

ACESSIBILIDADE PARA O PÚBLICO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM RONDÔNIA: A CONVERGÊNCIA ENTRE PAEE, PEI E PDI

ACCESSIBILITY FOR MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM STUDENTS IN
RONDÔNIA: THE CONVERGENCE BETWEEN PAEE, PEI, AND PDI

ACCESIBILIDAD PARA ESTUDIANTES DE SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONALES EN RONDÔNIA: LA CONVERGENCIA ENTRE PAEE, PEI Y PDI

Edlaine Ronconi de Abreu Dias¹

Silvana Afonso Costa²

Charlene Regina Pomin³

Edson Elias de Souza⁴

Ernani Marco Rodrigues dos Reis⁵

Alice Cristina da Silva Rodrigues⁶

Claudiane Meireles Pinto⁷

Jean Rodrigo Dias⁸

RESUMO: O presente estudo investigou a convergência pedagógica e as práticas de acessibilidade na Rede Estadual de Ensino de Rondônia, com foco na unificação dos instrumentos de planejamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo central foi analisar como a integração entre o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) qualifica a acessibilidade atitudinal e metodológica no cotidiano escolar. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, com o *corpus* selecionado via protocolo PRISMA, totalizando 36 registros entre marcos legais e literatura científica. A investigação demonstrou que a unificação instrumental, determinada pela Nota Técnica nº 02/2024/GEES-SEDUC/RO, supera a fragmentação histórica entre o suporte da Sala de Recursos Multifuncionais e a sala de aula regular. Concluiu-se que a materialização da inclusão efetiva depende da simbiose entre o suporte institucional e o ensino colaborativo, transformando o rigor do registro documental numa ferramenta de preservação da memória pedagógica e garantia de direitos do discente.

Palavras-chave: Acessibilidade. Ensino Colaborativo. PAEE.

¹ Mestra em Educação EPT/ IFMT Cuiabá- MT, discente do programa de doutorado PPGCA UNEMAT/ Cáceres - MT.

² Mestra em Geografia/ UNIFAP, Macapá- AP.

³ Mestra em Educação Inclusiva/ PROFEI- UNIR, Ji-paraná-RO.

⁴ Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação / MUST University - MUST.

⁵ Mestre em Física/ Universidade de Brasília, UnB.

⁶ Discente do programa de Educação Inclusiva em rede PROFEI- UNIR, Ji-paraná-RO.

⁷ Discente do programa de Educação Inclusiva em rede PROFEI- UNIR, Ji-paraná-RO.

⁸ Especialista em Psicomotricidade, UEL, Londrina-PR.

ABSTRACT: The present study investigated pedagogical convergence and accessibility practices within the State Education Network of Rondônia, focusing on the unification of planning instruments for Special Education. The main objective was to analyze how the integration of the Specialized Educational Service Plan (PAEE), the Individualized Education Plan (PEI), and the Individual Development Plan (PDI) qualifies attitudinal and methodological accessibility in daily school life. Methodologically, a bibliographic and documentary research of a qualitative and exploratory nature was conducted, with the corpus selected via the PRISMA protocol, totalling 36 records including legal frameworks and scientific literature. The investigation demonstrated that the instrumental unification established by Technical Note No. 02/2024/GEES-SEDUC/RO overcomes the historical fragmentation between the support provided in Multifunctional Resource Rooms and the regular classroom. It is concluded that the materialization of effective inclusion depends on the symbiosis between institutional support and collaborative teaching, transforming the rigor of documentary records into a tool for preserving pedagogical memory and guaranteeing student rights.

Keywords: Accessibility. Collaborative Teaching. PAEE.

RESUMEN: El presente estudio investigó la convergencia pedagógica y las prácticas de accesibilidad en la Red Estatal de Enseñanza de Rondônia, con enfoque en la unificación de los instrumentos de planificación para la Atención Educativa Especializada (AEE). El objetivo central fue analizar cómo la integración entre el Plan de Atención Educativa Especializada (PAEE), el Plan de Enseñanza Individualizado (PEI) y el Plan de Desarrollo Individual (PDI) cualifica la accesibilidad actitudinal y metodológica en lo cotidiano escolar. Metodológicamente, se realizó una investigación bibliográfica y documental, de naturaleza cualitativa, con el corpus seleccionado mediante el protocolo PRISMA, totalizando 36 registros entre marcos legales y literatura científica. La investigación demostró que la unificación instrumental, determinada por la Nota Técnica nº 02/2024/GEES-SEDUC/RO, supera la fragmentación histórica entre el soporte de la Sala de Recursos Multifuncionales y el aula regular. Se concluye que la materialización de la inclusión efectiva depende de la simbiosis entre el soporte institucional y la enseñanza colaborativa, transformando el rigor del registro documental en una herramienta de preservación de la memoria pedagógica y garantía de los derechos del estudiante.

2

Palabras clave: Accesibilidad. Enseñanza Colaborativa. PAEE.

INTRODUÇÃO

A construção de sistemas educacionais inclusivos pressupõe a superação de barreiras que, historicamente, isolaram o estudante com deficiência em espaços segregados ou em processos de integração meramente físicos. No contexto da Rede Estadual de Ensino de Rondônia, a discussão sobre a inclusão escolar ganha novos contornos com a necessidade de transformar diretrizes normativas em práticas pedagógicas efetivas. A acessibilidade, neste cenário, é compreendida como um direito subjetivo que exige a remoção de obstáculos atitudinais e metodológicos ao conhecimento.

Esta pesquisa investigou o impacto da fragmentação dos instrumentos pedagógicos, em que o PDI e o PEI eram geridos de forma isolada, gerando dissonância operativa entre o AEE e a sala comum. Diante deste impasse, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO) instituiu, por meio da Nota Técnica nº 02/2024/GEES-SEDUC/RO, a unificação destes documentos no PAEE.

Ao longo deste artigo, investigou-se o arcabouço normativo e teórico que ampara esta mudança de paradigma, analisando como a adoção do PAEE, aliada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do Ensino Colaborativo, pode minimizar a "exclusão dentro da inclusão". A investigação justifica-se pela necessidade de subsidiar o corpo docente com uma base teórica sólida que permita converter normas administrativas, como o Decreto Federal nº 12.686/2025, em adaptações curriculares funcionais.

O estudo demonstra que a unificação documental é uma estratégia política para preservar a memória pedagógica do estudante e assegurar o seu sucesso na trajetória escolar rondoniense, mas que a devida estruturação técnica e pedagógica no chão da escola deve acontecer de fato, para que a iniciativa não se torne mero ajuste teórico legislativo.

MÉTODOS

O presente artigo caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica e documental (Gil, 2009), sob uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001). O objetivo central foi investigar a convergência pedagógica e as práticas de acessibilidade no âmbito formal da Rede Estadual de Ensino de Rondônia, cuja base de busca detalha-se da seguinte forma:

- a) Natureza da pesquisa: Bibliográfica e Documental em fontes primárias e secundárias
- b) Abordagem Qualitativa;
- c) Técnica de análise: Análise de Conteúdo por categoria palavra-frase-tema
- d) Bases de dados: *Google Scholar* e *SciELO* (em português);
- e) Operadores booleanos: 1. "Acessibilidade" AND "metodológica" AND "Atitudinal" AND "AEE" AND "PAEE" 2. ("Rede Estadual") AND ("Rondônia" OR "SEDUC-RO") AND ("Educação Especial" OR "AEE") AND ("Acessibilidade") AND ("PAEE" OR "PEI" OR "PDI").
- f) Recorte (estudos): Livros de base conceitual, Artigos, Dissertações e Teses a partir da LBI;
- g) Recorte (documentos, legislação): Nacional (desde CF/88) e estadual/RO (desde 2019);

h) Recorte de conteúdo: Critérios de elegibilidade, refinamento e exclusão.

A coleta de dados foi realizada por meio do levantamento de fontes primárias (legislação e documentos oficiais da SEDUC-RO) e fontes secundárias (livros conceituais, artigos, dissertações e teses em português). O *corpus* bibliográfico e documental foi submetido aos seguintes critérios de exclusão:

- (i) Duplicidade: eliminação de trabalhos idênticos encontrados;
- (ii) Incongruência de rede e do tipo de estudo: exclusão de estudos voltados para redes municipais, privadas ou federais que não aplicam à RO; Exclusão de estudos que não sejam, livros, artigos, dissertações ou teses.
- (iii) Ambiguidade temática: descarte de textos com abordagem estritamente clínica ou médica, sem interface com a gestão pedagógica ou acessibilidade escolar.
- (iv) Adaptação à lista de verificação para resumos (PRISMA, 2020⁹);
- (v) Incompletude: Exclusão de produções que disponibilizavam apenas o resumo (*abstract*), impossibilitando a análise integral.

A análise de conteúdo embasada em Bardin (2016) seguiu as fases de:

Pré-análise: Esta fase inicial consistiu na leitura flutuante de todo o material coletado. Nesta etapa, realizou-se a constituição do *corpus*, garantindo a exaustividade, a homogeneidade (foco estrito em instrumentos pedagógicos de Educação Especial) e a pertinência (adequação ao tema da acessibilidade).

Exploração do material: Nesta etapa, os dados brutos foram submetidos a um processo de codificação e categorização. O material foi decomposto em unidades de registro baseadas em palavra-frase-tema. Foram isolados termos recorrentes e passagens semânticas.

Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: A fase final consistiu em condensar as informações para estabelecer as categorias analíticas. Através de uma leitura crítica, as unidades de registro foram confrontadas com o referencial teórico.

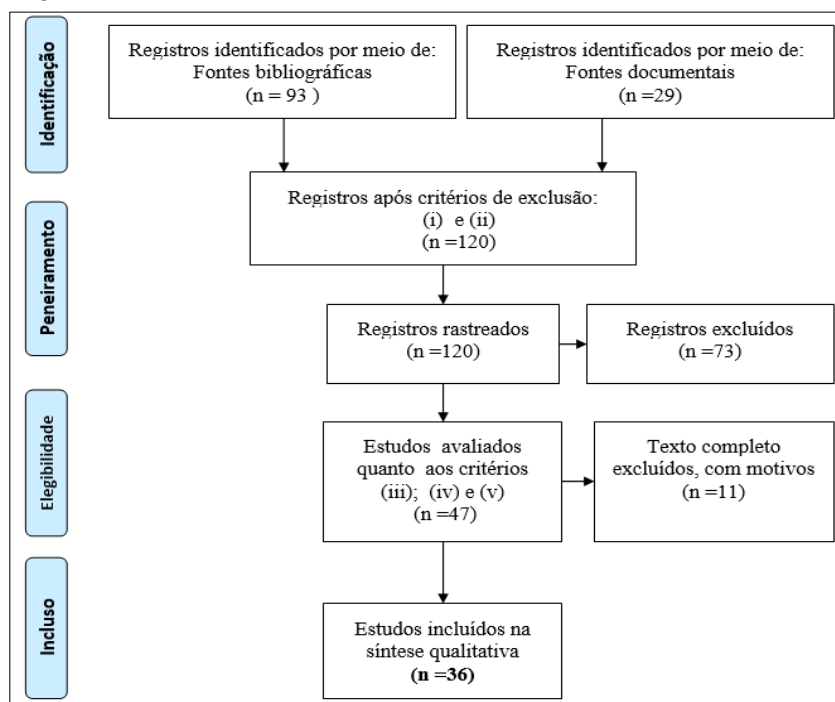
RESULTADOS

A apresentação dos resultados decorre da aplicação da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) sobre o *corpus* selecionado via protocolo PRISMA¹⁰ (2020), conforme sistematizado inicialmente na figura 1:

⁹ Critério baseado no PRISMA for Abstracts (2020), aplicado para a exclusão precoce de registros que omitissem o percurso metodológico ou objetivos específicos no resumo.

¹⁰ O protocolo PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) é a versão atualizada da diretriz internacional utilizada para garantir o rigor e a transparência no relato de revisões

Figura 1 — Fluxograma de seleção do *corpus* de estudo



Fonte: Autores (2026).

O processo de seleção dos registros resultou na Identificação de 122 registros (93 bibliográficos e 29 documentais). Após o Peneiramento, com a exclusão (critério (i) e (ii)), 47 estudos foram avaliados na fase de Elegibilidade. Destes, 11 foram excluídos (critério (iii), (iv) e (v)). A Inclusão final totalizou 36 registros, o núcleo primário (n=14) e o núcleo secundário (n=22).

O núcleo primário (legislação e documentos institucionais) contém 14 registro. Eles foram categorizados no quadro 1:

Quadro 1 — Mapeamento do núcleo primário (normativo)

Categoria Temática	Unidade de Registro	Documentos de Referência
1. Garantia de Direitos e Políticas Nacionais	Dever do Estado e Política Nacional de Educação Inclusiva	Constituição Federal (1988); LBI (2015); Lei Berenice Piana (2012); Decreto Federal nº 12.686 (2025); DIVERSA (2026).
2. Diretrizes de Serviço e Fomento Estadual	AEE)e LDB	Resolução CNE/CEB nº 4/2009; Decreto Federal nº 7.611/2011; Lei nº 9.394/1996 (Atualizada até 2025).
3. Regramento Estadual de Rondônia	Normatização da Rede Estadual de RO	Resolução nº 1.314/2021-CEE/RO; Portaria nº 7.240/2024-SEDUC/RO;

sistemáticas. Neste estudo, foi adaptado para revisão bibliográfica para descrever o fluxo de decisões que levou à seleção do *corpus* final de registros.

		Portaria nº 5.772/2024-SEDUC/RO; Manual de Orientações – SRM (2024).
4. Garantia de Direitos e Políticas Nacionais	Dever do Estado e Política Nacional de Educação Inclusiva	Constituição Federal (1988); LBI (2015); Lei Berenice Piana (2012); Decreto Federal nº 12.686 (2025); DIVERSA (2026).

Fonte: Autores (2026).

O Núcleo secundário (artigos teses e dissertações) totaliza 16 registros dispostos no quadro 2:

Quadro 2 — Mapeamento do núcleo secundário (científico)

Categories	Unidades de Registro	Autores (Ano)
1. Dimensão Ética e a Escola para Todos	Inclusão como mudança de paradigma; Direitos no AEE; Diálogo com as diferenças; Equidade.	Dias <i>et al.</i> (2025); Mantoan (2015;2021); Baptista (2019); Perovano; Melo (2021); Albuquerque (2023).
2. Acessibilidade, DUA e TA	Barreiras atitudinais; Tecnologia Assistiva; DUA; Adaptação curricular.	Sebastian-Heredero; Anache (2020); Zerbato; Mendes (2018); Sasaki (2025); Araújo <i>et al.</i> (2020); Estevam (2022); Albuquerque (2023).
3. Ensino Colaborativo e Parceria Pedagógica	Dissolução da atuação isolada; Corresponsabilidade no planejamento; Práticas inclusivas no cotidiano.	Mendes; Vilaronga (2023); Coutinho (2025); Silva (2020); Verissimo; Prai (2021); Perovano; Melo (2021).
4. Planos de Transição e Memória Pedagógica	Unificação de PDI e PEI; Planejamento personalizado; instrumentais de transição escolar (PAEE)	Fernandes; Suzigan (2024); NEGRÃO (2023); Cabana (2024); Aquino (2025); Penha <i>et al.</i> (2025); Pletsch; Paiva (2020);

Fonte: Autores (2026).

6

Em síntese, a sistematização do *corpus* final de 36 registros (figura 1) e a categorização disposta nos quadros 1 e 2 consolida o arcabouço teórico-metodológico e o suporte normativo mandatório para a análise qualificada das práticas pedagógicas inclusivas. Os achados obtidos por meio desta categorização forneceram subsídios analíticos fundamentais para a seção subsequente, na qual os dados catalogados foram confrontados com as diretrizes de flexibilização curricular. Este cruzamento de evidências permitiu a verificação da base instrumental frente às demandas de acessibilidade metodológica no cotidiano da educação básica

DISCUSSÃO

A construção de redes de ensino que acolham todos os estudantes e promovam sua aprendizagem exige a compreensão de que a educação inclusiva não é apenas uma diretriz, mas um processo de resposta às perguntas fundamentais sobre como concretizar a inclusão nas práticas de sala de aula. Como ilustra a figura 2, para que essa rede se efetive, é preciso articular os princípios da inclusão escolar com a prática docente cotidiana, garantindo que o ensino

atenda às necessidades específicas de cada aluno sob a perspectiva das dimensões da igualdade, equidade e inclusão no contexto escolar (MANTOAN, 2015).

Sob essa ótica, a análise do núcleo 1 revela que a acessibilidade na Rede Estadual de Rondônia não se limita a uma escolha pedagógica isolada, mas configura um imperativo jurídico estruturado em quatro eixos categoriais (quadro 1) que vinculam a prática docente à proteção legal.

Garantia de direitos e políticas nacionais: Garantia de direitos e políticas nacionais: A base desta pirâmide normativa repousa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Esta última, atualizada para refletir os avanços da inclusão, estabelece no seu Capítulo V a obrigatoriedade da oferta de educação especial transversal a todas as etapas e modalidades. Ao lado da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, esses marcos definem a acessibilidade como um direito subjetivo e inalienável, deslocando o foco da deficiência do indivíduo para a responsabilidade do meio em remover barreiras. Este eixo foi robustecido pelo Decreto Federal nº 12.686/2025, que consolida a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI).

Diretrizes de serviço e atendimento especializado: A operacionalização prática desse direito encontra fundamento nas diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Esta resolução define as funções do AEE, estabelecendo que ele deve ser complementar ou suplementar à formação e realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Ao lado do Decreto nº 7.611/2011, este eixo assegura que o suporte especializado seja o elo que viabiliza a acessibilidade aos conteúdos curriculares, oferecendo o suporte técnico para que o professor regente realize as flexibilizações necessárias.

Regramento estadual de Rondônia: A territorialização das normas federais é realizada pela Resolução nº 1.314/2021-CEE/RO e pela Portaria nº 7.240/2024-SEDUC/RO. Estes documentos organizam o fluxo administrativo e pedagógico, estabelecendo o PDI como o registro obrigatório da trajetória do estudante. A relevância desses marcos reside na padronização dos processos: eles combatem barreiras organizacionais e garantem que a acessibilidade metodológica seja construída sobre um alicerce institucional sólido. Complementarmente, o Manual SRM (2024) e as orientações da Portaria nº 5.772/2024-SEDUC/RO estabelecem que a avaliação deve ser de natureza psicopedagógica, centrada no processo de ensino-aprendizagem e não apenas no diagnóstico clínico. O Manual SRM e o

Manual do Professor de AEE estabelecem que o AEE não é substitutivo, mas complementar ou suplementar à classe comum.

Os manuais detalham o fluxo que vai desde a identificação de alunos com indicadores de deficiência, TEA ou Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), até a efetiva matrícula e cronograma de atendimento em turno oposto. Enfatiza-se que a avaliação deve ser de natureza psicopedagógica e centrada no processo de ensino-aprendizagem, evitando a dependência exclusiva do diagnóstico clínico para a oferta do suporte pedagógico.

A Nota Técnica nº 01/2022 NEES-SEDUC/RO é o instrumento que dirime dúvidas sobre a atuação do profissional de apoio/cuidador na rede estadual. Ela esclarece que a demanda por este profissional se justifica pela necessidade específica de auxílio em atividades de alimentação, locomoção, higiene, comunicação e manipulação de objetos, sempre com o objetivo final de promover a autonomia do estudante.

Um ponto desta Nota Técnica é a delimitação das funções: o cuidador não substitui o professor e não possui atribuições pedagógicas ou didáticas, devendo atuar de forma articulada com a equipe escolar sob supervisão pedagógica. O documento reforça que a deficiência, por si só, não configura a necessidade automática de um cuidador; esta deve ser identificada por meio de um estudo de caso na perspectiva biopsicossocial, que avalie as limitações funcionais do aluno no contexto escolar.

Convergência Instrumental: O diferencial estratégico de Rondônia materializa-se na Nota Técnica nº 02/2024/GEES-SEDUC/RO, que determina a unificação do PAEE, PEI e PDI. No contexto da acessibilidade metodológica, essa convergência é o mecanismo que impede a exclusão dentro da inclusão. Ao obrigar que o planejamento do professor regente e do professor especialista convirjam para um documento único de intervenção, a norma assegura que as flexibilizações curriculares sejam executadas de forma articulada. Esta unificação documental transforma a acessibilidade em um processo auditável, garantindo que o estudante receba as adaptações necessárias para acessar os conteúdos da BNCC em igualdade de condições.

A análise do núcleo 2, fundamentada na técnica de análise de conteúdo de Bardin, articulou as unidades de registro e as categorias identificadas no *corpus* científico. A discussão demonstra que a acessibilidade real exige uma ruptura com o formalismo burocrático em favor de uma atitude pedagógica e do ensino colaborativo, conforme preconizado pela Nota Técnica nº 02/2024/SEDUC-GEES e pelo Decreto Federal nº 12.686/2025.

Dimensão ética e a escola para todos: A base ética desta discussão é sustentada por Mantoan (2015;2021), Baptista (2021), Perovano; Melo (2021), Dias et al. (2025) que define a inclusão como uma mudança radical de paradigma. Para os autores, a inclusão exige que o conhecimento escolar dialogue com as diferenças, superando a cisão entre modalidades.

Sob essa ótica, a inclusão deixa de ser um mero arranjo burocrático para se consolidar como um princípio ético que reorganiza o espaço escolar. A relação de interdependência entre o sistema de ensino geral e o suporte especializado é sintetizada na Figura 3, que ilustra como a Educação Especial, enquanto modalidade transversal, deve estar contida e articulada dentro do ecossistema mais amplo da Educação Inclusiva para garantir a equidade pretendida pelo novo marco regulatório

Neste sentido, faz-se necessário entender, a relação entre Educação Inclusiva e Educação Especial, sendo a primeira uma modalidade de suporte dentro do sistema maior da segunda. Conforme explica Dias et al (2025) que os direitos ao suporte (AEE, PEI/PDI e profissionais assistentes) são mecanismos imperativos dentro da educação inclusiva para a trajetória do estudante. Essa visão é materializada pelo Decreto Federal nº 12.686/2025, que estabelece o PAEE como documento obrigatório derivado do estudo de caso.

Entretanto, a formalidade documental não garante acessibilidade sem mudança na postura (acessibilidade atitudinal). Baptista (2021) complementam que o planejamento auxilia na quebra de barreiras, enquanto a Figura 4 explicita que a atitude inclusiva atua na remoção da barreira, focando na cultura e nos valores escolares, pois existem diferenças entre igualdade, equidade e inclusão

Neste interim, Albuquerque (2023) e Perovano e Melo (2021) destacam que promover acessibilidade nas dimensões programática e comunicacional é fundamental para a autonomia do discente, deste modo a atitude inclusiva atua na remoção da barreira. O Sistema de Apoio deve envolver não apenas recursos físicos, mas a cultura (atitudes e valores).

Acessibilidade, DUA e TA: A operacionalização da Acessibilidade é defendida por Sebastian-Heredero; Anache (2020); Zerbato; Mendes (2018); Sasaki (2025); Araújo *et al.* (2020); Estevam (2022); Albuquerque (2023) e Verissimo e Prais (2021). Para Sebastian-Heredero; Anache (2020), as adaptações curriculares que buscam acessibilidade são sistematizadas em dois níveis fundamentais: extraordinárias (de grande porte) e ordinárias (de pequeno porte). Apresentando uma dicotomia complementar das ações pedagógicas necessárias para a inclusão, estabelecendo uma fronteira clara, porém comunicante, entre a atuação do professor regente e o suporte institucional, permitindo as seguintes inferências:

A representação da acessibilidade ordinária, conforme Araújo *et al.* (2020); Estevam (2022), são as modificações que o professor regente realiza diretamente no currículo e no ambiente da sala comum para todos os alunos. A análise mostra que esta dimensão não exige recursos financeiros externos, mas sim uma mudança na postura docente e no planejamento. São estratégias como: Flexibilização de tempo e ritmo; Diversificação de materiais didáticos; Uso de metodologias baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Já a Acessibilidade Extraordinária, como as ações de grande porte. São explicadas por Araújo *et al.* (2020), como sendo diferente da ordinária, esta dimensão exige a intervenção de especialistas e da mantenedora (SEDUC). A análise visual indica que esta área abrange: A provisão de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) complexos; Mudanças estruturais e arquitetônicas; Apoio de profissionais especializados (intérpretes, cuidadores).

A zona onde essas duas acessibilidades se encontram e completam é que se a acessibilidade extraordinária falha, a acessibilidade ordinária é sobrecarregada, gerando o isolamento do docente e a exclusão do discente dentro da sala regular, conforme alertam Sasaki (2025), Estevam (2022); e Albuquerque (2023).

Para garantir o acesso ao conhecimento, Verissimo e Prais (2021) propõem o enriquecimento curricular potencializado pelo DUA. Defendido também por Zerbato e Mendes (2021), o desenho projeta múltiplos meios de Engajamento, Representação e Expressão. Assim, a operacionalização via acessibilidade metodológica, exige analisar os pré-requisitos pedagógicos antes de qualquer atividade.

Deste modo, defendido por Verissimo e Prais (2021) o DUA busca projetar múltiplos meios de Noivado (Engajamento), Representação e de Ação e Expressão. Essa estrutura permite que o professor ofereça opções de *design* que sustentem o esforço, a percepção e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para todos os estudantes, eliminando barreiras antes que elas se manifestem.

Complementarmente, Araújo *et al.* (2020), Estevam (2022) e Sasaki (2023) contribuem com a categoria, sugerindo a TA para minimizar desafios instrumentais. Na visão de Sasaki (2023), a TA configura-se como uma Adaptação Extraordinária de elementos materiais, sendo o elo que viabiliza a participação do estudante.

Para os autores a TA é compreendida como todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência. Seu objetivo central é promover independência, qualidade de vida e inclusão social por meio da ampliação da comunicação, mobilidade e habilidades de aprendizado. Ela engloba desde

recursos de baixa tecnologia até dispositivos digitais complexos que, segundo o Decreto Federal nº 12.686/2025 (§ 4º), podem ser utilizados sob parecer pedagógico para garantir a autonomia do discente até mudanças estruturais e arquitetônicas.

Ensino colaborativo e parceria pedagógica: A efetividade da inclusão em RO transita pela dissolução da atuação isolada em favor da corresponsabilidade. A Nota Técnica nº 02/2024/SEDUC-GEES institucionaliza essa integração. Essa diretriz fundamenta-se no conceito de Ensino Colaborativo, definido por Mendes; Vilaronga (2023); Coutinho (2025); Silva (2020); Verissimo; Prais (2021); Perovano; Melo (2021), como uma modalidade onde docentes dividem o planejamento e a execução.

É o provimento das acessibilidades extraordinárias (grande porte) pela gestão que permite ao regente realizar a Acessibilidade Ordinária no cotidiano. Essa diretriz fundamenta-se no conceito de Ensino Colaborativo, definido por Mendes; Vilaronga (2023) como uma modalidade de apoio em que os docentes dividem a responsabilidade pelo planejamento, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para que essa parceria técnica prospere, estabelece-se uma via de mão dupla: é imperativo que a gestão escolar e a Secretaria de Educação providenciem os recursos de TA e as demais acessibilidades extraordinárias.

Planos de transição e memória pedagógica: Conforme explicam Fernandes; Suzigan (2024); Negrão (2023); Cabana (2024); Aquino (2025); Penha *et al.* (2025); Pletsch e Paiva (2020) e Fernandes e Suzigan (2024) historicamente, a literatura divide o PDI e o PEI com as seguintes funções:

- PDI: Definido como um instrumento de registro focado nas especificidades do sujeito, sendo tradicionalmente gerido pelo professor da SRM para monitorar as habilidades funcionais e o uso de recursos (NEGRÃO, 2023).
- PEI: É o roteiro pedagógico da sala comum, focado nas adaptações curriculares e nos objetivos de aprendizagem que o professor regente estabelece para o aluno incluído. (PENHA *et al.*, 2025)

Atualmente, com a nova normativa do Decreto nº 12.686/2025 e pela Nota Técnica nº 02/2024/SEDUC-GEES, essa estrutura foi integralizada no PAEE. Ele se tornar um instrumento de articulação obrigatória, onde os saberes do especialista e do regente convergem em um único planejamento sistêmico.

Essa mudança de paradigma documental reforça o que Pletsch; Paiva (2020) e Fernandes e Suzigan (2024) denominam como a construção de uma trajetória escolar com sentido. O

PAEE, portanto, não é apenas um formulário, mas o registro da parceria pedagógica em prol do sucesso do aluno, garantindo que o direito à aprendizagem e a memória de seus avanços. Se torna um instrumento de articulação obrigatória, essa mudança reforça a construção de uma trajetória escolar com sentido, garantindo que a memória dos avanços, não se perca.

Essa memória pedagógica unificada permite uma visão fundindo o Estudo de Caso (base do antigo PDI) com a Operacionalização Pedagógica (base do antigo PEI). O quadro 4 detalha esse fluxo, unindo o Estudo de Caso à Operacionalização Pedagógica:

Quadro 3 — O Estudo de Caso Operacionalização e Articulação Pedagógica PAEE

Eixo	Seção/ Tópico	Detalhamento
Estudo de Caso	1. Identificação	Dados de identificação do estudante, diagnósticos clínicos (CID-10 e CID-11), laudos associados e informações de matrícula (laudo não é obrigatório).
	2. Informações Gerais: • Histórico • Avaliação Pedagógica	Histórico familiar, trajetória escolar pregressa, medicação em uso, orientações médicas específicas e encaminhamento para a Sala de Recursos.
		Metodologia da avaliação, perfil comportamental, socioemocional e de autonomia do estudante.
Planejamento e Intervenção	3. Atendimento em SRM: • Áreas a serem trabalhadas • Necessidades Identificadas • Áreas de Interesse ou Talento	Análise qualitativa de competências em alfabetização, leitura, escrita, memória, atenção, planejamento, raciocínio lógico-matemático, dentre outros.
		Critérios e instrumentos para o acompanhamento contínuo dos avanços, dificuldades e potencialidades do estudante. Orientações conclusivas para a continuidade do atendimento, apoio clínico complementar e foco no desenvolvimento integral.
		Definição das prioridades de intervenção nas áreas cognitiva (leitura, escrita e aritmética), motora e funções executivas.
		Mapeamento das barreiras específicas de aprendizagem e competências que requerem aprimoramento especializado.
	3.1 Materiais e Métodos	Identificação de potencialidades e afinidades disciplinares que servem como base para a motivação escolar.
3.2 Articulação Pedagógica	Recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e metodologias lúdicas para estimulação das diferentes áreas de desenvolvimento.	
Currículo e Avaliação	4. Adaptação Curricular	Estratégias de trabalho colaborativo, formação de professores, comunicação com as famílias e acompanhamento de profissionais de apoio.
	5. Avaliação	Diretrizes para modificações nos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e critérios de avaliação.
	5.1 Recomendações Finais	Critérios e instrumentos para o acompanhamento contínuo dos avanços, dificuldades e potencialidades do estudante.
		Orientações conclusivas para a continuidade do atendimento, apoio clínico complementar e foco no desenvolvimento integral.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026) com base na Nota Técnica 02/2024/SEDUC-GEES e Decreto Federal 12.686/25.

Este percurso documental inicia-se obrigatoriamente pelo Estudo de Caso, que funciona como um alicerce investigativo para compreender o estudante em sua totalidade. Nesta fase, realiza-se a Identificação detalhada com diagnósticos clínicos e a coleta de Informações Gerais sobre a trajetória escolar e familiar, permitindo uma Avaliação Pedagógica Inicial que mapeia o perfil socioemocional e o nível de autonomia do discente. A investigação é aprofundada por

meio de Testes Pedagógicos qualitativos que analisam competências em leitura, escrita e raciocínio lógico, culminando nas diretrizes para o Atendimento em SRM, onde são definidos os critérios de acompanhamento contínuo.

Superada a etapa diagnóstica, o PAEE avança para a Operacionalização, que é o espaço de articulação entre o professor regente e o especialista para transformar o diagnóstico em ação pedagógica. Nesta seção, definem-se as Áreas a serem trabalhadas e as Necessidades Identificadas, cruzando-as com as Áreas de Interesse ou Talento do aluno para garantir o engajamento proposto pelo DUA. A escolha de Materiais e Métodos ganha destaque ao integrar a TA como uma adaptação extraordinária fundamental para minimizar barreiras instrumentais.

Todo esse processo depende da articulação pedagógica, que estabelece estratégias de trabalho colaborativo e comunicação com a família, permitindo que a adaptação curricular ocorra de forma funcional no cotidiano escolar. Finalmente, o plano prevê ciclos de avaliação e recomendações finais que asseguram a memória pedagógica e a continuidade do desenvolvimento integral do estudante, respeitando sua temporalidade e garantindo que o direito à aprendizagem seja efetivado por meio de uma documentação integralizada e sistêmica.

A sistematização dos resultados revela que a estrutura inclusiva na Rede Estadual de Rondônia está consolidada em um arcabouço normativo que impõe a convergência instrumental como estratégia de gestão da aprendizagem. Enquanto o núcleo primário oferece o esqueleto legal e obrigatório, o núcleo secundário fornece a musculatura teórica necessária para que o PAEE não seja apenas um formulário burocrático, mas um recurso de acessibilidade metodológica.

A interface entre esses dois núcleos aponta para uma tendência de superação do modelo isolado de AEE, movendo-se em direção ao ensino colaborativo e ao DUA. Os dados sugerem que a eficácia da inclusão em RO depende da habilidade do corpo docente em converter as diretrizes da Nota Técnica 02/2024 em micro adaptações curriculares que garantam o acesso ao conhecimento sem descaracterizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), todavia as adaptações extraordinárias são imprescindíveis para tal, ou seja secretarias e gestão são elo do processo de acessibilidade inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A materialização da inclusão na rede estadual de Rondônia transita, obrigatoriamente, pela dissolução da atuação isolada do docente em favor de uma corresponsabilidade pedagógica e institucional. De acordo com a Nota Técnica nº 02/2024/SEDUC-GEES e o Decreto Federal

nº 12.686/2025, o suporte ao aluno é integralizado no PAEE, um instrumento que supera a fragmentação histórica entre o PDI, focado no registro do sujeito, conforme Negrão (2023) e o PEI, focado no roteiro pedagógico da sala comum, segundo Penha et al. (2025). Este novo modelo exige o Ensino Colaborativo, definido por Mendes; Vilaronga (2023) e Silva (2020) como uma parceria técnica onde os docentes dividem o planejamento, a execução e a avaliação.

Nessa arquitetura, a TA surge como ferramenta de mediação fundamental. Para que o professor regente consiga promover a Acessibilidade Ordinária no cotidiano, é imperativo que a gestão escolar e SEDUC garantam a via de mão dupla, provendo os recursos de TA e as Acessibilidades Extraordinárias propostas por Sebastian-Heredero e Anache (2020). A estrutura do PAEE reflete esse compromisso ao iniciar pelo Estudo de Caso, que abrange desde a identificação e testes pedagógicos até o atendimento em SRM, e evoluir para a Operacionalização, onde áreas de interesse, materiais, métodos e adaptações curriculares são articulados para garantir o engajamento proposto pelo DUA, conforme defendido por Zerbato; Mendes (2018).

Todavia, a efetivação deste plano enfrenta percalços estruturais e atitudinais. A cultura escolar ainda tende a delegar a responsabilidade do aluno exclusivamente ao especialista, o que, segundo Coutinho (2025), compromete a colaboração e reduz o documento a um formalismo burocrático sem tempo para planejamento conjunto. A escassez de recursos de TA e a falta de formação continuada dificultam a apropriação técnica necessária para as adaptações curriculares (ESTEVAM, 2022). Sem o suporte real da mantenedora, a inclusão corre o risco de tornar-se um direito abstrato, isolando o discente em uma integração meramente física e sobrecarregando o docente, conforme alertam Sasaki (2025) e Dias *et al.* (2025).

Em última análise, a acessibilidade só atinge sua finalidade plena quando o rigor do registro documental se une a uma mudança na postura pedagógica. A unificação do PDI e do PEI no PAEE é uma estratégia política para preservar a memória pedagógica do estudante, respeitando sua temporalidade e singularidade (PLETSCH; PAIVA, 2020). O sucesso da inclusão depende, portanto, da simbiose entre o suporte institucional e o compromisso ético de analisar o próximo passo do discente.

REFERÊNCIAS

1. ALBUQUERQUE, A. C. P. F. C. Adaptação curricular de crianças autistas: o que pensam os professores? 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

2. ARAÚJO, K. S. X.; BERNARDO, K. F.; RODRIGUES, J. M. C. A educação especial e as tecnologias assistivas: um relato de experiência sobre práticas extensionistas no ambiente hospitalar. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e8729109205, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9205>. Acesso em: 21 fev. 2026.
3. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
4. BAPTISTA, C. R. Políticas de Educação Especial, escolarização e o Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso em: 21 fev. 2026.
5. BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.
6. BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.
7. BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 21 fev. 2026.
8. BRASIL. **Decreto nº 12.690, de 2025**. Regulamenta o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12690-22-outubro-2025-798178-norma-pe.html>. Acesso em: 21 fev. 2026.
9. BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.
10. BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.
11. BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.
12. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceboo4_09.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

13. COUTINHO, R. I. D. A. **O ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — USCS, São Caetano do Sul, 2025. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/>. Acesso em: 21 fev. 2026.
14. DIAS, E. R. A. et al. Estudante TEA: direitos no atendimento educacional especializado. **Revista Sociedade Científica**, v. 8, n. 1, p. 683-698, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.61411/rsc202568318>. Acesso em: 21 fev. 2026.
15. ESTEVAM, J. P. G. **Tecnologia Assistiva e Educação Especial**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional) — UNESP, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/o87f69eb-22cd-44ba-b2d2-1ec82b639e8c/content>. Acesso em: 21 fev. 2026.
16. FERNANDES, Daniella; MILANEZ SUZIGAN, Adriana. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO (PDI) E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO: PROMOVEDO UMA SOCIEDADE MAIS EQUITATIVA NO BRASIL . **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 5, n. 1, p. e514621, 2024. DOI: 10.47820/recima21.v5i1.4621. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/4621>. Acesso em: 21 fev. 2026.
17. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
18. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os Professores, Dirigentes e Pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 2, n. 1, 2015. DOI: 10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169>. Acesso em: 21 fev. 2026.
19. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
20. NEGRÃO, Patrícia Muratori de Lima e Silva. **Plano de desenvolvimento individual (PDI)**. Viçosa, MG: UFV/CEAD, 2023. (Educação inclusiva; Módulo 04). Disponível em: <https://portalead.cead.ufv.br>. Acesso em: 21 fev. 2026.
21. MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.
22. OLIVEIRA, K. M. M.; AQUINO, S. S. PEI como estratégia para a inclusão escolar. In: ANAIS DO IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/>. Acesso em: 21 fev. 2026.
23. PEROVANO, N. S.; MELO, T. L. (org.). **Práticas inclusivas no cotidiano escolar**. 2. ed. São Paulo: Literar Books, 2021.
24. PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. (org.). **Observatório de educação especial e inclusão escolar: sistematização de práticas e processos de escolarização de alunos com deficiência**

intelectual e transtorno do espectro autista. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2020. Disponível em: https://naueditora.com.br/ebook_gratuito/observatorio-de-educacao-especial-e-inclusao-escolar/. Acesso em: 21 fev. 2026.

25. PENHA, Maria Cleonice Santos de Melo; RODRIGUES, Olivéria Ronilda; CAMARGO, Sonia Fucks; MALTA, Valéria Cristina; FREITAS, Claret Aparecida; NOGUEIRA, Livia Rodrigues; PEREIRA, Carmem Lúcia Valente; GUIMARÃES, Fernanda Ribeiro Jordão. O PEI Como Instrumento de Inclusão e Planejamento Personalizado na Educação Especial. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e11228, 2025. DOI: 10.56238/arev7n12-196. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/11228>. Acesso em: 21 fev. 2026.

26. RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 1.314/2021-CEE/RO**. Fixa normas para a Educação Especial em Rondônia. Porto Velho: CEE, 2021. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/dados-abertos/politica-de-educacao-especial-inclusiva/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

27. RONDÔNIA. SEDUC. **Manual de Orientações – Salas de Recursos Multifuncionais**. Porto Velho: SEDUC, 2024. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/dados-abertos/politica-de-educacao-especial-inclusiva/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

28. RONDÔNIA. SEDUC. **Nota Técnica nº 01/2022/NEES-SEDUC/RO**. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/dados-abertos/politica-de-educacao-especial-inclusiva/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

29. RONDÔNIA. SEDUC. **Nota Técnica nº 02/2024/GEES-SEDUC/RO**. Orientações sobre unificação PAEE, PEI e PDI. Porto Velho: SEDUC, 2024. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/dados-abertos/politica-de-educacao-especial-inclusiva/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

30. RONDÔNIA. SEDUC. **Portaria nº 5.772/2024-SEDUC/RO**. Orientações pedagógicas. Porto Velho: SEDUC, 2024. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/dados-abertos/politica-de-educacao-especial-inclusiva/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

31. RONDÔNIA. SEDUC. **Portaria nº 6.288/2019-NEES**. Fluxos do AEE. Porto Velho: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/dados-abertos/politica-de-educacao-especial-inclusiva/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

32. RONDÔNIA. SEDUC. **Portaria nº 7.240/2024-SEDUC/RO**. Fluxo de atendimento. Porto Velho: SEDUC, 2024. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/dados-abertos/politica-de-educacao-especial-inclusiva/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

33. SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: CPF SESC, 2025. Disponível em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

34. SILVA, M. I. V. **Práticas pedagógicas e ensino colaborativo**. 2020. Tese (Doutorado) — UFBA, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

35. SEBASTIAN-HEREDERO, E.; ANACHE, A. A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 1018–1037, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13514.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13514>. Acesso em: 21 fev. 2026.

36. VERISSIMO, N. B.; PRAIS, J. L. S. (org.). **Práticas Pedagógicas Inclusivas**. [S. l.]: EDUCAPES, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/725837/2/Pr%C3%A1ticas%20Pedag%C3%B3gicas%20Inclusivas%20-%20estrat%C3%A9gias%20e%20possibilidades%20de%20ensino%20e%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.

37. ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-160, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 21 fev. 2026.