliando Aspectos Comportamentais, cognitivos verbais e Adaptativos	2020	Dissertação	ROSADO, Adélia Carneiro da Silva.	Concepções docentes sobre a Inclusão de Crianças com Autismo na Educação Infantil	2021	Dissertação
AGUIAR, Viviani Massad de	Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), um modelo de Escola em São Paulo	2022	Dissertação	SILVA, Rosilene Pereira Barrento da.	Crianças com TEA na Educação Infantil - estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais	2023	Dissertação
ANDRAD E, Juliana Santos	Crianças com o Transtorno do Espectro	2023	Dissertação				

	Autista na Educação Infantil: Aspectos Legais e Pedagógicos						
RATUCHN E, Paloma Aparecida Oliveira	Sinais do Transtorno do Espectro Autista: Formação de Professores e Rastreamento	2023	Dissertação				

	Precoce na Educação Infantil			
SANTOS, Élida Cristina da Silva de Lima	A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil na Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador - Bahia	2023	Tese	

Fonte: Autora (2025).

As quatorze pesquisas analisadas (somadas as 3 do Grupo GEPES) revelam predominância da abordagem qualitativa, sendo adotada por autores como Acosta (2023), Aguiar (2022), Andrade (2023), Betone (2024), Jadjesky (2020), Machado (2017), Oliveira (2020), Ratuchne (2023), Rosado (2021), Santos (2023), Silva (2023) e Souza (2019). Em contrapartida, Torres (2020) e Viana (2019) optaram por abordagens mistas, combinando elementos qualitativos e quantitativos.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa, o estudo de caso foi o mais recorrente (Andrade, 2023; Aguiar, 2022; Jadjesky, 2020; Machado, 2017; Santos, 2023), seguido por pesquisa-ação (Betone, 2024; Ratuchne, 2023; Silva, 2023) e pesquisas descritivas ou exploratórias com delineamento próprio (Acosta, 2023; Oliveira, 2020, Souza, 2019; Torres, 2020). Essas distinções metodológicas refletem diferentes formas de compreender o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e a construção do PEI.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, destaca-se a forte presença de entrevistas semiestruturadas (Acosta, 2023; Aguiar, 2022; Andrade, 2023; Betone, 2024; Machado, 2017; Oliveira, 2020; Ratuchne, 2023; Rosado, 2021; Santos, 2023; Silva, 2023; Souza, 2019), muitas vezes, combinadas com observações sistemáticas ou participante (Jadjesky, 2020; Machado, 2017; Ratuchne, 2023; Rosado, 2021; Silva, 2023). A análise documental também foi um recurso bastante utilizado (Aguiar, 2022; Andrade, 2023; Machado, 2017; Santos, 2023), principalmente em relação aos PEIs e aos PPPs. Questionários foram empregados em menor escala, como em Silva (2023) e Torres (2020), enquanto protocolos avaliativos específicos ganharam destaque nas pesquisas de Acosta (2023), Betone (2024), Oliveira (2020) e Torres (2020), que buscaram instrumentalizar os professores com ferramentas concretas para apoiar a elaboração do PEI.

Os resultados das pesquisas convergem em vários pontos. Todos os autores destacam a importância do PEI como instrumento indispensável para a efetivação da inclusão escolar de crianças com TEA, especialmente na Educação Infantil. Pesquisas como as de Acosta (2023), Betone (2024), Oliveira (2020) e Torres (2020) demonstraram que instrumentos como o PARC ou o IPO são eficazes para subsidiar a construção de um PEI mais assertivo. Já os estudos de Aguiar (2022), Rosado (2021), Santos (2023), Silva (2023) e Souza (2019), apontaram que o vínculo afetivo, o planejamento colaborativo e o conhecimento das necessidades sensoriais são fatores decisivos para a qualidade das práticas inclusivas. Além disso, os trabalhos de Jadjesky (2020), Ratuchne (2023) e Viana (2019), evidenciaram que a inclusão efetiva requer, acima de tudo, o envolvimento da equipe escolar e o olhar atento às potencialidades da criança.

Apesar dos pontos em comum, algumas distinções podem ser observadas. Enquanto Aguiar (2022) investigou uma escola particular com práticas consideradas modelo, a maioria das demais pesquisas se concentrou na rede pública e revelou contextos marcados por desafios estruturais. Por exemplo, Andrade (2023) e Santos (2023) enfatizaram as dificuldades de implementação do PEI mesmo em municípios com legislações locais que o regulamentam. Rosado (2021) e Souza (2019) observaram que as concepções docentes influenciam diretamente a efetividade da inclusão, enquanto Jadjesky (2020) destacou o papel das mediações pedagógicas no desenvolvimento da criança. Outro diferencial foi o enfoque na formação docente para o rastreamento precoce do autismo, como proposto por Ratuchne (2023), e nas estratégias sensoriais, como fez Silva (2023).

As lacunas e fragilidades apontadas nos estudos também dialogam entre si. Uma das mais recorrentes é a ausência ou necessidade de formação continuada para os professores da

Santos (2023), Silva (2023) e Souza (2019). Além disso, muitos trabalhos acusam a sobrecarga dos professores do AEE (Machado, 2017; Santos, 2023) e a falta de articulação entre os profissionais da escola (Andrade, 2023; Betone, 2024; Souza, 2019). Outro problema comum é a falta de recursos pedagógicos e materiais adaptados (Machado, 2017; Rosado, 2021), bem como a invisibilização da importância do PEI como documento vivo e processual (Torres, 2020; Viana, 2020). Mesmo em contextos onde há orientações normativas para sua elaboração, como em Salvador-BA (Andrade, 2023; Santos, 2023), o documento muitas vezes é construído de maneira fragmentada ou burocrática.

As contribuições dessas 14 pesquisas para esta dissertação foram expressivas. O presente estudo se beneficiou das reflexões metodológicas e práticas apresentadas, especialmente no que tangeu ao uso de protocolos avaliativos (Acosta, 2023; Betone, 2024; Oliveira, 2020; Torres, 2020), ao enfoque sensorial (Silva, 2023) e à construção colaborativa do PEI (Aguar, 2022; Rosado, 2021; Souza, 2019). Além disso, os dados evidenciaram que a qualificação da atuação do professor do AEE dependia de investimento em formação, tempo para planejamento conjunto e condições de materiais adequados, aspectos estes que estão destacados como eixos estruturantes ao longo da discussão e proposta desta pesquisa.

Considerando a relevância dos achados das pesquisas analisadas e sua articulação com os objetivos desta investigação, torna-se essencial compreender como essas reflexões teóricas e empíricas se materializaram no desenho metodológico adotado. A seguir, apresenta-se a seção do Método, na qual são detalhados os procedimentos, participantes, instrumentos e estratégias de análise utilizados na condução da pesquisa de campo, com vistas a aprofundar a compreensão sobre a construção e implementação do PEI para crianças com TEA, no contexto do AEE na Educação Infantil.

2 MÉTODO

A partir das contribuições extraídas das pesquisas até aqui analisadas, foi possível delinear com maior precisão o escopo e a direção deste estudo. Os achados evidenciaram lacunas importantes na construção e aplicação do PEI, bem como apontaram caminhos promissores, como o uso de instrumentos avaliativos específicos e o fortalecimento do

trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. Diante desse panorama, definiu-se o percurso investigativo a ser seguido nesta pesquisa.

Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho consistiu-se em analisar o processo de construção do PEI no Atendimento Educacional Especializado, ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais dos Centros de Educação Infantil de um município de MS, a partir das versões das professoras. Para atender a essa finalidade, estabeleceram-se como objetivos específicos: a) caracterizar o perfil das professoras que atuam no AEE; b) conhecer e descrever como foi elaborado o PEI; e c) identificar desafios e possibilidades da construção do PEI no trabalho com crianças com TEA.

Esta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa e se configura como uma pesquisa descritiva. Gil (2002) define a pesquisa descritiva como uma metodologia que busca caracterizar uma população, fenômeno ou situação específica. O autor destaca o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários, entrevistas e observações, com o objetivo de descrever o objeto de estudo em detalhes, como a sua composição por idade, escolaridade, gênero, entre outros aspectos, sem focar em relações de causa e efeito.

Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa é fundamental para a investigação científica, respondendo a perguntas como "quem?" e "onde?", o que permite traçar um panorama preciso da situação estudada. A partir disso, é possível aprofundar o conhecimento sobre o tema, podendo gerar ainda novas pesquisas que expliquem as relações identificadas. Em suma, o objetivo principal da pesquisa descritiva é descrever características, comportamentos, ou atributos de um grupo ou fenômeno, tendo como foco “o que é” e “como se apresenta”.

2.1 Local

A pesquisa foi realizada em cinco SRMs dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de um município de Mato Grosso do Sul, no ano de 2024. No momento da coleta dos dados, a rede contava com nove CEIMs polos com atendimento de Salas de

40

Recursos Multifuncionais para a Educação Infantil, porém, somente cinco professoras aceitaram fazer parte da pesquisa.

2.2 Participantes

Para seleção das participantes, os critérios selecionados foram:

a) Atender crianças com TEA;

b) Atuar na SRM.

Participaram desta pesquisa cinco professoras que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) vinculadas aos Centros de Educação Infantil (CEIMs) da Rede Municipal de Ensino de um município do Mato Grosso do Sul. Todas cumpriam jornada de trabalho de 40 horas semanais, com atendimentos distribuídos nos períodos matutino e vespertino.

Com a finalidade de preservar a identidade das participantes na apresentação e discussão dos dados, optou-se por identificá-las de forma anonimizada, utilizando as denominações: Professora A, Professora B, Professora C, Professora D e Professora E.

2.3 Instrumento

Foi utilizado um roteiro semiestruturado composto por uma ficha de caracterização e dezesseis perguntas abertas relacionadas ao PEI (Apêndice A), que foi elaborado pela pesquisadora Betone (2024). Do roteiro da pesquisadora, só não foram utilizadas as questões 12, 13 e 14, que traziam os seguintes questionamentos: “[...] 12) O PEI possui conteúdos da série? 13) Para você do que trata a avaliação de repertório comportamental? 14) Para que você a utilizaria? (Betone, 2024, p. 124). Elas foram eliminadas, pois, não tinham relação com a atual pesquisa. Já com relação às outras questões, algumas foram utilizadas na íntegra, outras sofreram pequenas modificações. Contudo, mais de 70% do roteiro elaborado por Betone (2024) foi empregado na presente pesquisa, sendo caracterizado, portanto, como uso integral do instrumento original, e não como adaptação de suas questões.

2.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Os procedimentos da coleta de dados foram divididos em três etapas:

41

a) Etapa 1: Inicialmente foi realizada a apresentação do Projeto de Pesquisa para o secretário de educação e para o setor responsável da Educação Especial de um município do Mato Grosso do Sul, e solicitada a anuência para a realização da pesquisa;

b) Etapa 2: Após aprovação da Secretaria Municipal de Educação (Semed), foi iniciado o contato com as professoras do AEE dos Centros de Educação Infantil a fim de obter a

resposta de quais aceitariam fazer parte do estudo;

- c) Etapa 3: Realização das entrevistas após o aceite das participantes. As entrevistas foram realizadas em dias e horários agendados conforme a disponibilidade de cada professora. Todos os contatos iniciais foram realizados via celular, por meio do aplicativo de conversa do WhatsApp.

É importante destacar que as entrevistas realizadas foram baseadas nas experiências profissionais das participantes e estruturadas a partir do modelo de documento denominado PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado), nomenclatura adotada pelo órgão municipal responsável. No entanto, para fins de coerência com a literatura e com a proposta teórica deste trabalho, optou-se por utilizar a terminologia PEI (Plano Educacional Individualizado), considerando que ambos se referem ao mesmo instrumento pedagógico.

Ressalta-se ainda que esse documento estava em vigência durante o ano de 2024, período em que se deu a coleta dos dados desta pesquisa. Durante as entrevistas as professoras relataram que um novo documento estava sendo elaborado, contando com a participação delas durante os encontros de formação com o setor responsável da Educação Especial do município.

A cada entrevista a pesquisadora se apresentou, explicou o contexto da pesquisa, realizou a leitura dos termos de consentimento, apresentou o documento e coletou as devidas assinaturas.

Todas as entrevistas foram realizadas nas SRMs em que cada professora realizava os atendimentos com as crianças. No momento da entrevista não houve atendimentos com as crianças, as entrevistas foram realizadas no horário de hora atividade - HA¹- de cada professora, por opção das participantes.

As Salas de Recursos Multifuncionais apresentavam boas condições de iluminação natural e artificial, contando com mobília adequada à faixa etária atendida, como mesas e cadeiras em tamanho infantil. Os materiais pedagógicos estavam organizados de forma acessível às crianças, incluindo livros de literatura infantil, fantoches e outros recursos lúdicos.

¹ HA - Durante a semana há janelas em que os professores tem espaços sem atendimentos direto com as crianças, e nas sextas-feiras não ocorrem atendimentos, é um espaço exclusivo e destinado para planejamentos, preparação de atividades e materiais e participação de formações. Essa configuração é chamada de Hora Atividade.

De modo geral, tratavam-se de ambientes visualmente atrativos, coloridos e acolhedores, planejados para despertar o interesse, a curiosidade e o engajamento das crianças nas

atividades desenvolvidas.

Cada entrevista teve apenas um encontro com duração de aproximadamente 50 minutos, visto que o espaço disponível foi no momento da HA. Durante o procedimento para a coleta de dados foi utilizado o aplicativo de gravador de voz do aparelho de celular da entrevistadora para registrar as versões das participantes, e foi apresentado o roteiro semiestruturado com as perguntas que iriam ser indagadas.

Todas as entrevistas foram transcritas e salvas em backup pela entrevistadora. A partir dessas transcrições foram feitas as análises.

Para o procedimento de análise dos dados foram construídas sete categorias temáticas (*a posteriori*) nomeadas como: Avaliação inicial (visando conhecer como ocorriam essas avaliações); Conhecimento sobre o PEI (para entender o que sabiam sobre esse documento); Elaboração do PEI (para compreender como eram elaborados); Avaliação do desempenho e registro de acompanhamento (para entender como faziam as avaliações conforme os desempenhos das crianças e como ocorriam os registros); Elementos do PEI (para saber como era formado o PEI, a partir de quais conteúdos); Formação para elaboração do PEI (para ter conhecimento se as professoras haviam recebido alguma formação sobre essa temática); Desafios na elaboração e na implementação do PEI (para entender quais foram os principais desafios ao construir e aplicar esse documentos).

43

3 RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os achados da pesquisa a partir da análise das entrevistas realizadas com as professoras do AEE que atuam em SRMs da Educação Infantil. Os dados foram organizados em sete eixos temáticos, conforme as categorias temáticas estabelecidas previamente no método, e buscam evidenciar as práticas, desafios e percepções das participantes sobre a construção e implementação do PEI para crianças com TEA.

Antes da análise temática, será apresentada a caracterização das participantes da pesquisa, a fim de contextualizar o perfil profissional e formativo das docentes envolvidas no estudo. Tal caracterização foi realizada com base na ficha que compõe o roteiro de entrevista semiestruturada utilizado como instrumento de coleta de dados. As informações sistematizadas dizem respeito à idade, formação acadêmica, tempo de atuação docente, experiência com crianças com TEA, tempo de trabalho no AEE e tipo de vínculo empregatício. Os dados estão organizados no Quadro 3.

Quadro 3 - Caracterização das participantes da Pesquisa

Participantes	Idade	Pós-Graduação	Tempo de atuação na função docente	Tempo de atuação crianças com TEA	Tempo de atuação no AEE	Tipo de Vínculo
Professora A	33	-Ed. Especial e Autismo.	12 anos	5 anos	1 ano	Contrato
Professora B	38	-Educação Especial e AEE; -Libras; -Educação Infantil; -Transtornos Globais; -Psicopedagogia.	15 anos	8 anos	6 anos	Concurso
Professora C	44	-Educação Especial Inclusiva; -Psicopedagogia.	11 anos	11 anos	5 meses	Concurso
Professora D	38	-Especialização em Educação Especial; -Mestrado em Educação.	18 anos	4 anos	2 anos	Concurso
Professora E	29	-Atendimento Educacional Especializado e Autismo.	5 anos	5 anos	1 ano	Contrato

Fonte: Autora (2025).

Todas as participantes eram pedagogas, apenas uma tinha Mestrado em Educação, as demais eram especialistas em Educação Especial e áreas afins. Das cinco professoras entrevistadas, duas estavam atuando como contratadas e três eram concursadas na área de

44

pedagogia e estavam cedidas para a função de AEE, isso, pois até o momento da pesquisa não havia tido um concurso específico para essa função.

Quanto ao tempo de atuação na função docente, apenas uma das participantes apresentava 5 anos de experiência, enquanto as demais possuíam mais de uma década de atuação na área da educação. A Professora D destacou-se como a mais experiente, com 18 anos de docência. Em seguida, a Professora B acumulava 15 anos de atuação, acompanhada pela Professora A, com 12 anos, e pela Professora C, com 11 anos de experiência na docência.

No que se refere ao tempo de atuação com crianças com TEA, observou-se que esse

fator não estava diretamente relacionado ao tempo total de experiência docente das participantes. Houve casos em que professoras com maior tempo de atuação na docência regular apresentavam menor tempo de contato com esse público específico. A Professora C foi a que relatou maior experiência com crianças com TEA, totalizando 11 anos. Em seguida, a Professora B indicou oito anos de atuação com esse público. As Professoras A e E apresentaram, cada uma, cinco anos de experiência, enquanto a Professora D foi a que relatou menor tempo, com quatro anos.

Com relação ao tempo de atuação no AEE e tempo de docência em sala de aula comum, a Professora A apresentava 12 anos de docência e um ano de atuação no AEE; a Professora B apresentava 15 anos de docência e seis anos de AEE; a Professora C apresentava 11 anos de docência e cinco meses no AEE; a Professora D tinha 18 anos de docência e dois anos de AEE; e a Professora E tinha cinco anos de docência e um ano de AEE.

Complementando o perfil profissional das participantes, apresenta-se o Quadro 04, que demonstra a quantidade de crianças atendidas por cada professora em suas respectivas SRMs. Esse dado é relevante para compreender a amplitude da demanda atendida por cada profissional e refletir sobre as condições práticas para a elaboração do PEI no contexto do AEE.

Quadro 4 - Relação da quantidade de crianças atendidas no AEE

Participantes	Número de crianças que recebem atendimentos
Professora A	18
Professora B	21
Professora C	30
Professora D	34
Professora E	25

Fonte: Autora (2025).

As professoras entrevistadas destacaram que o número de crianças atendidas no AEE não é fixo. Todas disseram que esse quantitativo poderia variar ao longo do ano letivo em virtude de novas matrículas de crianças com diagnóstico de TEA.

Dando continuidade à apresentação dos dados, as informações obtidas por meio das entrevistas foram organizadas em categorias temáticas. A análise será estruturada em sete

temas principais, permitindo uma leitura sistematizada dos relatos das participantes. Cada tema abordará aspectos específicos do processo de construção e implementação do PEI, conforme as vivências, percepções e práticas compartilhadas pelas docentes.

3.1 TEMA 1 - Avaliação Inicial

As participantes relataram que processo de recebimento das crianças para atendimento na SRM era por meio da apresentação do laudo médico que a família levava para a unidade escolar. Após o CEIM ter ciência de que a criança era público da Educação Especial Especial, a professora do AEE tinha acesso à documentação da criança e agendava reunião com a família, para uma anamnese sobre a criança.

Todas as participantes disseram que ao receber a criança para o AEE, realizavam avaliação inicial, tinham como instrumento de referência o Inventário de Habilidades do ano de 2023 (Anexo 1). Ao decorrer da entrevista frisaram que estavam aguardando ficar pronta a correção do inventário de 2024, para a Educação Infantil. A necessidade do processo de reestruturação desse inventário se deu, pois, algumas perguntas não eram direcionadas em específico para a educação infantil, eram mais voltadas para as crianças maiores, o que justificava a reformulação.

Com base na entrevista com a Professora A, podemos inferir que ela considerava o acolhimento como fator importante antes de iniciar a avaliação, ela prezava que a criança pudesse se sentir à vontade. Em sua versão, além desses pontos é possível ver como realizava sua rotina de trabalho, como fazia os registros das suas avaliações de forma escrita:

Antes de começar a avaliação eu faço o acolhimento. No primeiro momento eu coloco várias atividades com brinquedos e eu vejo qual a criança apresenta mais gosto, mais afinidade. Eu gosto de ver o que ela gosta de fazer, então eu espero que fique à vontade comigo, prezo por esse primeiro contato, evitando ficar ociosa para não querer ir embora, não apresentar medo, então eu deixo bem à vontade na sala brincando com o que desejar. Depois eu levo até o parquinho para que possa conhecer o CEIM, se ambientar com o espaço, aproveito para ir observando se é apresentada alguma dificuldade sensorial, se consegue ficar na areia, se consegue brincar com outras crianças que não conhece. Só após esse processo que inicio os registros utilizando o inventário de habilidades oferecido pela Semed, em cada atendimento eu também uso

46

uma folha onde registro tudo o que aconteceu nesse dia, a data, se teve avanço, qual foi o avanço, e qual foi a dificuldade da criança naquela atividade aplicada (Professora A, 2024).

A Professora B pontuou passos de como realizava seu atendimento e os registros. Com

base em sua versão podemos supor que além da avaliação, tendo como norte o inventário de habilidades disponibilizado pela Semed, ela considerava a anamnese com a família como parte da avaliação inicial. Ela também dá pistas de como era sua rotina de trabalho:

O primeiro passo é fazer uma entrevista com a família, logo depois, é fazer uma avaliação inicial, porém, atualmente essa avaliação inicial está passando por uma reciclagem, porque alguns dados que estavam no texto do instrumento disponibilizado pelo Departamento da Educação Especial da Semed não eram tão voltados para a Educação Infantil, eram mais para as crianças maiores, ele está sendo reformulado. Geralmente eu também utilizo o diário de bordo como instrumento para registro, eu relato todo dia quando tem atendimento com as crianças, escrevendo quais foram as habilidades trabalhadas, quais foram os avanços, quais são as dificuldades, e também faço registro de fotos. Os registros são em tempo real, todo dia faço anotações por escrito e também fotográfico (Professora B, 2024).

Na entrevista com a Professora C, é possível supor que ela fazia uma investigação pedagógica com a criança antes do planejamento, para ter ciência do que a criança sabia. A partir desse retorno, fazia a utilização do inventário disponibilizado pela Semed com as crianças que estavam no Pré, as que antecediam essa etapa ela utilizava um instrumento chamado Portage. É possível identificar também, como realizava os registros dos atendimentos por meio da utilização de um diário de Bordo:

A avaliação que eu realizo é da seguinte forma, eu preparo algumas atividades para ter noção de quais habilidades essa criança domina, então diante dessas atividades que eu proponho na sala de recurso, eu vou saber aquilo que ela consegue fazer e aquilo que ela ainda não consegue. Na educação infantil, por ser um polo novo, o instrumento de avaliação inicial está direcionado mais a partir do Pré, contudo, não contempla a educação infantil como um todo, então, está sendo construído outro instrumento. Inclusive o que eu uso hoje é aquele inventário Portage, é o meu instrumento de base para poder avaliar a criança dentro da faixa etária que ela tem com aquilo que ela consegue e ainda não consegue nos apresentar. Para registrar a gente tem aqui na sala de recurso um documento/diário de bordo que tem que registrar todas as atividades que são feitas, aquilo que a criança conseguiu avançar, e aquilo que ele não conseguiu avançar, então diariamente é realizado esse registro mediante as atividades propostas (Professora C, 2024).

Sobre o instrumento Portage, a fim de esclarecimentos, a pesquisadora Acosta (2023) aponta a seguinte definição:

O Guia Portage de Educação Pré-Escolar (BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1976) faz parte de um sistema de treinamento de pais e educação pré-

47

escolar denominado “Projeto Portage”. Esse projeto teve início em 1969, em Portage, Wisconsin (EUA), visando desenvolver um programa que atendesse crianças da zona rural, em fase pré-escolar com problemas no desenvolvimento. No Brasil, O Inventário Portage Operacionalizado (IPO) foi desenvolvido para avaliar os efeitos de

uma intervenção com mães de crianças especiais utilizando o Sistema Portage na tese de Lúcia C. A. Williams (1983), na qual Ana Lúcia Rossito Aiello atuou como assistente de pesquisa (WILLIAMS; AIELLO, 2018). O inventário avalia cinco áreas do desenvolvimento infantil (Linguagem, Socialização, Cognição, Coordenação Motora e Autocuidados) entre a idade de zero a seis anos, sendo muito utilizado para avaliar crianças com atraso no desenvolvimento para posterior construção de PEIs (Acosta, 2023, p. 106).

A partir da versão da Professora D podemos inferir que ela também considerava a anamnese com os pais como avaliação inicial, visando descobrir informações importantes sobre a criança com TEA, e só após esse contato é que realizava os atendimentos com as crianças de fato. Também é possível observar que dependendo do grau de dificuldade que a criança apresentava, ela envolvia as professoras regentes, e a professora de apoio para realização da avaliação. Ela também aponta pistas da sua rotina com relação aos registros:

A primeira avaliação que eu faço com a criança, na verdade não é nem com a criança, é com os pais. Eu chamo os pais para uma anamnese dessa criança, para saber como foi a gravidez, o desenvolvimento, todo o processo de consultas, como que se descobriu o TEA, como se deu, como a família se sente, e se faz terapia, não faz, e como está esse acompanhamento. Depois dessa primeira consulta/contato com a família, eu trago a criança para a sala de recursos e começo a aplicar as atividades que são de pareamento, atividades de motricidade, atividades de noção espacial, e isso com as crianças com suporte de nível mais baixo. A criança com suporte de nível 3 é muito difícil, é difícil aplicar qualquer tipo de atividade com ela, então realizo mais uma observação inicial, faço um acompanhamento, um trabalho em conjunto com a professora da sala, tanto com a PP1 (regente 01) como com a PP2 (regente 02), e também com a professora de apoio, realizo esse trabalho inicial primeiro para conhecer essa criança. Para registrar eu utilizo o instrumento disponibilizado pela Semed, que é a ficha de avaliação para realização dessa anamnese com os pais, e um inventário de habilidades a ser observado com a criança, porém, eu não utilizo esse inventário da Semed, porque é um inventário que está fora de nexos com a Educação Infantil, ele é mais voltado para o ensino fundamental, então, não tem como aplicar com as crianças dessas etapas porque tem umas perguntas que não condizem com a Educação Infantil. Está sendo elaborado um outro inventário de habilidades, e, acho que agora no segundo semestre eles vão entregar para nós, para começarmos a aplicar. Faço os registros por meio de imagem fotográfica, por vídeo e anotações (Professora D, 2024).

Na entrevista com a Professora E, foi possível inferir que além de realizar a anamnese com a família, ela considerava o laudo médico como elemento importante para a avaliação. Também é possível supor como realizava os registros dos atendimentos, seguindo um modelo para compor a escrita, elencando o horário de atendimento com a criança; nome; qual o estado emocional e de concentração que chegou; se apresentou resistência durante a realização das

48

atividades; se chorou; se concluiu parcial ou totalmente o que lhe foi proposto. Como podemos ver em:

Para essa avaliação a criança chega, eu vejo qual é o grau da dificuldade dela, porém, primeiramente antes desta criança vir para a Sala de Recursos, eu faço uma entrevista com os pais, para fazer a anamnese dessa criança. Depois disso pego o laudo médico, vejo qual que é o grau da dificuldade que ela tem, e só depois disso que começo a desenvolver atividades que favoreçam essa criança. O instrumento que uso como base para a avaliação chama-se PDI - Plano de desenvolvimento individualizado - nomenclatura utilizada em nossa cidade, que é o PEI. Utilizando esse documento, primeiro monto a anamnese, observo as orientações, e depois no final elaboro o que será trabalhado com essa criança no primeiro semestre. Registro por meio de fotos que faço durante o atendimento, também registro em um caderno o horário, o nome da criança, como ela chegou, se ela teve resistência para entrar ou não, se chorou ou não, se desenvolveu atividades, se concluiu ou se concluiu parcialmente, eu anoto essas coisas, e depois eu anoto as atividades que foram dadas neste dia (Professora E, 2024).

Quando perguntado se elas achavam que algum instrumento poderia auxiliar na avaliação. Todas disseram que sim. A seguir a versão da Professora D, que melhor elucida essa compreensão:

Ahhhhh, acredito sim. Na verdade, acho que a gente teria que ter alguma coisa estruturada, algum tipo de material fornecido pela Semed, como, por exemplo, 'olha vamos fazer aqui uma caixa de avaliação com tal recurso, para ver se a criança tem habilidade, se não tem, se consegue ou não executar. Esse recurso faz falta, porque a gente acaba usando os nossos meios de avaliação, então teria que ter sim um instrumento (Professora D, 2024).

A Professora D, portanto, deseja que a Secretaria Municipal de Educação fornecesse um instrumento padronizado e concreto, que facilitasse a identificação das habilidades e dificuldades das crianças com TEA, substituindo os métodos atualmente improvisados por elas.

Com base nas versões apresentadas, podemos entender que as Professoras B, D e E consideravam a anamnese com a família sendo uma das etapas da avaliação inicial. Todas faziam uso do inventário de habilidades ofertado pelo setor responsável da Educação Especial do município. Somente a Professora C fazia uso do instrumento Portage, e a Professora E nomeava o instrumento utilizado como PDI. Com relação aos registros aconteciam de forma escrita, por fotos e filmagens. Sobre o papel desempenhado por outros professores que não fossem exclusivamente elas (professoras do AEE), somente a professora D conseguia inserir outras professoras para a avaliação inicial, isso dependendo do grau de dificuldade que a criança apresentasse. E somente a professora E considerava o laudo médico como fator importante para aplicação da avaliação inicial.

Quando perguntado se tinham conhecimento do que se tratava o PEI, todas explicaram que sim, dando detalhes. Definiram como um Planejamento Educacional Individualizado, que era por meio dele que conseguiam elaborar, planejar, ver as especificidades de cada criança.

Com base na versão da Professora A, é possível inferir que ela reconhecia a importância do envolvimento de outros profissionais na elaboração do PEI, considerando que a construção desse documento deveria contemplar o desenvolvimento integral da criança. Ao mesmo tempo, destacou que, como professora do AEE, seu olhar era voltado especificamente para as demandas pedagógicas no contexto da Sala de Recursos Multifuncional, como se pode ler a seguir:

O PEI é um planejamento individual de cada criança, acredito que a importância dele seja para vida inteira, por isso que a gente precisa ter um cuidado muito grande para fazê-lo, ter o envolvimento de outros profissionais para trabalharmos juntos e fazer esse plano para cada criança, porque cada criança é diferente uma da outra, tem a sua individualidade, e a gente conhece e sabe da demanda e das dificuldades dos TEAs hoje, as vezes tem os níveis um, dois, três. Então, essa é a importância do PEI, é preciso ter o cuidado para fazê-lo, que possa atender a criança de forma individualizada (Professora A, 2024).

A partir da versão da Professora B foi possível compreender que seria fundamental as contribuições das Professoras Regentes e da Professora Apoio quando tivesse (pois no CEIM a criança só recebia o direito de ter professor Apoio a partir do Pré I). Ela acreditava que todos contribuindo, poderia ser construído um documento mais preciso:

Então, o PEI é um plano de aula individualizado para a criança, é um plano que tem que ser construído de forma colaborativa entre os professores da sala de aula e a professora do AEE, e quando tiver o professor de apoio este também deve auxiliar. Porque a criança não é só da professora regente, ela é da professora do AEE, do professor de apoio, dos educadores que estão com aquela criança naquele período em que ela está inserida na instituição, então, eu avalio que o PEI é extremamente importante. Eu já dei início na escrita do PEI de algumas crianças, no meu caso como eu ainda não tenho professor de apoio, já fiz a primeira parte, porque, na verdade, o PEI é elaborado durante todo o ano, então primeiro eu tenho que conhecer a criança, receber o feedback dos professores regentes, para poder finalizá-lo (Professora B, 2024).

Ao ler a contribuição da Professora C, sobre o tema PEI, podemos supor que ele foi considerado um documento complexo para elaborar. Por meio da sua versão, é possível perceber que considerava importante ter formações direcionadas para a construção, e também acreditava que fosse necessário um tempo maior para sua construção. Em alguns casos, segundo ela, ocorria que começava o atendimento e já tinha que elaborar o documento, acabava sendo

uma construção em conjunto, ao mesmo tempo que estava atendendo, estava escrevendo, e parece que não era um instrumento que antes de conhecer a criança fosse possível fazê-lo. Podemos inferir que ela acreditava no processo gradativo, conforme conhecia a criança, iria elaborando e norteando qual seria a linha de trabalho, como podemos ver em:

É um documento muito bem elaborado ao meu ver, porém, eu acho complexo, porque muitas vezes não há uma formação específica, até agora não tivemos uma formação para construí-lo. Fazemos nos embasando em trabalhos de outros colegas, então eu acredito que para ter um trabalho bem elaborado, para saber o que colocar em cada aspecto, em cada ponto, precisava de uma formação só sobre isso [...] eu acho que nós teríamos que ter um tempo maior para a elaboração dos PDIs, porque muitas vezes a gente já começa um atendimento tendo que elaborar o PDI, acaba sendo uma construção em conjunto, ao mesmo tempo que eu estou atendendo, estou alimentando o documento, e não é um instrumento que antes de eu conhecer a criança eu consigo fazer, conforme eu vou conhecendo a criança, eu vou elaborando e já vou norteando qual vai ser a minha linha de trabalho (Professora C, 2024).

Ao ler a versão da Professora D é possível inferir que ela considerava esse documento como algo bem individualizado. Em sua resposta ela apontou exemplos pedagógicos para argumentar:

O PEI, ele se trata de um plano de desenvolvimento individual que eu chamo de PDI, eu sempre o conheci assim. Ali eu consigo elaborar, ver as especificidades de cada criança, como, por exemplo: Ahhh, o Joãozinho precisa trabalhar coordenação motora ampla, então é uma coisa específica para ele; Ahhh, tem apraxia da fala, então eu preciso trabalhar mais fonética com ele. Logo, para cada criança eu vou ter que ter um olhar individualizado, ver quais são as dificuldades que ela está enfrentando ali, e elaborar atividades voltadas para o dia a dia dessa criança, então, é algo bem individualizado mesmo (Professora D, 2024).

A Professora D, portanto, destacou que o PEI era um documento individualizado, elaborado com base nas necessidades específicas de cada criança. Para ela, era essencial observar as dificuldades apresentadas por cada criança e, a partir disso, planejava atividades personalizadas que atendiam ao cotidiano e favoreciam os desenvolvimentos.

A Professora E, pontou que o PEI era um plano individualizado para cada criança, não era somente um plano que seria utilizado para várias crianças, cada uma delas tinha o seu planejamento para ser trabalhado, nomeado como PDI. E quando chegava ao final do primeiro semestre verificava se as atividades propostas estavam condizentes com avaliação da criança.

3.3 TEMA 3 - Elaboração do PEI

Sobre da elaboração do PEI, foi perguntado se no ato da construção elas recebiam alguma ajuda. Com base na resposta da Professora A, é possível supor que a ajuda ocorria ao receber os relatórios dos CEIMs, em que as crianças estavam estudando, ou haviam estudado nos anos anteriores. Outra ajuda que ela menciona, era em receber os relatórios clínicos que algumas mães entregavam quando as crianças faziam terapias. No entanto, para a criação do PEI, a elaboração ocorria somente por ela, professora do AEE, como podemos ver a seguir:

Eu tenho ajuda, mas não em fazer, no fazer é eu que faço sozinha, porém, eu utilizo a ajuda desses profissionais com o relatório que eu vou buscar nas escolas, ou eu faço a solicitação pelo coordenador de cada unidade e eles me mandam. Algumas mães trazem alguns relatos dos profissionais de fora, isso também ajuda, outras não tem, pois, eu atendo muitas crianças pequenas, aqui eu não tenho muito Pré, tenho mais crianças do maternal e berçário, e elas não têm atendimento fora, só recebem aqui mesmo na Sala de Recursos e na sala de aula do CEIM. Então, eu tenho ajuda da professora regente. Quando a criança é do Pré e tem algum acompanhamento fora, algumas mães me trazem alguns documentos de outras professoras passadas, de terapeutas, de fisioterapeutas, mas é bem raro acontecer, eu acredito que eu tenho só uns dois que me auxiliam com esses atendimentos por fora, senão mesmo, só recebo ajuda das regentes que atuam no CEIM (Professora A, 2024).

A resposta da Professora B nos sugere pensar que havia uma consciência da importância do trabalho colaborativo, principalmente no ato de construção do documento PEI, contudo, ainda não era uma realidade presente: “Olha, o certo seria esse trabalho colaborativo, mas ainda não é assim, a realidade não é essa” (Professora B, 2024).

Ao observar a resposta da Professora C, é possível pensar que ela considerava receber ajuda pelo fato de receber os relatórios das professoras regentes, e por meio dessas informações considerava ser um trabalho conjunto ao realizar a construção do PEI. No entanto, novamente é possível inferir que é ela quem elaborava o documento sozinha, como se vê a seguir:

Como que a gente tem que elaborar o PEI? A gente acaba construindo em conjunto, muitas das vezes nós não temos o tempo de sentar com a professora regente, mas o que eu geralmente faço é distribuir uma ficha de avaliação inicial para elas, para me relatarem aquilo que elas observam da criança na sala, e através dessa ficha eu vou montando e se tem alguma dúvida e eu vou esclarecendo com a professora (Professora C, 2024).

Essa compreensão de que elas, enquanto professoras do AEE, realizavam a construção do PEI sozinhas, é reforçada ao ler a resposta da Professora D: “Não, sou eu quem faço, não tenho ajuda para a escrita, mas assim, o professor regente ele entrega alguns relatórios que eu solicito, o professor de apoio também, mas para a escrita e elaboração do PEI, não recebo

Com base na versão da Professora E, é possível inferir que as trocas entre ela e as professoras regentes e a coordenação ajudavam para buscar contribuições para a construção do PEI. E que sempre que precisavam de suporte mais específico a Secretaria de Educação também auxiliava, entretanto, novamente é possível supor que a construção de fato ocorria somente por ela:

Para a ajuda o que a gente tem são as conversas com os professores regentes 1 e 2, e coordenação também, sobre como é o desenvolvimento da criança, se ela era estudante no ano passado, e também quando a gente precisa de algum auxílio específico é a Semed que dá esse suporte. Mas na escrita do PEI, sou eu, a professora da Sala de Recursos que confecciono sozinha (Professora E, 2024).

Quando perguntado se para a elaboração do PEI, elas faziam contato com outros profissionais que também acompanhavam as crianças com TEA fora da escola, todas disseram que sim. A partir da versão da Professora A é possível deduzir essa certeza: “Eu recebo informações de outros profissionais quando as mães trazem para mim” (Professora A, 2024).

Com base na versão da Professora C, é possível compreender que o contato com os outros profissionais ocorria quando a criança apresentava muita dificuldade, visando conseguir informações que pudessem ajudar, porém, não era especificamente enquanto estavam no processo de construção do PEI, como se vê a seguir:

Geralmente a gente faz muito contato quando a criança apresenta muita dificuldade. Quando a criança é mais tranquila, está conseguindo fazer as atividades, está se desenvolvendo, a gente faz aquele contato para conhecer e de acompanhamento que na maioria das vezes é solicitado pelos pais, porém, é só em alguns momentos esporádicos, não é sempre, e não é junto para construir o PEI (Professora C, 2024).

Com base na resposta da Professora D, é possível considerar que o contato com outros profissionais era bem raro, pois eram pouquíssimas as crianças que faziam terapias como: acompanhamentos clínicos; fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, etc., isso comparado com o grande número de atendimentos. O que sugere pensar que a maioria só frequentava o CEIM e a SRM, que por sua vez era pedagógica. Contudo, ela enquanto professora do AEE fazia esse contato, com o objetivo de receber os pareceres clínicos sobre o desenvolvimento das crianças, ocorrendo assim a interlocução: “Algumas crianças, não são todas, nós conseguimos fazer contato com a equipe multidisciplinar das clínicas, mas assim, é um mínimo, eu acho que das 34 que eu atendo, eu consegui contato de 3, são bem poucos mesmo

Ao analisar a resposta da Professora E, é possível acreditar que ocorria a troca entre os profissionais da saúde e da equipe pedagógica, e que quando solicitado pela escola havia encontros na SRM do CEIM, como se vê em: “Sim, quando solicitado os profissionais da saúde nos atendem, eles vêm até nós. Só que não podem entrar na sala de aula comum, a gente solicita e a conversa ocorre aqui na Sala de Recursos” (Professora E, 2024).

Quando questionadas se ao concluírem o PEI ele era utilizado na sala de aula pelas professoras regentes, somente a Professora A afirmou que não sabia responder. Ao ler sua resposta é possível entender como ela coletava informações para elaboração do documento, e supor que esse trabalho era realizado durante todo o ano letivo, logo, o PEI passava por constantes alterações. É possível observar também, que havia a necessidade da coleta de assinatura de todos os professores envolvidos ao término do documento, e que ela realizava instruções sobre as confecções dos materiais. Ela menciona até um caso específico que marcou sua trajetória. Além dessas pontuações, podemos inferir que ocorrem as visitas por parte dela enquanto professora do AEE, ocorrem as trocas de informações, contudo, ela reforça não saber se o PEI construído por ela é utilizado pelas demais em sala, como se vê em:

Bom, eu ainda não tenho essa informação. Eu faço o PEI durante o ano, vou colhendo informações da criança com o professor, com os pais, vou montando o PEI dela, e no final todo mundo assina, mas, eu instruo os professores sobre a confecção de material adaptado para aquela criança, o que ele precisa de momento, como, por exemplo, tinha uma criança em um CEIM que não tinha professora apoio porque era do Maternal e a professora estava com muita dificuldade com ela, eu fui até lá, fizemos uma roda de conversa, pude perceber que ela estava bem fechada alegando que não tinha possibilidade de fazer nada, que ela não tinha esse conhecimento e nem tempo, e que estava se aposentando, foi quando eu disse que poderia estar somando com ela. Fiz um quadro de rotina para a criança, levei até lá e a aceitação foi acontecendo, a professora começou a se familiarizar comigo, houve o pensamento de que eu estava ali para cobrar e não para somar, então eu desmistifiquei essa ideia, mostrando que eu e ela precisávamos trabalhar juntas, eu precisava dela e ela de mim, pensando na criança, para que conseguisse se desenvolver do jeito dela e no tempo dela. Levei alguns materiais a mais no intuito de ajudar, ela se prontificou em tentar fazer adaptações com base nas instruções que eu havia passado. Então é assim, é uma troca de experiência, eu realizo as visitas, converso, há a troca de informação, mas, não sei se o PEI elaborado por mim é usado por elas enquanto regentes (Professora A, 2024).

Com base na resposta da Professora B, é possível perceber que embora ela esteja pouco tempo na função, ela tem a percepção de que os professores têm ciência da existência do planejamento, mas que devido à ausência de tempo para o professor do AEE sentar com os regentes e trocarem sugestões, e devido às outras demandas que a função exige de quem está à

frente do cargo na SRM, ficam lacunas. Essa rotina acarreta a não utilização do PEI por parte dos outros profissionais:

54

Olha, eu como estou há pouco tempo aqui na função de AEE, o certo seria, mas não é assim que acontece, não assim. Os professores sabem que tem esse plano, mas, eu creio que seja por uma questão mesmo de tempo, sabe, é meio complicado você conseguir se reunir, porque o professor do AEE ao mesmo tempo em que ele está aqui atendendo, ele tem toda essa outra demanda também, então é meio difícil, mas eu tenho a consciência que o certo seria (Professora B, 2024).

Já a versão da Professora C nos faz supor que, como é seu primeiro ano, está se habituando com as demandas, e que as orientações recebidas é que quando o PEI estivesse pronto, os demais professores poderiam utilizar em sala de aula comum. Contudo, a resposta fica em aberto, não há a afirmação de que já ocorra a utilização por parte dos demais profissionais:

Olha, aqui no CEIM é o primeiro ano que a gente está com a Sala de Recursos, então, é tudo novo, esses CEIMs que eu atendo são novos para mim. É o primeiro ano que eu estou à frente, o que nós recebemos de orientação é que quando o PEI estiver estruturado, o professor da sala de aula regente e professor de apoio podem ter acesso, caso quiserem utilizar na sala de aula é permitido (Professora C, 2024).

Por meio da resposta da Professora D, é possível inferir que dos planejamentos que ela havia feito até aquele momento, nenhum havia sido utilizado em sala de aula pelos demais colegas: “Dos que eu elaborei, até agora nenhum foi utilizado, só eu que estou fazendo uso. Era para eles utilizarem, mas, eu acredito que por falta desse inventário de habilidades atualizado, a gente ainda não conseguiu entrar num consenso para que eles utilizassem esse plano também” (Professora D, 2024).

Assim como a Professora D, na versão da Professora E, também é possível considerar que os outros professores da sala de aula comum não fazem uso do PEI que é construído por elas: “Não. O plano individualizado que eu realizo para cada criança, eu utilizo aqui na sala de recursos” (Professora E, 2024). Essa fala pode evidenciar que o PEI ainda é restrito ao contexto do AEE, sem articulação efetiva com a prática pedagógica da sala regular.

3.4 TEMA 4 - Avaliação do Desempenho e Registro de Acompanhamento

Quando questionadas sobre como realizavam a avaliação do desempenho das crianças e o registro do acompanhamento, as professoras relataram que utilizavam principalmente a

observação direta durante os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais. Em relação aos registros das aprendizagens, todas afirmaram que mantinham anotações escritas e, especialmente, registros fotográficos, os quais consideravam fundamentais para documentar os avanços e dificuldades de cada criança de forma mais visual e concreta.

55

Na versão da Professora A, é possível inferir que para realizar as observações, ela fazia uso das visitas técnicas para acompanhar os desenvolvimentos das crianças e para trocar informações com os professores regentes. Além disso, relatou que a ficha de entrevista, que aplicava com os pais no início dos atendimentos era importante, pois permitia colher relatos sobre a criança, logo, parecia ser um documento preciso e poderia ajudar. Outro ponto destacado foi que, com base nas anotações feitas durante os atendimentos, conseguia refletir sobre as dificuldades e avanços apresentados pelas crianças. A professora ainda pontuou que os relatórios recebidos dos professores e dos profissionais clínicos auxiliavam na análise do processo de aprendizagem, como se pode ver em:

Como eu falei, alguns não têm professor apoio, tem só o inspetor de pátio e o professor regente, então eu vou até o CEIM e faço as visitas técnicas, isso em cada CEIM, e observo a criança em sala de aula. Eu utilizo a observação em sala, troco informações e ideias com os regentes, e também com base na ficha de entrevista que aplicamos com os pais no começo de cada atendimento, é possível colher os relatos sobre a vida daquela criança. Somente depois é que vamos ler e fazer o PEI por meio dessas informações. O acompanhamento é feito através dos relatos, dos registros das aplicações das atividades, descrevendo qual foi a atividade que eu fiz naquele dia, os avanços, as dificuldades, aí eu faço a minha assinatura. Também peço para as professoras me mandarem os relatórios de cada bimestre, e se tem professora apoio também peço esse relatório, e como disse anteriormente, vou até os CEIMs fazer as observações, troco informações com todos, e se tem outros profissionais as mães trazem os relatos para mim (Professora A, 2024).

A compreensão obtida com base na resposta da Professora A, pode ser reforçada ao analisar a resposta da Professora B. Ela, por sua vez, também enfatizou que a avaliação do desempenho ocorria por meio das observações, e relatos que recebia dos professores regentes. O que difere da resposta da Professora A, é que além disso, ela também se pautava na leitura dos objetivos e metas propostos no documento PEI e não se baseava somente nos relatos recebidos dos profissionais clínicos. De acordo com a sua versão, pode-se inferir que quando havia a necessidade, ela agendava um encontro com estes profissionais. É possível entender também, que fazia uso de fotos para os registros:

Olha, eu avalio o desempenho por meio da observação; objetivos e metas do PEI, e relatos de professores regentes. Eu não tenho professor de apoio, mas se eu tivesse com certeza pediria o relato. Também avalio por meio dos profissionais da saúde, eu

faço agendamento, às vezes, eu me reúno com psicólogas que atendem as crianças, então, tenho esse contato também. Como eu trabalho com crianças de zero a três anos, os registros de acompanhamento são registros fotográficos, eu não trabalho com papel, porque é tudo bem no concreto e no lúdico (Professora B, 2024).

Com base na versão da Professora C, pode ser observado que conforme ela fazia a avaliação já ia alimentando as informações no PEI. Para isso, ela também se pautava nos

56

relatórios recebidos das professoras regentes, dos profissionais clínicos, e dos professores Apoio. Acrescido a isso, registrava as observações levantadas em cada visita técnica e dos relatos dos atendimentos que fazia na SRM. O que ela agrega comparando com as versões das Professoras A e B, é que ela destaca o período que elas precisavam estar realizando as visitas técnicas, sendo a cada quinze dias, como se pode ver em:

Para avaliar o desempenho vou compilando tudo dentro do PEI, então, por exemplo, eu pego a anamnese que é feita com a família, a ficha que eu dou para os professores regentes responderem em parceria com professor de apoio, e quando recebemos a visita de algum profissional, de algum terapeuta, eu também elaboro uma ficha do que foi relatado. Também registro as observações que faço em sala, pois a cada 15 dias na medida do possível temos que fazer as observações das crianças no âmbito escolar. Para o acompanhamento eu faço dois tipos de registros. Eu registro quando eu vou até o CEIM para fazer observação dentro da sala de aula, eu observo a criança, converso com a professora, o professor me apresenta as queixas, se a criança tem algum déficit ou se está apresentando alguma dificuldade na sala de aula, eu faço esse registro, o professor assina, eu assino. O segundo registro ocorre na Sala de Recursos, toda atividade que é feita com a criança, também é registrada numa planilha que nós do AEE temos, então, registro a presença, as atividades que foram realizadas, os avanços que a criança conseguiu, e as dificuldades que ela apresentou naquele dia (Professora C, 2024).

Na versão da Professora D é possível entender que além dos registros escritos e for fotos, ela priorizava ouvir as angústias e anseios das famílias. Podemos supor que registrava as dificuldades das crianças para posteriormente avaliar o desempenho, conforme os atendimentos feitos por ela na SRM:

Na verdade, eu uso tudo. Eu acredito que para eu ter uma estrutura boa de avaliação, eu preciso levar em consideração tudo que diz respeito à criança, desde relatos de profissionais que as mães trazem mediante os relatórios, até os relatos dos professores regentes e do professor de apoio; as angústias e os anseios da família também são muito importantes, então, tudo o que eu posso usar para somar nessa avaliação é utilizado, escolho todas as opções de mecanismos possíveis. Os registros eu faço por fotos, esse é o que eu mais gosto de fazer, fotográfico, e depois também utilizo as anotações diárias dos atendimentos (Professora D, 2024).

Assim como a Professora B, a Professora E também frisou se pautar nas observações e

análises das metas e objetivos traçados no PEI. Podemos inferir que ela considerava ser um exercício importante para tentar compreender o que estava dando certo pedagogicamente nos atendimentos. Ela também destacou ser importante, considerar os relatos dos familiares. Assim como as demais, é possível entender que os registros eram feitos por escrito e por fotos, como podemos ver na sua versão:

57

O primeiro desempenho avaliado é através da observação, depois analiso as metas e os objetivos que tracei no PEI da criança para compreender o que tem dado certo. Considero os relatos da família; o comportamento da criança, se ficou desorganizada durante os atendimentos, se houve troca de medicação, ou se precisamos de uma avaliação médica sobre aquela criança. Quando necessário também chamo a família, o professor de apoio e regente para uma conversa. Estamos sempre em conjunto, os profissionais da saúde sempre vêm para o CEIM quando é solicitado, e fazem esse diálogo com os professores e comigo professora da Sala de Recursos. O acompanhamento ocorre na verdade quando a criança é atendida, seja por outras áreas médicas e solicito o relatório que é do acompanhamento de lá, assim como, eles também fazem essa parceria de acompanhamento do relatório dos professores regentes e da Sala de Recursos. Os registros são através de fotos e diário de bordo evidenciando no caderno as habilidades e as dificuldades obtidas no dia (Professora E, 2024).

O que a Professora E pontou de novidade, com relação às respostas das demais participantes, é que além de cuidar o comportamento das crianças no ato dos atendimentos, investigava se havia tido troca de medicação, ou se até mesmo seria necessário solicitar uma nova avaliação médica. Por meio do seu relato, é possível observar que existiam agendamentos para reuniões com a família, e demais professores quando fosse necessário, havia essa interlocução. E assim como a Professora B, também tinha trocas com os profissionais clínicos, marcando reuniões e trocando relatórios havendo uma interlocução entre a equipe pedagógica e clínicos.

3.5 TEMA 5 - Elementos do PEI

Quando questionadas se, em sua opinião, o Plano Educacional Individualizado deveria conter os conteúdos correspondentes às etapas da Educação Infantil em que a criança está inserida, todas as participantes responderam afirmativamente. Essa concordância pode revelar a compreensão de que deve haver alinhamento do PEI com o currículo da etapa escolar.

Com base na versão da Professora A, é possível supor que ela considerava importante que o PEI respeitasse o currículo de cada etapa da Educação Infantil. Ela mencionou que em algumas dessas etapas, como o Maternal, as crianças não recebem o acompanhamento do Professor Apoio, o que reforça a necessidade de considerar essas especificidades no

planejamento, como se pode ver em:

Sim. No meu PEI eu esclareço que a criança que está na etapa do Maternal não tem direito ao professor de apoio, terá somente quando estiver cursando a etapa do Pré, esses detalhes são importantes pois a criança atípica que sai do maternal sem o acompanhamento do professor apoio talvez não terá o mesmo desenvolvimento que outra quando chegar no Pré. Diante disso, acredito que é importante o trabalho similar no currículo, pois é através do básico na educação infantil que a criança conseguirá atingir habilidades necessárias para a sua vida futuramente (Professora A, 2024).

58

Assim como a Professora A, a Professora C parece evidenciar que considerava ser importante respeitar os conteúdos de cada etapa em que as crianças estivessem matriculadas: “Com certeza. Deve conter tudo isso, ainda mais na Educação Infantil que a gente trabalha com muitas habilidades que estão sendo desenvolvidas, então, tem que ser mesmo um documento que visa contemplar os conteúdos condizentes à etapa em que a criança está” (Professora C, 2024).

Com base na versão da Professora D, também é possível inferir que para que houvesse um acompanhamento do desenvolvimento equivalente a idade, era preciso prever os conteúdos:

Com certeza, para que ele tenha um acompanhamento do desenvolvimento da idade eu preciso prever, como, por exemplo, Ahhhhh, está dentro da idade dessa criança? Não está? Então, não adianta eu pegar uma criança lá do Maternal 1 ou Maternal 2 e querer aplicar atividade de uma turma do Pré. É importantíssimo levar em consideração a sala que está, a turma, se é maternal, se é berçário, se é pré, é importantíssimo levar em consideração isso (Professora D, 2024).

As respostas das participantes indicam que a inclusão dos conteúdos, conforme a etapa da Educação Infantil, foi unanimemente considerada relevante. Essa perspectiva foi reafirmada por diferentes professoras ao destacarem a importância de respeitar a faixa etária e o currículo correspondente no planejamento do PEI.

3.6 TEMA 6 - Formação para Elaboração do PEI

Quando questionadas se já tinham recebido alguma formação para elaboração do PEI, e caso a resposta fosse sim, em qual ano, por qual instituição, e quais as principais contribuições para as suas práticas, por meio das versões das Professoras A, C, D e E, foi possível inferir que não havia recebido uma formação específica para construção do documento ao longo de suas

carreiras. O relato da Professora D foi direto: “Não, eu não recebi”. A seguir as versões que melhor elucidam essa compreensão:

Não, eu não recebi. Quando eu assumi o cargo de AEE eu fui atrás de muita informação, perguntando para uma, perguntando para outra, passando no CEIM de uma, passando no CEIM de outra, e fui colhendo informações. E quando meu esposo trabalhava no estado, eu o ajudava a fazer o PEI de lá, então, aprendemos juntos e através dessa ajuda na construção dos PEIs fui adquirindo experiência. Mas falar que eu tive uma formação este ano para aprender, não, isso não aconteceu. Eu aprendi na raça mesmo, e por ter curiosidade e a consciência de que era preciso apresentar algo, logo, eu precisei correr atrás para essa aprendizagem. Tenho experiência em adaptação de materiais, pois, na pandemia eu trabalhei em uma escola como professora apoio,

59

nós não tínhamos a criança de forma presencial, porém, era necessário confeccionar o material, os pais passavam para retirar e faziam a devolutiva, foi nesse contexto que eu aprendi tudo isso, contudo, para a construção do PEI mesmo, foi na raça (Professora A, 2024).

Anteriormente quando eu estava na sala de recurso não recebi nenhuma formação, e nesse ano nós ainda não recebemos uma formação. Não tivemos tempo por conta das agendas, não deu certo, mas eu sei que o Núcleo da Educação Especial já informou para nós da Educação Infantil que haverá um encontro específico para ser falado só sobre o PEI (Professora C, 2024).

Ainda não tive uma formação específica para falar do PEI, mas, quando a gente assume esse cargo, recebemos umas orientações. Eles apresentam a estrutura do PEI que precisa ser desenvolvido com a criança, apresentam também o inventário de habilidades e outros documentos que são da Sala de Recursos. Essas orientações nós recebemos, mas, formação específica para construção do PEI, isso ainda não tivemos (Professora E, 2024).

A partir da versão da Professora B, é possível supor que nas reuniões quinzenais que eram ofertadas pela Semed, orientações sobre o PEI. Sua versão dá a entender que ela considerava essas reuniões como formações voltadas para o tema, conforme poder ver:

Bom, na verdade, nós que trabalhamos aqui no AEE da rede municipal temos formações sempre. Sobre o PEI já tivemos reuniões só com os professores da Educação Infantil do AEE para elaboração, construção, para essa reformulação do PEI. Nós recebemos formação praticamente de 15 dias em 15 dias com temas variados e as reuniões são separadas por categoria, sendo educação infantil e ensino fundamental (Professora B, 2024).

A partir da versão da Professora B, observa-se que as reuniões quinzenais promovidas pela Semed incluíam momentos voltados à discussão e reformulação do PEI. Segundo a participante, essas formações eram ofertadas regularmente, com temáticas diversificadas e organizadas por etapas de ensino.

3.7 TEMA 7 - Desafios na Elaboração e na Implementação do PEI

Ao serem questionadas sobre quais aspectos consideravam mais complexos no momento da construção do PEI, as participantes apontaram diferentes desafios enfrentados na prática. As respostas revelaram que as dificuldades estão relacionadas tanto à elaboração quanto à implementação do documento, envolvendo fatores como parceria entre profissionais, seleção de conteúdos e adequação de recursos pedagógicos.

A Professora A pontuou ser a parceria para construção do PEI e entrega dos relatórios pelas regentes e outros profissionais estando no prazo solicitado:

60

Então, complexo, todos os aspectos citados na pergunta são, porque precisa ter um contexto final bem elaborado, então, para quem ainda nunca atuou como AEE é está correndo atrás para aprender, eu acho que todos esses itens seriam complexos. Mas, todos eu dou conta de fazer, o menos complicado ao meu ver são as adaptações de materiais. Eu considero muito difícil a parceria, eu vou exemplificar com o relatório, muitos professores, não querem saber de fazer relatório, não querem ajudar, eu peço, eu ligo, falo ‘olha eu dou o modelo’, mas, às vezes essa entrega não acontece. Então, essa parceria seria muito importante, eu acho o mais complexo de tudo isso o não querer somar, não querer ajudar, eu falo, ‘olha eu preciso muito do relatório’, algumas devolutivas são de que ‘Ahhhhh, mas não sou eu, eu sou professora regente, não tenho nada a ver com essa criança’, aí eu contesto dizendo que a criança da educação especial é de todos, ela é da sala igual a todos, já houve questionamento como ‘Ahhh mas tem que ser a Professora Apoio’, e reafirmo que mesmo que tivesse, o relatório teria que ser feito por todos, pensando nas contribuições de um complementando o outro, pensando no desenvolvimento da criança. Diante disso, o mais complexo é essa parceria, essa troca entre os profissionais pensando na construção do relatório, onde eu tenho muita dificuldade com a devolutiva (Professora A, 2024).

A Professora B disse ser a implementação do PEI e a avaliação:

Ah, eu penso que seria a questão mesmo da implementação e também da avaliação. Na verdade, é um complemento, é tudo um pouco difícil quando se faz sozinho, agora quando tem realmente a ajuda, quando a construção ocorre em colaboração entre todos os profissionais que atendem aquela criança, penso que seria bem mais prático, mais fácil (Professora B, 2024).

A Professora C destacou ser a elaboração de materiais e recursos, visto que muitos materiais da SRM não eram compatíveis com a faixa etária das crianças:

Na minha visão, acho que são a elaboração dos materiais e recursos, porque, os outros

itens da pergunta, como avaliação, resultados e análises, implementação do PEI, parcerias e a programação para aplicar o planejamento, são coisas que a gente já faz. Temos uma parceria muito boa, tanto com os coordenadores como com os professores.

E você sendo o responsável pela construção do PEI, você acaba tendo estratégia do que você vai fazer, de que forma, então ao meu ver essa não é a maior dificuldade. Agora, considero sendo mais complexo, a questão da elaboração dos materiais e recursos, porque, acontece de ter uma atividade bem elaborada que você quer fazer, mas você depende de outros recursos, que muitas vezes, o que a Sala de Recursos tem não é compatível, e principalmente em se tratando de nós da Educação Infantil. Eu acredito que todos os professores da SRM têm que construir muito material baseado naquilo que a criança está te apresentando em específico, então, por isso, eu acho que a parte mais difícil é a elaboração de materiais e recursos, partindo do princípio que os materiais existentes em sua grande parte são direcionados para as crianças maiores ou até mesmo adolescentes (Professora C, 2024).

A Professora D considerou ser a elaboração do PEI e sua implementação:

Eu acho que o mais difícil na elaboração do PEI são as análises dos planejamentos, avaliar o que têm dado certo ao executar as atividades, e também a implementação, aplicação do documento. É o que dá mais trabalho, considero o restante mais fácil, porque a partir do momento que você pega o jeito, é mais fácil para avaliar, é mais

61

fácil para você fazer parcerias. Eu particularmente tenho colegas de trabalhos excelentes, nós conseguimos fazer uma parceria muito bacana, as coordenadoras também são bem solícitas, não tenho problema em relação a isso. Recursos e materiais acabo confeccionando ou comprando, tenho os materiais da Sala de Recursos também, só que a Sala de Recursos é esta aqui, quando veio os materiais eram para as crianças maiores, então, a maioria não atende as crianças, a gente acaba confeccionando com material reciclado, faz as adaptações, compra, porém, isso é tranquilo, o mais difícil mesmo é a análise do que tem dado certo, pensando na execução pedagógica e evolução da criança (Professora D, 2024).

A Professora E disse ser a seleção dos conteúdos para inserir no planejamento, visto que cada criança era um diagnóstico e uma especificidade pedagógica, o que demandava uma elaboração minuciosa:

Eu acredito que os aspectos mais difíceis relacionados ao PEI são os conteúdos a serem trabalhados dentro do planejamento, porque cada criança é um diagnóstico, tem as habilidades específicas que elas precisam desenvolver, é importante a elaboração bem minuciosa. As parcerias também, eu considero difícil (Professora E, 2024).

A partir das versões das professoras, percebe-se que o PEI é considerado um instrumento essencial para o desenvolvimento da criança com TEA. No entanto, a falta de parceria entre os profissionais envolvidos, seja no cumprimento dos prazos para entrega dos relatórios pedagógicos, seja na colaboração efetiva para a construção do documento, tem se apresentado como um obstáculo à sua implementação.

Outra questão, conforme o relato da Professora C e também apresentado na contextualização dessa pesquisa anteriormente, foi a ausência de materiais compatíveis com a faixa etária para a Educação Infantil. É outra situação que também dificultava o trabalho pedagógico, exigindo das professoras do AEE, tempo para fazer adaptações e construções de materiais e recursos visando auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a adaptação e elaboração dos materiais pedagógicos que utilizavam nos atendimentos na SRM, durante as entrevistas quando as participantes falaram dessa necessidade, foi solicitada a autorização para registrar, por meio de fotos, alguns modelos dos trabalhos que elas confeccionavam. A seguir algumas imagens mostrando como eram feitas algumas adaptações, conforme vê-se na Figura 2:

Figura 2 – Fotos de materiais elaborados pela Professora A

62



Fonte: Fotos cedidas pela Professora A (2024).

A primeira e a segunda fotos são de materiais produzidos pela Professora A. A foto 1 demonstra um jogo de tabuleiro. A atividade parece estimular a coordenação motora fina, percepção visual e organização espacial, além de possibilitar jogos de pareamento ou sequência de cores. A foto 2 é de uma caixa com letras do alfabeto. Com ela, a criança manuseia os palitos, possivelmente procurando encaixá-lo no local correspondente.

Na Figura 3, apresentam-se dois materiais confeccionadas pela Professora B. Na foto 1, há a elaboração do material contendo peças coloridas com diferentes formas geométricas, todas com carinhas expressivas desenhadas. Há cartões com modelos para montar uma

sequência ou realizar pareamento. Já na foto 2, consta o registro de uma atividade típica de treino de habilidades motoras finas, onde é possível trabalhar a paciência e a autonomia, nela a criança está passando um cadarço azul por orifícios em uma figura de estrela azul com um rosto sorridente.

Figura 3 - Fotos de materiais elaborados pela Professora B

63



Fonte: Fotos cedidas pela Professora B (2024).

Na Figura 4, há duas atividades elaboradas pela Professora C. Na foto 1, a criança manipula figuras de veículos coloridos e pareia cada uma delas a uma sombra correspondente. A atividade visa estimular o raciocínio lógico, a percepção visual e a discriminação de formas. Na foto 2, a Professora C construiu uma base, com números de 1 a 6, fazendo uso de em rolos de papelão. A proposta envolve a contagem e a correspondência entre número e quantidade, promovendo habilidades matemáticas iniciais, além da coordenação motora fina.

Figura 4 - Fotos de materiais elaborados pela Professora C



Fonte: Fotos cedidas pela Professora C (2024).

Na Figura 5, as atividades foram elaboradas pela Professora D. Na foto 1, em um painel azul, há círculos numerados e peças destacáveis contendo elementos visuais (como joaninhas, flores e outros desenhos). Trata-se de uma proposta de correspondência entre número e quantidade, com foco no reconhecimento numérico e associação por contagem. Na foto 2, ela elaborou um quebra-cabeça circular de formas geométricas. A criança pode encaixar as peças corretas nos espaços correspondentes, favorecendo a nomeação de formas, a coordenação motora e a organização espacial.

Figura 5 - Fotos de materiais elaborados pela Professora D



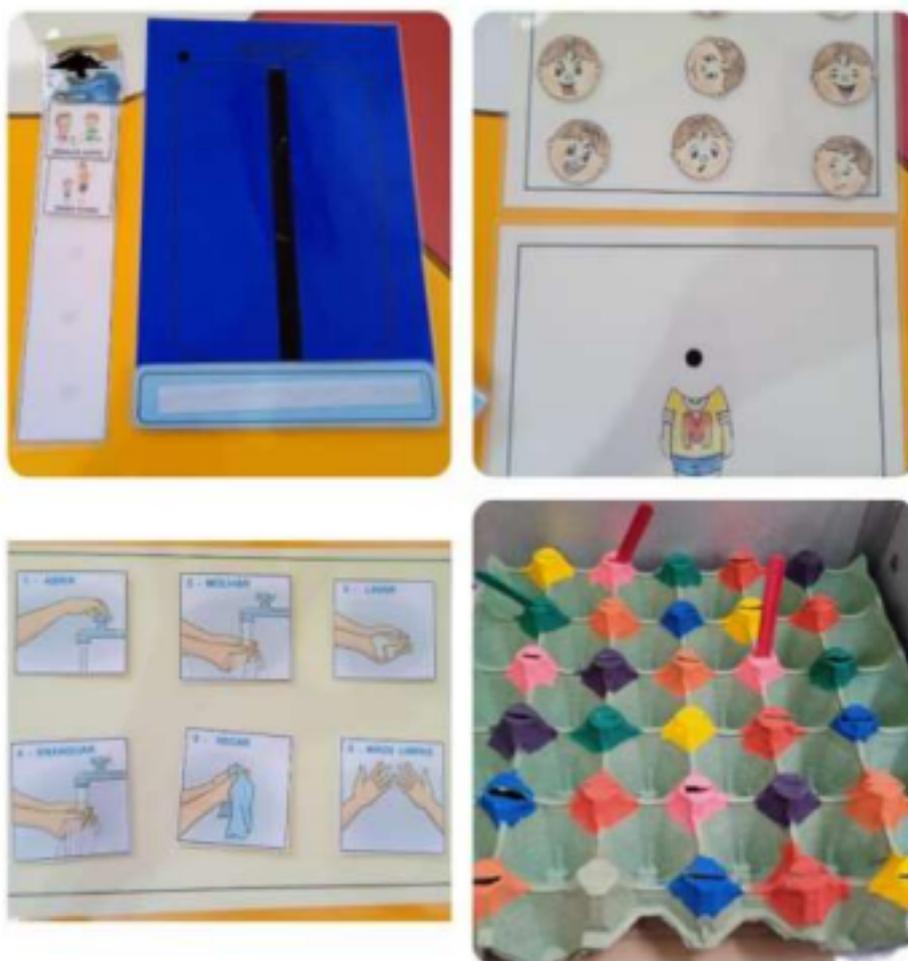
Fonte: Fotos cedidas pela Professora D (2025).

No próximo grupo (Figura 6), temos quatro fotos de atividades, elaboradas pela

Professora E. Na foto 1, mostra um quadro de rotina com fundo azul, utilizado para organizar visualmente as etapas do dia da criança. Ao lado, há uma faixa com pictogramas representando atividades como "brincar", "tomar lanche" e "ir ao banheiro", entre outras. Essa estratégia é comumente utilizada com crianças com TEA para antecipar ações, promover segurança e desenvolver noções de tempo e organização. Na segunda foto 2, a Professora E elaborou um painel com rostos infantis desenhados demonstrando emoções e a imagem de um menino, onde se encaixa a "cabecinha" que representa como a criança está se sentindo. Essa atividade trabalha o autoconhecimento, a identificação e a expressão de emoções.

Figura 6 - Fotos de materiais elaborados pela Professora E

65



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2025).

Na foto 3, a Professora E produziu uma sequência visual com seis etapas ilustradas para ensinar a criança a lavar as mãos corretamente: abrir a torneira, molhar, lavar, enxaguar, secar e mostrar as mãos limpas. Esse tipo de material é ideal para o ensino de rotinas de

autocuidado, por meio de instruções visuais claras e objetivas. Por fim, a foto 4, demonstra-se uma atividade que utiliza uma bandeja de ovos com cavidades pintadas em várias cores. Palitos também coloridos são inseridos nas cavidades correspondentes, em uma proposta de pareamento por cor. Essa atividade estimula a coordenação motora fina, percepção visual e atenção, com o uso de materiais recicláveis.

Outro aspecto importante, apontado pela Participante E, foi a dificuldade em avaliar se o PEI criado e implementado estava, de fato, contribuindo para a aprendizagem da criança. Essa dificuldade poderia estar relacionada à ausência de um instrumento que auxiliasse na avaliação do progresso da criança. Sem esse recurso, tornava mais difícil identificar as dificuldades e potencialidades. Como consequência, comprometia a elaboração de um planejamento eficaz, com atividades bem definidas e conteúdos direcionados.

66

4 DISCUSSÕES

O Planejamento Educacional Individualizado é um plano que tende a ajudar os professores a direcionar os atendimentos com as crianças com TEA ou demais deficiências. A pesquisa de Acosta (2023, p.16) pontua que “[...] entende-se que PEIs servem como norte para a realização das ações e propostas de ensino traçadas para serem trabalhadas com o indivíduo a partir da elaboração de objetivos específicos”. Assim, podemos pensar que é de suma importância a construção de um documento que seja eficaz.

Porém, para construir um PEI, é preciso avaliar a criança com o objetivo de coletar informações precisas sobre suas potencialidades e dificuldades, e posteriormente conseguir pensar em ações que possam sanar as dificuldades, como podemos ver em:

A avaliação evidencia as potencialidades e dificuldades do indivíduo, sendo possível posteriormente elencar comportamentos prioritários de ensino que poderão compor os objetivos do PEI [...] os resultados da avaliação fornecem a base para a seleção de objetivos, alvos de ensino, que poderão compor um PEI (Acosta, 2023, p.16).

Assim, podemos inferir que a avaliação é essencial para a elaboração do PEI. É fundamental ter um instrumento de avaliação para conduzir aos resultados. Diante dessa necessidade em sua pesquisa a autora trouxe como resultado a construção de um Protocolo de Avaliação do Repertório Comportamental (PARC), que tinha como intuito atender prioritariamente os professores que atendiam crianças com TEA, podendo ser utilizado em avaliações de outras crianças Público da Educação Especial diagnosticadas com outras

deficiências. Até aquele momento, o que mais se via era instrumentos de avaliação que eram utilizados em outras áreas, como, por exemplo, o instrumento Portage, que aparece ao decorrer desse trabalho, sendo o recurso usado de forma adaptada pela Professora C.

Ainda sobre a necessidade de um instrumento para realização da avaliação, na revisão temática desse estudo, a pesquisa de Oliveira (2020) também trouxe resultados de que o uso de um instrumento contribuía significativamente para a construção de um PEI mais assertivo e funcional. Em seu trabalho ele também fez uso do Portage. Outra pesquisa que trouxe como favorável o uso de um instrumento para avaliação foi de Torres (2020).

Assim como Acosta (2023), Torres (2020) também produziu um protocolo de avaliação. Como resultado ela criou um instrumento que pudesse ajudar os professores durante os atendimentos de estudantes com TEA. O qual possibilitou a compreensão sobre comportamentos e aspectos pedagógicos, auxiliando nas buscas por práticas eficazes. O que

67

fortalece o entendimento que um instrumento avaliativo pensado para atuação do professor, é algo positivo, pois pode nortear quais intervenções as crianças precisam. Diante do produto criado pela pesquisadora Acosta (2023), surgiu a necessidade de verificar a usabilidade do instrumento. A partir dessa realidade, surgiu o estudo da pesquisadora Betone (2024) para comprovar se o instrumento era viável ou não para fins pedagógicos. Como resultado ela trouxe que era um instrumento eficaz, pois era um modelo que auxiliava na identificação do que a criança sabia e quais dificuldades apresentava, e poderia ser estendido para outros profissionais que não fossem professores:

[...] o PARC é um instrumento capaz de auxiliar os educadores no processo de avaliação crianças com atraso no desenvolvimento, especialmente aquelas com TEA, bem como é um instrumento que se mostrou eficaz para profissionais de outras áreas também, pois ao utilizar o PARC para avaliar o aluno foi possível discutir e traçar estratégias de ensino com profissionais de outras áreas e com a família (Betone, 2024, p. 104).

Contudo, na pesquisa de campo deste trabalho, foi observado que as participantes não faziam uso de um instrumento específico para ajudar na avaliação com as crianças. A maioria delas fazia uso somente do Inventário de Habilidades que era disponibilizado pela Semed (Anexo 1). Somente a Participante C, como foi frisado, fazia uso de um instrumento, mas que não era específico para a área da educação.

Esse fato nos permite refletir sobre uma questão relevante: se há pesquisas que apontam a existência de um instrumento criado com base nas práticas dos professores, que se

mostra funcional e capaz de facilitar tanto a investigação das crianças com TEA ou outras deficiências quanto as práticas pedagógicas dos professores do AEE que atuam nas SRMs, por que não aderir a esse recurso? Por que não unificar seu uso, especialmente com foco na elaboração do PEI?

Apesar da literatura nos mostrar que os estudos têm tido avanços, com base nas versões das professoras, podemos afirmar que alguns problemas ainda permanecem presentes em se tratando da temática da Educação Especial. Há oito anos, Machado (2017) em sua pesquisa mostrou que os materiais presentes na SRM eram incompatíveis com a realidade da Educação Infantil, mostrou que havia uma sobrecarga em se tratando da atuação do profissional do AEE, pontuou a ausência do trabalho colaborativo e que necessitava de uma atuação mais articulada entre os profissionais da escola e da gestão do município. Destacou ainda a importância de haver formações continuadas para que de fato ocorresse o trabalho colaborativo.

68

Hoje, esses problemas ainda continuam sendo evidenciados no ambiente escolar. As versões das Professoras, nos permitem concluir, que ainda existem situações que afetam o trabalho em se tratando das atribuições do professor do AEE, tais como, a falta de tempo para sentarem juntas e planejarem de que forma irão criar o PEI e executá-lo.

O fato das professoras regentes e coordenação alimentarem os relatórios e entregarem para o professor do AEE (como relatado pelas Professoras) não caracteriza, por si só, um trabalho colaborativo. É preciso envolvimento, articulação de estratégias, espaços para promoverem contribuições. Essa situação acarreta outro questionamento, pois se o Plano não foi elaborado de forma conjunta, foi elaborado somente pela professora do AEE, como poderia ser utilizado pelas professoras regentes em sala de aula comum?

Outro questionamento importante refere-se ao fato de que, em alguns momentos, as professoras do AEE realizavam o atendimento às crianças ao mesmo tempo em que preenchiam o PEI. Isso significa que os resultados eram registrados em tempo real, sem um momento posterior para análise e reflexão mais aprofundada. Nesse contexto, é possível questionar se esses registros realmente refletiam, de forma precisa, as reais necessidades da criança. Embora esse tipo de tarefa pareça estar destinado às Horas de Atividade (HA), considerando o número elevado de crianças matriculadas na SRM, seria viável deixar essas demandas exclusivamente para esse período?

Sabemos que cada criança precisa de um plano educacional que atenda às suas especificidades. No entanto, diante das diversas demandas burocráticas - como o preenchimento de relatórios, a adaptação e a criação de materiais pedagógicos e a realização

de visitas técnicas quinzenais nos CEIMs que não são polos - surge o questionamento: seria possível realizar todas essas tarefas apenas no momento da hora-atividade, sabendo que quinzenalmente também participavam das reuniões com a gestão da Educação Especial do município, e que só tinham apenas duas sextas-feiras por mês que podiam ser efetivamente dedicadas à HA? Diante de tantos afazeres era possível criar, aplicar e revisar os PEIs de cada criança que atendiam, partindo do princípio de que esse quantitativo era em grande demanda e poderia aumentar a qualquer instante?

Santos (2023), em sua tese, trouxe como considerações, que embora houvesse uma normativa orientando a construção do PEI, como é o caso da realidade que ela apresentou em sua pesquisa, na prática surgiam e surgem desafios. Ela pontuou que a sobrecarga burocrática das professoras do AEE dificultava a participação mais ativa nas reuniões formativas e na construção coletiva do PEI. Situação essa que podemos trazer para a realidade do presente

69

estudo e refletir sobre as demandas dessas professoras e a necessidade de focar no que é primordial para o atendimento da criança com TEA, que é a elaboração com eficácia do PEI. Santos (2023) pontuou, também, que houve ações articuladas entre os professores do AEE e da Educação Infantil, tendo o apoio da Secretaria de Educação e com amparo do PPP. Assim, surgiram contribuições para os avanços e inclusão de crianças com TEA, o que nos leva a pensar que as reuniões com o órgão responsável e as professoras do AEE agregam, pensando no conhecimento e prática. Contudo, o foco precisa estar direcionado para os PEIs e outras questões que possam interferir na execução desse planejamento.

Ainda sobre a elaboração do PEI, cada Participante pontuou um aspecto que considerava complexo. Isso nos permite refletir que se houvesse encontros com formações continuadas, apresentando exemplos de como poderia ser pensado, ou até mesmo pontuando caminhos que pudessem ser repensados, visando atender as especificidades pedagógicas das crianças com TEA, o planejamento poderia ser mais eficaz, com direcionamentos precisos, com seleção de conteúdos funcionais e estratégias que pudessem facilitar o aprendizado desse público. Souza (2019), em sua pesquisa, trouxe como resultado que a formação colaborativa contribuiu significativamente para a mudança nas práticas pedagógicas das professoras envolvidas, principalmente se houvesse o pensamento de viabilização estratégias para o PEI, fato esse que só reforça a reflexão de que formações são importantes, úteis e necessárias.

Outra contribuição referente às formações continuadas, foi a pesquisa de Viana (2019) que mostrou como resultados que, embora os professores apresentassem certo conhecimento sobre o autismo, era preciso ter formações específicas. Tais capacitações objetivavam

sobretudo a promoção de práticas pedagógicas mais eficazes, partindo do princípio para a elaboração do PEI. Era necessário, segundo o autor, um olhar individualizado para cada criança com TEA, com foco nas suas características sensoriais, afetivas e cognitivas.

Outras pesquisas que reforçam a compreensão de que as formações continuadas são necessárias são de Jadjesky (2020), Oliveira (2020), Ratuchne (2023), Rosado (2021) e Silva (2023). Jadjesky (2020) destacou como importante a formação dos professores, o vínculo afetivo e a intencionalidade pedagógica, visando a garantia do acesso e a participação da criança com autismo nas atividades escolares. Já Oliveira (2020) além de defender a utilização de um instrumento para a avaliação da criança, também elencou como essencial a oferta de formação continuada, pensando também na construção do PEI.

Rosado (2021), em seus resultados, também destacou a importância e necessidade de ter formações continuadas visando levar qualidade para o Planejamento e auxílio para pensar nas intervenções a serem feitas. Ratuchne (2023) além de evidenciar a importâncias das

70

formações - visto que com sua existência facilitava o processo das professoras descobrirem sinais de TEA com maior precisão - e a realização de intervenções pedagógicas rápidas, demonstrava eficácia em se tratando da promoção para o desenvolvimento e inclusão. Da mesma forma, Silva (2023) apontou como resultado a importância de ter formação continuadas para os professores do AEE objetivando o desenvolvimento e aplicação de estratégias sensoriais com maior eficácia, pensando na elaboração do PEI.

Ainda sobre as formações continuadas outra pesquisa que agrega na discussão de que esses momentos são primordiais para a construção e troca de saberes entre professores é a de Aguiar (2022). A pesquisadora evidencia como resultado positivo para a inclusão escolar, o investimento da escola onde foi realizada a pesquisa, para encontros de formações dos professores, o que era possível a articulação e construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Ainda sobre as dificuldades, com base no relato das Participantes foi possível notar que havia o contato inicial com as famílias, para a realização da anamnese da criança - isso antes de iniciar os atendimentos nas SRMs - e que sempre que necessário os pais eram chamados nos CEIMs para conversas. Além disso, foi mencionado encontros com profissionais clínicos, quando viam necessidade. Porém, essa prática de encontros com as famílias e profissionais da saúde é uma situação que precisa ser intensificada, que possa ser mais corriqueira e não somente em casos isolados. Pois esse trabalho colaborativo envolvendo a família, escola e saúde, é uma soma que pode trazer resultados positivos, pensando nos olhares vindos pelos vieses familiar, escolar e clínico, que acrescidos podem ajudar no desenvolvimento das

crianças.

Ratuchne (2023) reforça esse pensar da importância da interlocução entre essas esferas, quando apresenta como resultados a importância de um PEI sendo elaborado com base em avaliação processual e em colaboração com diferentes profissionais da escola e da saúde. Aguiar (2022) além de ressaltar como positivas as formações ofertadas pela escola, ressaltou que o sucesso da inclusão escolar das crianças com TEA estava ligado ao trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os profissionais da escola e da saúde, além da constante escuta das famílias. A pesquisadora também trouxe a reflexão de que o PEI não era apenas um documento e trabalho burocrático, se tratava de um instrumento dinâmico que havia a necessidade de passar por constantes revisões, baseadas na evolução da criança e nas avaliações pedagógicas.

As contribuições de Ratuchne (2023) e Aguiar (2022) encontram ressonância direta nos achados desta pesquisa. A Professora D, por exemplo, apontou a dificuldade em avaliar se o PEI implementado estava gerando resultados positivos, mencionando a carência de um instrumento que pudesse orientar a avaliação processual das crianças com TEA. Esse aspecto

71

se aproxima da defesa de Ratuchne quanto à necessidade de avaliações contínuas e colaborativas, envolvendo diferentes profissionais da escola e da saúde. Além disso, Aguiar (2022) destacou a importância da escuta ativa das famílias e da construção coletiva do PEI. Situação que também apareceu nas versões das Professoras A e E, que relataram a realização de entrevistas com as famílias no início do processo, buscando compreender o histórico e as necessidades da criança. No entanto, ambas reconhecem que, na prática, a elaboração do documento acaba sendo uma responsabilidade exclusiva da professora do AEE, sem participação efetiva das regentes e da equipe clínica, o que evidencia a fragilidade no trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Também em consonância com Aguiar (2022), que compreende o PEI como um documento dinâmico, revisado com base nas avaliações pedagógicas e no progresso da criança, a Professora C enfatizou que o planejamento é feito de forma gradativa, sendo constantemente atualizado conforme vai conhecendo melhor a criança. Essa compreensão evidencia a necessidade de revisão constante do PEI, reforçando o caráter não estático do documento.

72

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo geral, a caracterização e construção do PEI no serviço de AEE nas SRMs da Educação Infantil de um município do Mato Grosso do Sul a partir das versões das professoras. Para isso, foram estabelecidos como objetivos específicos: a) caracterizar o perfil das professoras que atuavam no AEE; b) conhecer e descrever como foi elaborado o PEI; c) identificar desafios e possibilidades da construção do PEI no trabalho com crianças com TEA.

Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo em cinco CEIMs da cidade, entrevistando as professoras responsáveis que atuavam em cada SRMs. Com base na coleta desta pesquisa, foi compreendido que a responsabilidade da construção do PEI era direcionada para os Professores que atuavam no AEE.

Foi observado também que havia contato com os professores regentes e demais profissionais da escola durante as visitas técnicas. Isso ocorria, principalmente, porque muitas vezes a SRM estava localizada em um CEIM específico, que era considerado polo por atender crianças oriundas de outros CEIMs. Esse fator justificava a realização das visitas técnicas, cujo objetivo era coletar o máximo de informações possíveis para subsidiar a construção do PEI.

Todavia, ao longo das entrevistas, foi possível supor que esse serviço apresentava fragilidades em diversos aspectos. Entre eles, destacam-se a ausência de infraestrutura adequada e de materiais pedagógicos compatíveis com a faixa etária da Educação Infantil, bem como a falta de um trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. Embora houvesse conversas sobre determinadas crianças e a entrega de relatórios pedagógicos, na prática, quem pensava e elaborava o PEI eram, exclusivamente, as professoras do AEE.

Soma-se a isso a sobrecarga de funções dessas profissionais, o que permite supor que, mesmo com a existência das Horas de Atividade (HA), era difícil alimentar as documentações, cumprir as demandas burocráticas e revisar constantemente os planejamentos das diversas crianças atendidas. Essa realidade dificultava a construção de um PEI mais assertivo e alinhado às necessidades de cada criança.

Foi possível afirmar que mesmo com estudos recentes e com a possibilidade de aderirem a instrumentos avaliativos voltados para o campo pedagógico, as professoras não faziam uso, o que dificultava em planejamentos com maior eficácia. Isso nos leva a questionar por que, mesmo diante de estudos e materiais disponíveis, as professoras do AEE não utilizam instrumentos avaliativos estruturados no campo pedagógico? Esse desuso está relacionado à

ausência de formação continuada, ou ainda, se seria por desconhecimento devido a uma lacuna na política de implementação desses instrumentos?

Além disso, com base nos resultados das literaturas, foi possível afirmar que a oferta de formações continuadas, ajudava no processo de conhecimento teórico e prático pensando nessa construção do PEI. Isso nos faz refletir: Como a formação continuada de professoras do AEE tem contemplado, ou deixado de contemplar, o uso de instrumentos de avaliação pedagógica específicos para o Público da Educação Especial, na Educação Infantil?

Outra situação evidenciada foi a questão da obrigatoriedade da matrícula das crianças na Educação Infantil. Conforme as legislações apresentadas, essa obrigatoriedade só se aplica a partir dos 4 anos completos. Esse fato contribui para outra reflexão: crianças de 0 a 3 anos e 11 meses podem estar fora da escola, o que as torna mais vulneráveis a possíveis atrasos no desenvolvimento pedagógico?

Partindo dessa realidade, é possível inferir que as crianças com menos de quatro anos de idade, que não estão matriculadas nem frequentam os espaços dos CEIMs, ficam dependentes exclusivamente dos cuidados familiares e, quando ocorrem, dos atendimentos clínicos. Ações e políticas públicas precisam ser pensadas para sanar a falta de vagas nos Centros de Educação Infantil, de modo que, mesmo sem a obrigatoriedade legal, os pais tenham a possibilidade de matricular suas crianças atípicas.

Assim, é possível concluir que, apesar das dificuldades identificadas a partir das versões das participantes, algumas ações precisam ser implementadas. Entre elas, destacam-se: a promoção de estratégias voltadas à formação continuada; falta tempo, falta espaço, falta orientação de como fazer os PEIs; falta o trabalho colaborativo na construção e implementação deste documento; falta a adesão a instrumentos com foco pedagógico que auxiliem na avaliação inicial das crianças; falta o desenvolvimento de práticas que enfrentem as dificuldades evidenciadas. Tais medidas podem contribuir para influenciar políticas educacionais, com o objetivo de suprir as necessidades existentes e garantir um atendimento mais qualificado às crianças com TEA e demais deficiências.

Ao propor esse estudo o foco era compreender como era a elaboração do PEI pensando nas crianças com TEA, contudo, ao decorrer da pesquisa, foi possível perceber que essas crianças não ocupavam um lugar maior, não apareciam como um lugar central quanto à construção deste documento da Educação Infantil. Com a pesquisa de campo foi possível perceber que as professoras também recebiam crianças com outras deficiências, e nos planejamentos não havia especificidades com relação ao TEA.

Dessa forma, conclui-se que ainda há muitos desafios relacionados à elaboração e à implementação do PEI na Educação Infantil. Os achados desta pesquisa evidenciam fragilidades na articulação entre os profissionais, na utilização de instrumentos avaliativos pedagógicos e na garantia de condições adequadas para o planejamento individualizado. Diante disso, futuras pesquisas podem se dedicar a investigar, de forma mais aprofundada, como o PEI tem sido construído e aplicado na prática cotidiana, bem como analisar suas implicações para a efetivação da inclusão escolar. Além disso, estudos que explorem estratégias formativas, metodologias colaborativas e modelos avaliativos que fortaleçam a atuação dos profissionais do AEE podem contribuir significativamente para qualificar as políticas educacionais inclusivas.

75

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Priscila de Carvalho. **Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) na construção de Planos de Ensino Individualizado para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2023. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

AGUIAR, Viviane Massad de. **Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): um modelo de escola em São Paulo**. 2022. 46 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2022.

American Psychiatric Association (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR**. Fifth edition, text revision. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing; 2022.

ANDRADE, Juliana Santos. **Crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: aspectos legais e pedagógicos**. 2023. 163f. Dissertação (Mestrado Acadêmico da Faculdade de Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2023.

BARBOSA, Vânia Benvenuti; CARVALHO, Marcos Pavani de. **Conhecimento Necessário para Elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI**. Rio Pomba, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Rio Pomba, 2019. 23p.

Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BARCELOS, Kaio da Silva; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Formação de Professores e as Práticas Pedagógicas voltadas para a Inclusão de Crianças com Autismo: Levantamento Bibliográfico. *In*: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís (orgs.) **Educação: Entre saberes, poderes e resistências**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 167-176.

BETONE, Gabriele Aparecida Barbosa. **Usabilidade do Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para Elaboração de Plano Educacional Individualizado de Crianças com TEA na Educação Infantil**. 2024. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2018]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em? 13 set. 2024.

76

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009a**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica - CEB. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009b**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 set. 2024

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009c**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a

partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

77

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas 2002.

Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao_cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view. Acesso em set. de 2024.

JADJESKY, Izaionara Cosmea. **Aprendizado e o desenvolvimento de uma criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil.** 2020. 166 f. Tese (Doutorado em Educação na linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos) - Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

MACHADO, Gabriela. **Caracterização das práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados-MS.** 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

MARTINS, Morgana Fátima Agostini; ACOSTA, Priscila Carvalho; BARCELOS, Kaio Silva. Plano de ensino individualizado para alunos com transtorno do espectro do autismo. *In*: SILVA, Aline Maira; MARTINS, Morgana Fátima Agostini (org.). **Educação Especial:**

cenários, perspectivas e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 71-86. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/11/EBOOK_Educacao-Especial.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 24 nov. 2024.

OLIVEIRA, Marines Andrezza de. **Plano Educacional Individualizado e sua Importância para a Inclusão de Crianças Autistas**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Foz do Iguaçu - PR, 2020.

PMPI. Prefeitura Municipal de. **Plano Municipal para a Primeira Infância de _____ - MS**, 2024. 105 p. 1. Primeira Infância. 2. Política Pública.

Prefeitura Municipal de _____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância.

RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira. **Sinais do Transtorno do Espectro Autista: formação de professores e rastreio precoce na Educação Infantil**. 2023. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro

78

de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, 2023.

ROSADO, Adélia Carneiro da Silva. **Concepções docentes sobre a Inclusão de Crianças com Autismo na Educação Infantil**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande - PB, 2021.

SANTOS, Élica Cristina da Silva de Lima. **A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil na Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador - Bahia**. 2023. 243 f. Tese (Doutorado em Educação e Diversidade) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2023.

SILVA, Rosilene Pereira Barrento da. **Crianças com TEA na Educação Infantil: estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais**. 2023. 170 f. Dissertação (Mestrado em Práticas de Educação Básica) - Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculada à Pró-Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, 2023.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil: Efeitos de um Programa de Intervenção Colaborativa nas Práticas Pedagógicas dos Professores**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

TANIGUTI, Gustavo; FERREIRA, Karolyne. Salas de Recursos Multifuncionais: marcos normativos. **Diversa**, 2021. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/salas-de-recursos-multifuncionais-marcos-normativos/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

TORRES, Amanda da Silva Pereira. **Protocolo de Avaliação sócio-acadêmica para Atendimento Escolar de Alunos Autistas em sala de aula:** avaliando aspectos comportamentais, cognitivos-verbais e adaptativos. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Programa de Pós-graduação Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

VIANA, Isaac Pereira. **O processo de Inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.** 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, 2019.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

79

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista para a Professora AEE que Atua na

SRM ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Betone (2024)

Prezada Professora, esta entrevista faz parte da pesquisa intitulada “**Construção e Implementação do PEI para Crianças com TEA no AEE da Educação Infantil de um Município do MS**” realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, pela pesquisadora **Silvia Moraes Silva** sob orientação da **Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins**. Tem por objetivo caracterizar a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nos Centros de Educação Infantil Municipal da cidade de Dourados-MS, bem como, conhecer as práticas de elaboração de planos para o atendimento de crianças com TEA nos CEIMs e, mais especificamente, sobre os processos que envolvem a construção e implementação dos Planos Individualizados. Ressalta-se que sua identidade será mantida em sigilo e anonimato. E seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, se julgar pertinente, sem nenhum prejuízo para a participante.

Gênero () Masculino () Feminino () Outro. Especifique (opcional):
--

Idade:
Formação Inicial:
Pós-graduação:
Tempo de atuação na função como docente:
Tempo de atuação com crianças com TEA:
Tempo de atuação no AEE:
Tipo de vínculo: Contrato (<input type="checkbox"/>) Concurso (...)
Quantidade de crianças atendidos atualmente no AEE:
Quantidade de crianças com TEA atendidos atualmente no AEE:

1) Ao receber a criança para o atendimento educacional especializado, você realiza alguma avaliação inicial?

Sim Não