

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

JOSIANA MANUELA DA SILVA OBNESORG

DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES
PARA O ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES DO AEE NAS SEM

PONTA GROSSA

2025

JOSIANA MANUELA DA SILVA OBNESORG

DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES
PARA O ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES DO AEE NAS SRM

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Parise Foltran

PONTA GROSSA

2025

O12 Obnesorg, Josiana Manuela da Silva
Diferenciação curricular: análise da rotação por estações para o engajamento dos estudantes do AEE nas SRM / Josiana Manuela da Silva Obnesorg. Ponta Grossa, 2025.
119 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Parise Foltran.

1. Educação inclusiva. 2. Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). 3. Rotação por estações. 4. Atendimento Educacional Especializado (AEE). 5. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). I. Foltran, Elenice Parise. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSIANA MANUELA DA SILVA OBNESORG

DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DA PROPOSTA DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES PARA ESTUDANTES NO AEE NAS SRMS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **ELENICE PARISE FOLTRAN**
Data: 15/12/2025 10:51:15-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elenice Parise Foltran
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **KAREN RIBEIRO**
Data: 15/12/2025 13:28:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Karen Ribeiro
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **REJANE FERNANDES DA SILVA VIER**
Data: 15/12/2025 14:14:42-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Rejane Fernandes da Silva Vier
Centro Universitário de Maringá (Unicesumar)

Ponta Grossa, 08 de dezembro de 2025

Na favela, onde a vida se assemelha a um campo de
batalha, cresci entre sombras, imersa em
dores e desafios.

Minha mãe, ao tomar decisões que moldaram meu
destino, deixou-me sob os cuidados de quem
quisesse, sem amor.

Seis irmãos, um laço que
ecoou, mas eu, escolhida, rompi as
correntes, sem compreender o motivo
dessa escolha,
porque em busca de abrigo, eu era o espinho doloroso.

Adotada por uma decisão, encontrei um
novo lar. Entre muros que aqueciam
meus sonhos, dividia o pouco que
tinha, mas sabia amar, era a única luz
em um mundo de tristeza.

Estudar tornou-se meu refúgio
seguro, sem recursos, mas com a
alma ardente,
nas melhores escolas, construí meu
caminho, lutando com garra. A vida era um
drama constante.

O magistério, uma vocação que se
revela de manhã, à tarde e à
noite, na labuta cotidiana de ser
a professora que um dia me
faltou, oferecendo aos meus
estudantes o apoio, a escuta e
o compromisso pedagógico que
não me foram assegurados.

Durante um culto, ouvi uma voz que
ressoava, do irmão Rogério. Era um
chamado a não temer: “Deus está
contigo, filha, avança,
sabedoria e caminhos aguardam por você”.

O apoio inabalável dos anjos em minha
jornada, com corações abertos, prontos
para ajudar, mostrando que a união é a
força que nos guia,
e que, juntos, podemos reescrever nossa história.

Este mestrado é um tributo à luta, àqueles que acreditaram e me levantaram. Que minha trajetória inspire esperança, e que cada esforço nos conduza ao triunfo, pois não almejamos apenas sonhos distantes, mas a força e a coragem para transformar. Que o conhecimento abra portas, e possamos construir um futuro em que todos tenham a chance de brilhar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de sabedoria, força e consolo, que me amparou e esteve ao meu lado em todos os momentos desta caminhada. Como está escrito em Provérbios 3:5-6: “Confia no Senhor de todo o teu coração e não te estribes no teu próprio entendimento. Reconhece-o em todos os teus caminhos, e ele endireitará as tuas veredas”. Essa promessa sustentou minha fé e guiou meus passos, assegurando-me de que cada desafio e conquista faziam parte de um propósito maior.

À minha família, pois mesmo diante das ausências impostas pela dedicação ao mestrado, encontrei, em cada gesto de carinho e em cada palavra de apoio, a motivação necessária para seguir em frente. Vocês foram meu porto seguro e o lembrete constante da importância dos laços que nos fortalecem.

Aos anjos sem asas que, de forma silenciosa e generosa, contribuíram para que essa trajetória fosse possível. Entre longas jornadas e desafios, cada gesto de solidariedade e incentivo representou um estímulo essencial para que eu prosseguisse com determinação.

Aos que, de alguma forma, duvidaram da realização desse sonho ou colocaram obstáculos em meu caminho, também deixo a minha sincera gratidão. Faz parte da vida encontrarmos pessoas que, por diferentes razões, não acreditam em nossos propósitos, mas são justamente essas vozes dissonantes que despertam em nós a força necessária para seguir adiante e provar que somos capazes. Suas críticas e descrenças serviram de impulso para o meu crescimento pessoal e acadêmico, reafirmando que os planos de Deus não falham, e que sou, acima de tudo, uma promessa divina em plena realização.

Ao meu amigo e irmão Andrei Muzel, verdadeiro intelectual cuja profundidade de conhecimento e palavras encorajadoras sempre iluminavam meus dias. Sua paixão pelo aprendizado e sua dedicação aos estudos não apenas me inspiraram, mas também trouxeram alegria ao meu percurso. Ele sempre demonstrou uma sincera felicidade por minhas conquistas, celebrando cada etapa comigo e transformando os desafios em oportunidades de crescimento. A presença de Andrei em minha vida é um constante lembrete do poder da amizade e do apoio mútuo.

À minha amiga Marizete Darmorus Pereira (Mari), com quem construí uma conexão especial, mesmo a distância. Juntas, tornamo-nos um refúgio uma para a outra, apoio e compreensão em momentos difíceis. Em cada publicação que surgia,

sempre buscamos compartilhar créditos de forma justa, colaborando nas dúvidas e dificuldades que enfrentamos ao longo dessa trajetória. Espero que, em breve, possamos celebrar essa vitória conjunta, apesar da distância que separa Canoinhas de Itapeva. Sua amizade e parceria foram fundamentais nessa jornada, e sou profundamente grata por sua presença ao meu lado.

Aos irmãos Rogério, Vagner e Vicente, que mesmo sem me conhecer pessoalmente, enviaram palavras repletas de luz e proteção divina, instilando em mim a força necessária para nunca desistir. Suas mensagens foram um testemunho do amor e da bondade de Deus, que se manifestam em momentos de necessidade. Graças a essas palavras de encorajamento, consegui manter meus pés firmes no chão, mesmo diante dos desafios. Agradeço por esse apoio espiritual que me sustentou e me lembrou que, mesmo nas dificuldades, Deus está sempre ao meu lado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elenice Parise Foltran, cuja presença foi uma verdadeira bênção ao longo dessa jornada. Sua sabedoria e paciência tornaram os momentos de incerteza mais leves, como se estivesse cumprindo a promessa divina de enviar anjos para me amparar. A forma como ela se dedicava a cada questão, oferecendo não apenas conhecimento, mas também apoio emocional, fez toda a diferença. Sua orientação guiou meu trabalho acadêmico e ainda me inspirou a acreditar em mim mesma e a seguir em frente, mesmo diante dos desafios. Sou eternamente grata por sua luz e por cada aprendizado que compartilhou comigo.

Assim, a vida tem se tornado mais leve, repleta de luz e amizades verdadeiras. Agradeço a todos que fizeram parte dessa jornada.

RESUMO

OBNESORG, Josiana Manuela Da Silva. **Diferenciação Curricular: análise da rotação por estações para o engajamento dos estudantes do AEE nas salas de recursos multifuncionais.** 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2025.

Esta dissertação analisa contribuições da Proposta Pedagógica de Rotação por Estações, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), para a diferenciação curricular, o engajamento e o desenvolvimento de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola do campo. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, envolveu 21 estudantes com diferentes deficiências e três professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A produção dos dados ocorreu por meio de questionários estruturados aplicados antes e após a intervenção, observações sistemáticas, registros de campo e análise documental, incluindo relatórios escolares, Planos de Atendimento Educacional Especializado, planos de aula, documentos normativos e o Currículo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os dados foram analisados por estatística descritiva e análise de conteúdo. Os resultados indicam que a proposta favoreceu significativamente o engajamento dos estudantes, ampliou as oportunidades de participação ativa e contribuiu para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e organizacionais. As docentes relataram avanços na autonomia, na interação entre pares e no envolvimento nas atividades, embora tenham apontado desafios relacionados à escassez de recursos pedagógicos, ao tempo reduzido para o planejamento individualizado e à necessidade de maior apoio institucional. Conclui-se que a rotação por estações, quando articulada ao DUA e às demandas das SRM, configura-se como estratégia pedagógica eficaz para diversificar práticas, promover acessibilidade e personalizar trajetórias de aprendizagem. Como produto educacional, foi desenvolvido um e-book orientador destinado a subsidiar professores do AEE na implementação da proposta em diferentes contextos escolares. A fundamentação teórica apoia-se nos pressupostos da Educação Inclusiva, com contribuições de Booth e Ainscow, e Mantoan e Sassaki, articuladas ao arcabouço legal brasileiro. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº 82191824.3.0000.0105) e foi desenvolvida no âmbito das atividades da estudante pesquisadora como integrante do Grupo de Pesquisa GEP-PROA da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha Currículo, Acessibilidade e Formação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Salas de Recursos Multifuncionais; Rotação por Estações; Atendimento Educacional Especializado; Desenho Universal para a Aprendizagem.

ABSTRACT

OBNESORG, Josiana Manuela Da Silva. **Curricular Differentiation: analysis of station rotation for the engagement of AEE students in multifunctional resource rooms.** 2025. Dissertation (Professional Master's Degree in Inclusive Education) – State University of Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2025.

This dissertation analyzes contributions of the Station Rotation Pedagogical Approach, grounded in the principles of Universal Design for Learning (DUA in its Portuguese acronym), to curricular differentiation, engagement, and the development of students who are the target population of Special Education (PAEE – Portuguese acronym) served in Multifunctional Resource Rooms (SRM – Portuguese acronym) of a rural school. The study adopted a qualitative approach with a descriptive-analytical design and involved 21 students with different disabilities and three teachers from the Specialized Educational Support service (AEE – Portuguese acronym). Data were produced through structured questionnaires administered before and after the intervention, systematic observations, field notes, and documentary analysis, including school reports, Specialized Educational Support Plans, lesson plans, normative documents, and the Elementary and High School curriculum, in dialogue with the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC – Portuguese acronym). Data analysis was conducted using descriptive statistics and content analysis. Findings indicate that the proposal significantly enhanced student engagement, expanded opportunities for active participation, and contributed to the development of social, communicative, and organizational skills. The teachers reported noticeable advances in students' autonomy, peer interaction, and involvement in activities, while also highlighting challenges related to the scarcity of pedagogical resources, limited time for individualized planning, and the need for greater institutional support. It is concluded that station rotation, when articulated with DUA principles and the specific demands of SRM, constitutes an effective pedagogical strategy for diversifying practices, promoting accessibility, and personalizing learning pathways. As an educational product, a guiding e-book was developed to support AEE teachers in implementing the proposal in different school contexts. Theoretical framework is grounded in Inclusive Education, drawing on contributions from Booth and Ainscow, and Mantoan and Sassaki, articulated with the Brazilian legal framework. The study was approved by the Research Ethics Committee (CAAE Nº 82191824.3.0000.0105) and was conducted within the scope of the student researcher's activities as a member of the GEP-PROA Research Group at the State University of Ponta Grossa (UEPG), in the line of Curriculum, Accessibility, and Training.

Keywords: Inclusive Education; Multifunctional Resource Rooms; Rotational Proposal; Special Educational Needs; Universal Design for Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estações de Aprendizagens	51
Figura 2 - Estação da Ludicidade	52
Figura 3 - Estação de Aprendizagem Digital (Aprendizagem 3.0)	54
Figura 4 - Estação de Atividade Sistematizada	55
Figura 5 - Estação de Atividade Livre	57
Figura 6 - Docentes em atuação de mediação	60
Figura 7 - Fluxograma das Aplicações.....	68
Figura 8 - Atividades da Vida Diária (ADV)	68
Figura 9 - Vista Aérea da Instituição Educacional	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percurso Histórico e Política da Educação Especial e Inclusiva no Brasil	31
Quadro 2 - Cronograma baseado na rotação por estações	66
Quadro 3 - Descrição e Contextualização da Plataforma Digital Sala do Futuro	72
Quadro 4 - Perfil dos estudantes	80
Quadro 5 - processo seletivo das publicações sobre a Rotação por Estações	84
Quadro 6 - processo seletivo das publicações sobre DUA.....	85
Quadro 7 - processo seletivo das publicações sobre SRM	85
Quadro 8 - Instrumentos utilizados na pesquisa	89
Quadro 9 - Formação docente e recursos para a implementação da proposta Rotação por Estações	91
Quadro 10 - Análise da formação docente e dos recursos.....	92
Quadro 11 - Expectativas iniciais dos professores.....	93
Quadro 12 - Percepções Iniciais sobre as SRM e Preparação Docente	93
Quadro 13 - Avaliação da implementação da proposta rotacional	94
Quadro 14 – Aspectos da avaliação da implementação da proposta rotacional.....	94
Quadro 15 - Mudanças percebidas nas habilidades dos estudantes	95
Quadro 16 - Perfil dos estudantes	95
Quadro 17 - Percepções finais dos participantes.....	97
Quadro 18 - das recomendações e considerações dos participantes	97
Quadro 19 - Desafios e Limitações Identificados	98

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

API – Avaliação Pedagógica Inicial

ADVB – Atividades Básicas da Vida Diária

ATPC – Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPE – Centro de Apoio Pedagógico

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CMSP – Centro de Mídias de São Paulo

DEMOD – Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado

DI – Deficiência Intelectual

DUA – Desenho Universal de Aprendizagem

EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei das Diretrizes e Bases Educacionais

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PAE – Plano de Atendimento Educacional

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PAI – Plano de Atendimento Individualizado

PEC – Professora Especialista em Currículo

SED – Secretaria de Estado da Educação

SEDUC – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TOD – Transtorno Opositivo Desafiador

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	17
2 INCLUSÃO EDUCACIONAL	23
2.1 CONCEITOS E PRINCÍPIOS	23
2.2 PERCEPÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA	26
2.3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL	29
2.4 ASPECTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA	32
2.5 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE CRÍTICA	35
3 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) COMO ESPAÇO CURRICULAR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) ...	39
3.1 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) COMO ESPAÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	40
3.3.1 Histórico e implantação das SRMs no Brasil	41
3.3.2 Conceito e funcionamento das SRMs e o AEE	42
3.3.3 Desafios na implantação e operacionalização das SRMs	43
4 A PROPOSTA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO SÍNTESE DE ABORDAGENS INCLUSIVAS NA SRMs	46
4.1 CONCEPÇÃO E FUNDAMENTOS DA PROPOSTA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES	46
4.2. INTEGRAÇÃO DA PROPOSTA ROTACIONAL À BNCC: ETAPAS DE IMPLANTAÇÃO E HABILIDADES DESENVOLVIDAS	48
4.3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DAS ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM	50
4.4 O PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE) COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTADOR	60
4.5 ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO PLANO DE AULA COM ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES	62
4.5.1 Proposta de cronograma de ensino inclusivo baseado na Rotação por Estações	65
4.5.2 As Rotações por Rotações e seu Fluxo de Aplicação	67

4.6 RECURSOS DIGITAIS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DA PROPOSTA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES.....	70
4.7 FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO.....	72
4.7.1 Guia de Apoio ao Planejamento Escolar na Perspectiva da Inclusão Educacional.....	74
5. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	77
5.1. DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	78
5.2. PARTICIPANTES E LOCAL DE PESQUISA.....	79
5.3. ETAPAS DA PESQUISA.....	81
5.3.2 Segunda etapa - Implementação da Proposta de Intervenção.....	86
5.3.3 Terceira etapa - Coleta de Dados.....	87
5.3.4 Análise de Dados.....	89
5.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	90
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	91
6.1 ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E RECURSOS UTILIZADOS.....	91
6.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS ADOTADAS NA INTERVENÇÃO.....	92
6.3 PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES.....	94
6.4 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR.....	97
6.5 BARREIRAS E DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	98
6.6. CONTRIBUIÇÕES DA INTERVENÇÃO PARA A PRÁTICA INCLUSIVA.....	99
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	103
APENDICE A - MAPEAMENTO ATRAVÉS DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DE EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES.....	110
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO.....	112
APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SRMs.....	114
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	115
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO.....	117
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	119

1 APRESENTAÇÃO

Temos de ler o mundo com a lógica dos outros, com os olhares dos outros, para entender como se constrói a experiência dos outros, como se estrutura o mundo dos outros (Charlot, 2013, p. 163).

A análise das práticas pedagógicas revelou, de forma contundente, que a singularidade dos estudantes com deficiência ainda é, em muitos contextos escolares, relegada a um lugar periférico. A invisibilidade que se instala no cotidiano da escola naturalizada em gestos, rotinas e discursos que pouco reconhecem as diferenças, constitui o marco inaugural desta pesquisa. Tal invisibilidade não se expressa apenas pela ausência, mas pela presença esvaziada de sentidos, quando a diferença é tolerada, mas não reconhecida como princípio organizador da prática pedagógica, conforme problematizam estudos críticos sobre inclusão escolar (Mantoan, 2006; Glat; Pletsch, 2012).

Embora as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tenham sido concebidas como espaços de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possua, como prerrogativa legal, a elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade, na prática, esses espaços, não raras vezes, assumem a condição de apêndices frágeis e desconectados da vida escolar. Em muitos contextos, as SRM são reduzidas a ambientes de suplência ou a depósitos de materiais, em desacordo com o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), que concebem o AEE como ação complementar, articulada ao ensino comum. Essa distorção revela a permanência de práticas excludentes sob uma retórica inclusiva, como alertam Michels (2011) e Bueno (2013).

Minha trajetória profissional¹, tecida no chão da escola pública, constitui o terreno fecundo desta investigação. Com mais de duas décadas de docência, sendo vinte e um anos dedicados à mesma comunidade escolar, em uma escola estadual localizada na zona rural e contígua a uma unidade municipal, construí vínculos profundos com o território e com os sujeitos que nele constroem suas trajetórias. Nesse espaço, não sou apenas professora, mas parte integrante da vida cotidiana local, compartilhando experiências, desafios e afetos que atravessam gerações de

¹ As partes que se referem às experiências da pesquisadora foram grafadas em primeira pessoa do singular.

estudantes. Essa inserção prolongada consolidou um sentimento de pertencimento que ultrapassa o exercício profissional e traduz-se em compromisso ético e político com a escola pública e com seus sujeitos, em consonância com uma perspectiva de pesquisa situada e implicada (Freire, 1996).

Ao longo desse percurso, atuei em diferentes etapas da Educação Básica, participei de projetos de tecnologia educacional e assumi funções de gestão, experiências que ampliaram meu olhar e colocaram-me em contato direto com as tensões entre o discurso oficial e a realidade vivida. No cotidiano escolar, testemunhei tanto a potência das práticas colaborativas, quando o AEE se articula de forma efetiva à sala regular, quanto a fragilidade de iniciativas isoladas, que pouco reverberam na trajetória dos estudantes, corroborando análises sobre a fragmentação das políticas educacionais no contexto da escola (Mainardes, 2006).

A realidade da escola do campo, que atravessa o título e diferentes seções desta dissertação, escancara contradições ainda mais profundas. Trata-se de um contexto historicamente marcado por desigualdades sociais, territoriais e políticas, no qual políticas públicas chegam de forma tardia e os recursos mostram-se insuficientes (Arroyo, 2012; Caldart, 2012; Molina, 2015). Nesse cenário, a igualdade anunciada nos documentos normativos não se materializa nas práticas cotidianas. O que se observa são salas de aula superlotadas, SRM convertidas em extensões improvisadas da sala regular e espaços de apoio reduzidos a depósitos de materiais. A inclusão, muitas vezes, restringe-se a eventos pontuais ou discursos institucionais, como se a retórica fosse capaz de suprir o abismo entre o que se proclama e o que se efetiva.

Esse quadro revela um dado incômodo: a inclusão, embora amplamente afirmada no plano legal e discursivo, ainda ocupa lugar secundário nas prioridades institucionais, sobretudo em contextos da escola do campo, onde diferentes formas de exclusão se sobrepõem (Glat; Pletsch, 2012; Arroyo, 2012).

É nesse cenário que reafirmo cotidianamente meu compromisso em tensionar visões estigmatizantes que reduzem as SRM à imagem de espaços destinados a *alunos fracos* ou *incapazes*, lógica que reproduz modelos integracionistas e medicalizantes já amplamente criticados pela literatura da educação inclusiva (Mantoan, 2006). A pesquisa emerge, assim, de um duplo movimento: do inconformismo ético diante das desigualdades naturalizadas e da necessidade vital de agir a partir do lugar vivido, em diálogo com os sujeitos que nele produzem sentidos.

Não se trata apenas de aplicar normativas, mas de compreender o cotidiano escolar em sua complexidade e intervir de forma crítica e colaborativa.

O que se propõe, portanto, é mais do que um ajuste técnico: trata-se de uma convocação à revisão profunda do modo como a escola compreende e organiza suas práticas. Uma escola que não ostente a inclusão como adorno discursivo, mas que a assuma como compromisso ético-político inadiável, atravessando o projeto pedagógico, a organização institucional e o engajamento comunitário. Afinal, a inclusão não se realiza na vitrine dos discursos nem se esgota nos relatórios institucionais; ela se constrói no cotidiano, no reconhecimento ético e humano de cada estudante em sua totalidade (Freire, 1996; Mantoan, 2006).

2 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação brasileira tem sido marcada por um modelo excludente, que associa o valor do estudante à sua performance dentro de um padrão hegemônico de normalidade. A exclusão de pessoas com deficiência da escola comum era justificada por uma lógica capacitista, que entendia o *corpo normal* como referência universal da humanidade. Aqueles que fugiam desse padrão eram relegados à invisibilidade social, considerados menos capazes e, portanto, excluídos dos espaços de aprendizagem e convivência (Sassaki, 1997).

A luta por uma educação inclusiva representa, portanto, uma ruptura com essa lógica histórica, e requer a construção de uma nova cultura escolar, baseada no respeito à diversidade e na valorização das diferentes formas de aprender. Nesse sentido, a Educação Especial na perspectiva inclusiva emerge como paradigma que valoriza a diferença como potência e não como deficiência (Brasil, 2008a; Glat; Pletsch, 2011).

A educação inclusiva, no Brasil, constitui um marco paradigmático no campo educacional, sustentado por importantes dispositivos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996 – Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI - Brasil, 2008a), atualizada pelo Decreto nº 12.686, de 08 de dezembro de 2025 (Brasil, 2025b), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015-Brasil, 2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2017). Esses instrumentos normativos asseguram o direito à matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares e a oferta do AEE em SRM, de forma complementar ou suplementar ao ensino regular.

O AEE assume papel estratégico ao promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial - pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - por meio de recursos, serviços e estratégias pedagógicas diferenciadas e intencionalmente planejadas (Brasil, 2008a). Entretanto, mesmo diante de um arcabouço legal robusto e de investimentos em infraestrutura, persistem desafios na consolidação de práticas pedagógicas que efetivem uma inclusão que considere, de fato, a singularidade de cada estudante.

A PNEEPEI (Brasil, 2008a), reafirmada e fortalecida pelo Decreto nº

12.686/2025 (Brasil, 2025b), determina que as instituições de ensino realizem uma avaliação pedagógica individualizada, conduzida por equipes multidisciplinares, com a finalidade de identificar as necessidades específicas de cada estudante. Esse processo é fundamental para a elaboração do Plano de Atendimento Individualizado (PAI), documento que orienta intervenções articuladas nas dimensões pedagógica, cognitiva, emocional e social, garantindo um percurso formativo mais adequado às características e potencialidades do sujeito.

O AEE assume um importante papel, pois sua função é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas e intencionalmente planejadas (Brasil, 2008a). Contudo, apesar do arcabouço legal e da infraestrutura existente, a prática pedagógica muitas vezes se depara com desafios para efetivar uma inclusão que contemple a singularidade de cada estudante, como já afirmado.

As SRM configuram-se como o espaço privilegiado onde o AEE se concretiza. Mais do que um local de apoio pedagógico, devem ser compreendidas como universos multifacetados, marcados pela pluralidade de sujeitos, experiências e modos de aprender. Não se trata de espaços homogêneos nem de públicos uniformes: cada estudante apresenta ritmos, interesses, potencialidades e características próprias. Essa diversidade impõe a necessidade de planejamentos pedagógicos igualmente diversos, que assegurem percursos de aprendizagem flexíveis e currículos diferenciados.

A diferenciação curricular é uma concepção filosófica de ensino que atenda a diversidade presente em sala de aula. Não se trata de elaborar outro currículo, mas de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários, flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem, de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades para construir conhecimentos (Pletsch; Souza; Orleans, 2017), ações coerentes com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Entretanto, observa-se que muitas SRM ainda são subutilizadas ou conduzidas de forma descontextualizada, com práticas que reduzem o AEE a um reforço escolar, desconsiderando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais dos estudantes (Garcia, 2013; Oliveira; Pietro, 2020; Gomes-Silva; Zerbato; Prieto, 2024). A utilização de atividades genéricas ou infantilizadas, desconectadas da idade e do

nível cognitivo dos alunos, reforça a exclusão simbólica e compromete o potencial inclusivo do atendimento. Esse cenário é agravado em escolas situadas em contextos rurais e socialmente vulneráveis, onde há maior rotatividade docente e predominância de profissionais com experiência restrita à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental, reforçando a urgência de práticas pedagógicas que dialoguem com as trajetórias e realidades dos estudantes, rompendo com modelos excludentes historicamente consolidados. Assim, compreender a SRM como um espaço múltiplo, vivo e inclusivo implica reconhecer a diversidade como condição constitutiva da aprendizagem e da ação pedagógica.

Diante desse contexto, esta pesquisa busca analisar como a metodologia de rotação por estações, enquanto estratégia pedagógica contemporânea, fundamentada nos princípios do DUA, pode favorecer práticas inclusivas e promover o desenvolvimento integral dos estudantes que frequentam as SRM, no âmbito do AEE.

Nesse sentido, a questão de investigação é assim formulada: de que maneira a metodologia de rotação por estações, sustentada pelos princípios do DUA, pode favorecer práticas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do AEE nas SRM?

Com o intuito de responder à questão de pesquisa, definiram-se os objetivos que seguem.

Objetivo geral:

Analisar, de forma crítica e sistemática, contribuições da Proposta Pedagógica de Rotação por Estações, fundamentada nos princípios do DUA, para a promoção da diferenciação curricular, do engajamento e do desenvolvimento integral dos estudantes do AEE atendidos nas SRM, examinando suas implicações para o fortalecimento e a qualificação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de uma escola do campo.

Objetivos específicos:

a) Identificar características e necessidades educacionais dos estudantes atendidos na SRM, considerando suas singularidades no desenvolvimento e na aprendizagem;

b) Descrever os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a Proposta Pedagógica Rotação por Estações em consonância com a Educação Inclusiva;

c) Avaliar as contribuições da implementação da proposta rotação por estações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes do AEE no contexto das SRM em uma escola do campo; e

d) Produzir um recurso pedagógico em formato de e-book, a fim de subsidiar a replicabilidade da proposta nos contextos educacionais.

A relevância deste estudo manifesta-se em quatro dimensões articuladas. No âmbito pessoal, vincula-se à trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, marcada pela atuação no AEE e pelo compromisso com práticas inclusivas. Na dimensão acadêmica, responde à escassez de investigações que analisem a aplicação da Rotação por Estações nas SRM, particularmente no atendimento ao público-alvo da Educação Especial (PAEE). Do ponto de vista social, contribui para o fortalecimento do direito à educação de qualidade, ao promover autonomia, participação e desenvolvimento integral dos estudantes. Por fim, na dimensão prática, apresenta uma proposta pedagógica estruturada e replicável, que otimiza o tempo pedagógico e amplia o uso dos recursos disponíveis nas SRM.

A Proposta Pedagógica Rotação por Estações organiza o ambiente em diferentes espaços de aprendizagem, cada qual orientado por objetivos, materiais e estratégias distintas, favorecendo a diferenciação pedagógica. Tal organização estimula o protagonismo discente, incentiva a cooperação entre pares e permite manejar a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem sem comprometer a dinâmica coletiva. Assim, promove-se um equilíbrio entre estrutura e flexibilidade, garantindo oportunidades equitativas de participação (Moran; Bacich, 2018).

Essa abordagem ancora-se na articulação entre as competências gerais da BNCC e as necessidades educacionais específicas dos estudantes, reconhecendo as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Apesar de seu caráter normativo indispensável, a BNCC tem sido objeto de críticas consistentes na literatura. Autores como Saviani (2016) alertam para a tendência à padronização e para a orientação tecnicista do documento, que pode reduzir a complexidade das práticas pedagógicas a resultados mensuráveis e limitar a autonomia docente. Tais tensionamentos são particularmente sensíveis no campo da Educação Inclusiva, que exige adaptações contínuas, responsividade e pluralidade de estratégias. Ainda assim, considerando sua função reguladora e formadora de diretrizes nacionais, torna-se imprescindível trabalhá-la de modo crítico, contextualizado e alinhado às especificidades dos estudantes.

Ao dialogar com Mantoan (2003) e Mittler (2003), este estudo reforça que a escola inclusiva deve assegurar não apenas o acesso ao currículo comum, mas também a participação plena e a aprendizagem significativa de todos. Nessa direção, a proposta incorpora dimensões cognitivas, sociais e práticas, reconhecendo a centralidade das Atividades Básicas da Vida Diária (ABVD), como autonomia, autocuidado, organização e interação social, para a promoção da cidadania e para a ampliação das condições de participação no cotidiano escolar.

A prática pedagógica, nessa perspectiva, demanda intencionalidade, planejamento colaborativo e avaliação formativa contínua. Compreender os sujeitos da aprendizagem implica ultrapassar modelos padronizados, considerando estilos cognitivos, contextos socioculturais e trajetórias individuais. O professor do AEE, portanto, atua como mediador ético, sensível e pesquisador de sua própria prática, ajustando estratégias, construindo percursos e promovendo avanços significativos no processo educativo.

No que se refere à metodologia, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo-analítico, sustentada por análise bibliográfica e documental. O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal do campo e contou com a participação de estudantes atendidos na SRM, bem como das docentes responsáveis pelo AEE.

Foram utilizados como instrumentos de coleta observações sistemáticas, registros de campo e análise de documentos institucionais, abrangendo relatórios escolares, Planos de Atendimento Educacional Especializado, planos de aula, documentos normativos e o Currículo do Ensino Fundamental II e Ensino Médio em diálogo com a BNCC. Esses materiais subsidiaram a construção do marco teórico e a contextualização da intervenção e das pesquisas sobre a temática investigada. Os dados foram organizados e interpretados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Para responder eixo investigativo central, esta dissertação está organizada em oito capítulos. O primeiro corresponde à Apresentação, em que se delinea a motivação da pesquisa e se contextualiza o percurso acadêmico e profissional da autora. O segundo capítulo, esta Introdução, expõe o cenário investigativo, delimita a problemática, explicita os objetivos e justifica a relevância do estudo. O terceiro capítulo reúne os referenciais teóricos e normativos que fundamentam a discussão, destacando os marcos legais e os aportes conceituais da Educação Inclusiva. O quarto

capítulo dedica-se à análise das metodologias e estratégias pedagógicas contemporâneas, sustentando-se nos princípios do DUA. O quinto dedica-se ao detalhamento da proposta de formação continuada. O sexto capítulo detalha os procedimentos metodológicos da pesquisa, contemplando o delineamento, os participantes, os instrumentos de coleta e os critérios de análise. O sétimo capítulo apresenta e problematiza os dados empíricos obtidos, articulando-os aos referenciais teóricos e evidenciando efeitos e contribuições da Proposta Pedagógica Rotação por Estações no contexto dos estudantes eletivos do AEE. Por fim, o último capítulo sintetiza as conclusões, aponta limitações, sugere caminhos para futuras pesquisas e apresenta o produto educacional desenvolvido em formato de e-book como contribuição prática da dissertação.

3 INCLUSÃO EDUCACIONAL

Esta seção busca fundamentar teoricamente a presente pesquisa, estabelecendo um panorama conceitual e histórico da inclusão educacional, essencial para a compreensão da problemática abordada nesta dissertação. Será inicialmente explorada a concepção de inclusão educacional, seus princípios e o percurso que a distingue de modelos anteriores, como a integração. Em seguida, aprofundam-se as percepções históricas e sociais da deficiência, analisando as mudanças de paradigma que moldaram as abordagens educacionais ao longo do tempo no Brasil. Por fim, são discutidos os desafios persistentes da educação inclusiva e as políticas públicas que buscam consolidar um sistema educacional verdadeiramente equitativo e democrático. A compreensão dessas bases teóricas e históricas é fundamental para compreender as necessidades contemporâneas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e, conseqüentemente, sustentar a relevância da proposta aqui apresentada.

3.1 CONCEITOS E PRINCÍPIOS

A inclusão educacional consolidou-se, nas últimas décadas, como eixo central das políticas públicas de ampliação de direitos sociais e fortalecimento de uma escola democrática. Entretanto, sua compreensão ainda é, muitas vezes, limitada à simples presença física de estudantes com deficiência em instituições regulares, o que revela um entendimento superficial do conceito. Incluir significa não apenas assegurar o acesso garantido por leis e tratados internacionais, mas sobretudo transformar práticas pedagógicas para que todos possam aprender com dignidade e sentido (Unesco, 2005).

Nessa perspectiva, a inclusão escolar rompe com a lógica da normalização e instaura um novo paradigma educacional, que reconhece a diferença como valor constitutivo do espaço escolar. A diversidade não deve ser interpretada como obstáculo, mas como potência para o enriquecimento das interações e para a aprendizagem coletiva. Para tanto, não bastam boas intenções: são necessárias ações concretas que desestabilizem padrões excludentes, flexibilizem currículos e atualizem metodologias (Booth; Ainscow, 2002).

Os princípios fundamentais da inclusão educacional são a equidade, a

diversidade, a participação e o direito à educação. A equidade pressupõe a oferta diferenciada de recursos e apoios, reconhecendo condições de partida desiguais e garantindo percursos adequados a cada estudante (Unesco, 2005).

A diversidade deve ser tratada como riqueza pedagógica. O desafio consiste em abandonar a expectativa de homogeneidade e criar propostas que respeitem os múltiplos modos de aprender, o que implica rever currículos, avaliações e metodologias (Artiles; Kozleski; Waitoller, 2011).

A participação vai além da presença física: requer escuta, respeito e protagonismo dos estudantes em atividades acadêmicas, sociais e culturais (Booth; Ainscow, 2002).

O direito à educação, consagrado em marcos legais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), compreende, além do acesso à escola, também a garantia de condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento (Mittler, 2000).

Apesar de amplamente reconhecidos, esses princípios enfrentam barreiras atitudinais, estruturais, metodológicas e institucionais que dificultam sua efetivação. Assim, a inclusão não se traduz em modelo pronto, mas em processo contínuo e contextualizado (Slee, 2011).

A mudança para um paradigma inclusivo demanda superar categorias fixas que classificam os alunos por déficits. O desafio é adotar abordagens centradas no sujeito, valorizando potencialidades, formas singulares de expressão e modos diversos de aprender. Tal mudança enfrenta resistências, pois questiona modelos historicamente enraizados de ensino homogêneo e avaliação padronizada (Artiles; Kozleski; Waitoller, 2011).

Outro desafio crítico é a formação docente. A formação inicial raramente prepara os educadores para lidar com a complexidade da diversidade humana, e a ausência de políticas consistentes de formação continuada fragiliza a implementação das práticas inclusivas (Glat; Pletsch, 2011). Pesquisas apontam que os cursos ofertados pelos sistemas de ensino são fragmentados, pontuais e, muitas vezes, distantes da realidade escolar (Michels, 2011). Além disso, falta espaço de escuta docente e orientação prática sobre adaptação de atividades e avaliações, o que gera frustração e reduz a efetividade das formações (Carvalho, 2012; Ferreira, 2017). Como sintetiza Mendes (2010), a ausência de formação prática e contextualizada compromete a autonomia docente e a implementação da política inclusiva.

O desafio, portanto, está em oferecer formações contínuas, significativas e colaborativas, que valorizem as experiências dos professores e incentivem a troca de estratégias aplicáveis no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mais do que repetições teóricas, urge construir espaços de escuta e cooperação que fortaleçam a prática pedagógica e a confiança docente.

Além disso, a inclusão educacional demanda políticas públicas intersetoriais, que articulem saúde, assistência social, transporte, cultura e acessibilidade, reconhecendo que a escola, sozinha, não consegue responder às múltiplas demandas dos estudantes em vulnerabilidade (Brasil, 2008a).

No plano cultural, persistem barreiras atitudinais, manifestadas em preconceitos, estigmas e indiferença, que podem ser tão ou mais excludentes que a falta de acessibilidade arquitetônica. A luta por uma escola inclusiva é, também, uma luta por reconhecimento, pertencimento e respeito às diferenças (Sassaki, 2010).

Importa destacar que a inclusão não se restringe a estudantes com deficiência. Migrantes, indígenas, quilombolas, alunos em vulnerabilidade social, com transtornos de aprendizagem ou sofrimento psíquico também enfrentam barreiras que precisam ser superadas (Unesco, 2005). Assim, a proposta inclusiva não pode se reduzir a matrículas em escolas regulares, adaptações curriculares pontuais ou à criação de SRM. Trata-se de um compromisso institucional mais amplo, em que gestão, coordenação pedagógica e docentes atuem de forma articulada, garantindo a democratização da escola como um todo.

Nesse processo, a participação das famílias e da comunidade escolar é condição essencial. A inclusão não pode ser imposta, mas deve ser fruto de construção coletiva, pautada pelo diálogo e pela corresponsabilidade (Mantoan, 2015).

Por fim, a inclusão educacional não deve ser compreendida como ponto de chegada, mas como processo histórico, dinâmico e permanente, que exige revisões contínuas das práticas e políticas. Seu horizonte é a construção de uma escola que se afaste das lógicas seletivas e hierarquizantes, afirmando o reconhecimento de cada estudante como sujeito de direitos e cidadão pleno, cuja dignidade é inalienável (Ainscow; Miles, 2008).

3.2 PERCEPÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA

A trajetória histórica da deficiência é marcada por estigmas e exclusões que, por séculos, definiram a forma como as sociedades tratavam as pessoas com impedimentos físicos, sensoriais ou mentais. Desde os primórdios das civilizações, houve a tendência de associar a deficiência a punições divinas, impurezas morais ou sinais de fraqueza. Essa visão atravessou períodos históricos inteiros, legitimando práticas de abandono, invisibilização e segregação, não apenas no espaço público, mas também nos vínculos familiares e comunitários. A compreensão da deficiência, portanto, não é fixa ou imutável, mas construída historicamente a partir das relações sociais, culturais e institucionais que delinearão quem deveria ser incluído ou excluído do convívio social (Sassaki, 1997).

Durante a Antiguidade e a Idade Média, registros demonstram que a vida das pessoas com deficiência era permeada pela marginalização e, muitas vezes, pelo extermínio simbólico ou físico. A noção predominante era a de que esses indivíduos não poderiam contribuir para a produtividade do grupo, sendo considerados fardos ou ameaças à ordem estabelecida. Em algumas culturas, eram exterminados ao nascer; em outras, enclausurados em instituições religiosas ou familiares. Esse olhar carregado de preconceito manteve-se até o surgimento das primeiras tentativas de institucionalização e cuidado, ainda que marcadas por concepções caritativas e assistencialistas que reforçavam a inferioridade do sujeito com deficiência (Jannuzzi, 2004).

Foi apenas no século XX que os avanços científicos, especialmente nas áreas da medicina e da psicologia, começaram a provocar mudanças significativas nas interpretações da deficiência. O modelo médico passou a compreender a deficiência como condição passível de diagnóstico e, eventualmente, de reabilitação, o que representou um avanço em relação às visões místicas anteriores. No entanto, ao reduzir a deficiência a uma patologia individual, esse modelo reforçou práticas de segregação ao invés de promover inclusão, transferindo para o sujeito a responsabilidade por sua limitação, enquanto a sociedade se eximia de transformar suas estruturas excludentes (Mazzotta, 1996).

A crítica a esse modelo médico deu origem, nas décadas seguintes, ao chamado modelo social da deficiência. Este propôs uma inversão no paradigma: a deficiência não reside apenas no corpo da pessoa, mas é resultado da interação entre

limitações individuais e barreiras sociais, físicas, culturais e atitudinais. Essa concepção emergiu com força principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando milhares de soldados retornaram mutilados dos campos de batalha e demandaram inclusão plena nos espaços de trabalho, estudo e lazer. A experiência de exclusão vivida por essas populações catalisou movimentos sociais organizados, que passaram a reivindicar direitos civis e políticas públicas de inclusão (Oliver, 1990).

No contexto brasileiro, o debate sobre a deficiência começou a ganhar mais visibilidade a partir da década de 1980, coincidindo com o processo de redemocratização do país e com o fortalecimento dos movimentos sociais. As pessoas com deficiência começaram a se organizar politicamente, questionando sua invisibilidade e exigindo o reconhecimento de seus direitos. O marco mais expressivo dessa fase foi a Constituição Federal de 1988, que consagrou a igualdade de direitos e a não discriminação como princípios fundamentais, estabelecendo as bases jurídicas para uma educação que valorizasse a diversidade e garantisse o acesso universal (Brasil, 1988).

Nesse cenário de transformações, o campo educacional mostrou-se um dos principais espaços de disputa. Por muito tempo, as escolas operaram sob uma lógica normalizadora, estruturadas para atender a um aluno padrão e homogêneo. A presença de alunos com deficiência nesse ambiente era vista como um problema, e não como uma oportunidade de transformação pedagógica. Essa lógica começou a ser tensionada com o avanço da Educação Inclusiva, que trouxe o compromisso de modificar a escola para que ela se tornasse capaz de acolher todas as diferenças, e não apenas de incluir o que fosse compatível com seu modelo tradicional (Booth; Ainscow, 2002).

A Declaração de Salamanca, publicada pela Unesco em 1994, foi determinante nesse processo. Ela convocou os sistemas educacionais do mundo a reorganizarem suas práticas e estruturas para garantir a inclusão efetiva de todas as crianças, especialmente aquelas com deficiência. O documento defendeu que as escolas comuns deveriam ser os ambientes privilegiados para a educação de todos, e que a diversidade não era um problema, mas uma riqueza a ser explorada pedagogicamente. A adesão do Brasil à Declaração foi um passo importante para o reconhecimento da Educação Inclusiva como diretriz das políticas públicas (Unesco, 1994).

A mudança no paradigma da deficiência também influenciou os processos de

formação docente, ao buscar compreender a deficiência não apenas como uma condição física ou mental, mas como um constructo social, exigindo novas práticas pedagógicas, baseadas na escuta ativa, na flexibilização curricular e na construção de estratégias acessíveis e significativas. Isso implicou repensar os materiais didáticos, os espaços físicos, os métodos de avaliação e o próprio currículo para que refletissem o compromisso com a equidade e com o respeito às múltiplas formas de aprender (Mantoan, 2006).

Contudo, é necessário reconhecer que a trajetória da inclusão no Brasil ainda é marcada por contradições e desafios. Muitas escolas permanecem despreparadas para atender adequadamente os alunos com deficiência, e os discursos inclusivos nem sempre se concretizam em práticas efetivas. A resistência de parte do corpo docente, a falta de investimentos públicos, a ausência de apoio especializado e a permanência de preconceitos estruturais impedem que a inclusão seja plena e transformadora. Isso demonstra que, embora os avanços normativos sejam incontestáveis, há um longo caminho a ser percorrido na efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência (Sassaki, 2010).

A percepção social da deficiência, embora em processo de mudança, ainda carrega marcas históricas de exclusão. Não é raro que pessoas com deficiência sejam tratadas de forma paternalista ou apresentadas como exemplos de superação, o que reduz sua complexidade humana e transfere a responsabilidade da inclusão para o indivíduo, em vez de evidenciar os compromissos coletivos, institucionais e políticos. O combate dessas representações exige ações contínuas de sensibilização, formação e conscientização, que envolvam toda a comunidade escolar e extrapolem os muros da escola.

Compreender a deficiência em suas dimensões históricas e sociais é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Segundo Januzzi (2004), a partir de uma perspectiva marxista, evidencia-se que a exclusão das pessoas com deficiência não se explica apenas por limitações individuais, mas se relaciona a processos históricos e estruturais que consolidaram desigualdades. Nesse sentido, a inclusão não se restringe ao acesso físico aos espaços escolares. Ela envolve a transformação das relações pedagógicas, das práticas institucionais e das estruturas sociais que, por muito tempo, reproduziram a marginalização de sujeitos com deficiência.

3.3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

A trajetória da Educação Especial no Brasil está intimamente ligada às formas históricas de conceber a deficiência, marcadas por estigmas e exclusão social. Desde tempos antigos, prevalecia a associação da deficiência a castigos divinos, falhas morais ou sinais de fragilidade, legitimando práticas de segregação tanto no espaço público quanto nos vínculos familiares (Sassaki, 1997), como já exposto. Nesse sentido, a compreensão da deficiência deve ser reconhecida como uma construção histórica e social, moldada por relações culturais, institucionais e políticas que determinam quem tem seus direitos reconhecidos e quem é colocado à margem.

As primeiras iniciativas brasileiras de educação formal voltadas para pessoas com deficiência remontam ao século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente Instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), ambos no Rio de Janeiro. Embora tenham representado um marco inicial no reconhecimento de direitos educacionais, essas instituições refletiam uma lógica assistencialista e caritativa, voltada mais ao isolamento e adaptação do indivíduo do que à promoção de sua autonomia e cidadania (Januzzi, 2004).

Esse modelo segregador predominou por décadas, consolidando práticas pedagógicas centradas na normalização do aluno e afastando-o do sistema regular de ensino. As escolas especializadas funcionavam à parte, com currículos próprios e pouca integração com demais setores educacionais, reforçando a percepção da deficiência como problema a ser corrigido (Bueno, 1999).

A partir da década de 1960, intensificou-se internacionalmente a crítica a essa segregação. Com base nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, emergiu a pedagogia centrada no sujeito e o conceito de integração escolar, que buscava inserir alunos com deficiência em classes regulares, ainda que de maneira limitada. No Brasil, isso se traduziu na criação de classes especiais dentro de escolas comuns, permitindo a convivência apenas para estudantes capazes de se adaptar ao modelo estabelecido (Januzzi, 2006).

A fundação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, marcou um avanço na formulação de políticas públicas. Vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o órgão atuou na produção de materiais pedagógicos, capacitação

docente e articulação com secretarias estaduais e municipais. Contudo, permanecia ancorado no modelo de integração condicional, exigindo que o aluno se adaptasse ao sistema e não o contrário, perpetuando barreiras estruturais e atitudinais (Mantoan, 2003).

Nos anos 1990, a perspectiva inclusiva ganhou maior força, influenciada pelo movimento internacional em prol da Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca, elaborada pela Unesco em 1994, destacou que todas as crianças, independentemente de suas condições, devem ser acolhidas pelo sistema escolar (Unesco, 1994). Essa concepção passou a priorizar a transformação do ambiente educacional para receber a diversidade, invertendo a lógica da exclusão e da seleção.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 consolidou o direito à educação como universal e dever do Estado (Brasil, 1988), enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) estabeleceu a Educação Especial como modalidade transversal, preferencialmente oferecida na rede regular de ensino. Essa mudança teórica e prática reconheceu a diversidade como elemento constitutivo da escola, e não como exceção a ser tolerada (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) reforçou a necessidade de reorganização das escolas para atender a todos os estudantes, reconhecendo a deficiência como questão ética e pedagógica, e não apenas técnica. Em seguida, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ratificou a inclusão como direito, atribuindo ao Estado e à sociedade a responsabilidade por eliminar barreiras atitudinais, comunicacionais e estruturais (Brasil, 2015). O Decreto 12.686/2025 atualiza esse marco normativo, reafirmando o dever de garantir acesso, permanência e participação plena de pessoas com deficiência no sistema educacional, reforçando a universalização da educação inclusiva no país (Brasil, 2025b).

Apesar dessas conquistas, os desafios persistem. A insuficiência de formação docente, de recursos pedagógicos adaptados, de profissionais de apoio e infraestrutura adequada, somada à resistência cultural e institucional, dificultam a implementação plena da inclusão (Sassaki, 2010). Ainda assim, observa-se crescimento no número de estudantes com deficiência matriculados na rede regular, expansão do AEE e maior atenção à diversidade no debate educacional. O AEE, embora ainda fragmentado, tem papel relevante ao fornecer suporte pedagógico

adaptado, promovendo participação escolar e social dos alunos (Garcia, 2011).

As práticas pedagógicas têm se transformado para responder a esses desafios, adotando metodologias centradas na diferenciação, flexibilização curricular e valorização das singularidades. Esse movimento reconhece que ensinar não se resume à transmissão uniforme de conteúdos, mas à criação de condições que permitam a aprendizagem de todos, transformando o papel do professor em mediador e facilitador de múltiplos processos de aprendizagem (Mantoan, 2006).

A construção da Educação Inclusiva no Brasil é, portanto, marcada por avanços e contradições, dependendo de políticas públicas, mobilização social e engajamento das comunidades escolares. Cada conquista histórica decorreu de luta, resistência e persistência, mostrando que a inclusão é um direito conquistado e não uma concessão. Nesse sentido, resgatar essa memória é essencial para compreender a educação inclusiva como um processo ético, pedagógico e social (Januzzi, 2006).

Quadro 1 - Percurso Histórico e Política da Educação Especial e Inclusiva no Brasil
(continua)

Década	Marcos Históricos	Marcos Políticos/Educacionais	Referências
1850	Criação do Instituto Benjamin Constant (1854) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857)	Início do atendimento educacional especializado no Brasil	Jannuzzi (2004); Mazzotta (1996)
1930	Realização do I Congresso de Instrução Primária; criação da Escola Municipal para Surdos-Mudos no RJ	Primeiras discussões sobre o atendimento educacional especializado	Bueno (2004)
1950	Criação de classes especiais e instituições filantrópicas	Expansão da educação especial no setor privado	Ferreira (1992)
1960	Consolidação da educação especial em instituições específicas	LDB nº 4.024/1961 reconhece o direito à educação da pessoa com deficiência	Brasil (1961)
1970	Criação do CENESP (1973) e expansão das escolas/classes especiais	Lei nº 5.692/1971 torna obrigatório o atendimento educacional às pessoas com deficiência	Brasil (1971); Jannuzzi (2006)
1980	Inclusão do direito à educação na Constituição Federal (1988)	Lançamento do Programa de Educação Especial	Brasil (1988)
1990	Expansão da inclusão escolar e dos serviços como Salas de Recursos	LDB nº 9.394/1996 reforça a educação inclusiva e políticas de formação docente	Brasil (1996); Sasaki (1997)
2000	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a); criação das Salas de Recursos Multifuncionais	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a constituir política estruturante, com expansão da inclusão escolar	Brasil (2008a)
2010	Lançamento do Plano Viver sem Limite (2011) e aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)	Consolidação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e fortalecimento das políticas de acessibilidade	Brasil (2015); Sasaki (2010)

(conclusão)

Década	Marcos Históricos	Marcos Políticos/Educacionais	Referências
2020	Resolução CNE/CP nº 2/2020	Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, contemplando a perspectiva inclusive	Brasil (2020)
	Publicação do Decreto nº 12.773/2025 (08/12/2025).	Atualiza diretrizes da Educação Especial na perspectiva inclusiva.	Brasil (2025a)
	Revisão do Decreto nº 12.686/2025 (Política Nacional de Educação Especial Inclusiva). Momento marcado por debates nacionais entre inclusão escolar e apoio a instituições especializadas. Resposta do governo às reivindicações de setores da educação especial.	Reafirma que estudantes com deficiência, TEA ou altas habilidades devem frequentar classe comum. Mantém o AEE (Atendimento Educacional Especializado) como serviço complementar/suplementar. Prevê apoio técnico e financeiro a instituições especializadas sem fins lucrativos. Garante acessibilidade e incentiva tecnologias assistivas. Tentativa de harmonização entre inclusão plena e atendimento especializado.	Brasil (2025b)

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Jannuzzi (4), Mazzotta (1996), Bueno (2004), Ferreira (1992) e em documentos institucionais e normativos brasileiros (Brasil, 1961; 1971; 1988; 1996; 1988;2008a; 2015; 2020; 2025a; 2025b).

Apesar dos avanços significativos observados nas últimas décadas, a inclusão escolar no Brasil ainda enfrenta desafios persistentes que exigem atenção contínua. A efetividade da inclusão não depende exclusivamente da implementação de políticas públicas, mas também da consolidação de uma mudança cultural ampla, capaz de valorizar a diversidade e promover equidade em todas as dimensões da vida escolar, incluindo práticas pedagógicas, relações interpessoais e organização institucional.

3.4 ASPECTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Do ponto de vista filosófico, a educação especial no Brasil foi se constituindo a partir de diferentes paradigmas, acompanhando transformações sociais, culturais e políticas ao longo do tempo. Inicialmente, predominava a abordagem médico-terapêutica, que compreendia a pessoa com deficiência como um *problema* a ser corrigido, enfatizando a normalização e a intervenção clínica. Essa perspectiva reduzia o indivíduo à sua condição de deficiência, desconsiderando suas potencialidades e direitos (Mazzotta, 1996; Januzzi, 2004).

A partir da década de 1970, ganhou força o paradigma da integração, fundamentado na ideia de que estudantes com deficiência poderiam frequentar escolas regulares, ainda que permanecessem em espaços parcialmente segregados, como classes ou escolas especiais. Embora representasse um avanço em relação à exclusão total, esse modelo ainda mantinha limitações, ao conceber a presença do estudante com deficiência como um *ajuste* necessário à escola, sem promover mudanças estruturais, pedagógicas ou culturais (Mantoan, 2003; Bueno, 2004).

Posteriormente, o paradigma da inclusão educacional passou a orientar políticas e práticas pedagógicas, propondo a adaptação do sistema de ensino para reconhecer e valorizar a diversidade dos estudantes. Essa perspectiva destaca não apenas a presença física dos alunos com deficiência, mas a necessidade de transformar as relações pedagógicas, as práticas institucionais e os conteúdos curriculares, de modo a assegurar participação plena e desenvolvimento integral. Trata-se de um movimento alinhado a documentos nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) e a produção teórica de autoras como Mantoan (2003) e Carvalho (2010).

No plano político, a trajetória da educação especial brasileira reflete avanços, tensões e discontinuidades, configurando-se como um campo em permanente disputa entre concepções assistencialistas, integracionistas e inclusivas. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um marco fundamental, ao assegurar o direito à educação a todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, garantindo, no Artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforçou esse compromisso ao consolidar o AEE como parte integrante do sistema educacional, instituindo princípios de equidade e acesso à escolarização (Brasil, 1996). Posteriormente, o Decreto nº 6.571/2008 regulamentou a oferta do AEE e o uso das SRM, representando um avanço na institucionalização da política pública (Brasil, 2008b). Esse marco foi complementado pelo Decreto nº 7.611/2011, que atualizou e consolidou a regulamentação da educação especial e do AEE, reafirmando a obrigatoriedade do Estado em garantir condições para a permanência e o desenvolvimento dos estudantes PAEE na escola comum (Brasil, 2011).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabeleceu diretrizes operacionais para a

educação especial na perspectiva da educação inclusiva, detalhando aspectos pedagógicos e organizacionais necessários à sua implementação (Brasil, 2009). Nesse mesmo horizonte, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI - Brasil, 2008a) consolidou-se como documento norteador, ao propor a substituição do paradigma integracionista por uma concepção inclusiva de educação, pautada na valorização da diversidade e no reconhecimento da diferença como parte constitutiva do processo educativo.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015), por sua vez, representou um marco jurídico de direitos humanos, estabelecendo dispositivos para a promoção da autonomia, da igualdade de oportunidades e da participação social, incluindo o direito inalienável à educação inclusiva em todos os níveis (Brasil, 2015).

Nesse contexto de constante atualização normativa, destaca-se o Decreto nº 12.686, de 21 de outubro de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e reorganizou princípios e diretrizes do AEE e da inclusão no país (Brasil, 2025b). O referido decreto reafirmou a educação especial como modalidade transversal em todos os níveis de ensino, ampliou o público-alvo e fortaleceu a garantia de matrícula na escola comum, com regulamentação baseada na acessibilidade, participação plena, tecnologias assistivas, articulação intersetorial e formação docente continuada (Brasil, 2025b).

Entretanto, considerando a repercussão social e institucional causada por sua publicação, bem como o processo de diálogo com entidades especializadas e órgãos legislativos, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025 (Brasil, 2025a), alterou dispositivos do Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025b), mantendo os princípios inclusivos e reafirmando a obrigatoriedade da matrícula na classe comum, ao mesmo tempo em que ampliou a articulação da política com instituições especializadas sem fins lucrativos. Esse novo decreto buscou compatibilizar o paradigma inclusivo com a diversidade de oferta educativa existente no país, apontando para um modelo de apoio complementar, sem substituição da escolarização comum (Brasil, 2025a). Assim, o Decreto nº 12.773/2025 representa avanço normativo, ao ajustar a política recente às demandas contemporâneas, preservando a centralidade da inclusão e garantindo flexibilidade organizacional (Brasil, 2025a).

No âmbito estadual, cabe destacar o Decreto nº 67.635/2023, do Estado de São Paulo, que instituiu a política de oferta do AEE na rede paulista, reforçando a

necessidade de articulação entre a sala comum e os serviços de apoio especializado (São Paulo, 2023a). Complementarmente, a Resolução SEDUC nº 21/2023 (SP) dispôs sobre a organização e o funcionamento das SRM, assegurando diretrizes para sua efetiva implementação (São Paulo, 2023b).

Esse conjunto normativo evidencia que a política educacional brasileira relativa à educação especial é marcada por um processo contínuo de ampliação dos direitos, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios práticos de efetivação, especialmente no que tange à garantia da acessibilidade, da formação docente e da oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados. Em síntese, tais dispositivos legais constituem, além de referenciais normativos, também instrumentos de disputa política e pedagógica, tensionando as fronteiras entre inclusão formal e inclusão real no cotidiano escolar.

Apesar dos avanços normativos, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos. Entre os desafios persistentes, destacam-se a formação inicial e continuada de professores, muitas vezes insuficiente para atender às demandas da educação inclusiva; a necessidade de garantir condições de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica; a limitação de recursos financeiros para a implementação de políticas públicas; e a fragilidade da articulação entre os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Esses elementos evidenciam que, embora o conjunto normativo seja consistente e progressista, sua materialização requer compromisso político efetivo, investimentos contínuos e a transformação das práticas educacionais no cotidiano das escolas.

3.5 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

A educação inclusiva é uma abordagem pedagógica que busca garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes em escolas regulares, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais. Embora tenha se consolidado como um ideal global, especialmente após a Declaração de Salamanca em 1994, que estabeleceu princípios fundamentais para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em sistemas educacionais comuns (Unesco, 1994), a implementação prática da educação inclusiva enfrenta uma série de desafios complexos. Esses desafios são particularmente acentuados em contextos como o brasileiro, em que as desigualdades

sociais e educacionais são profundas e persistentes.

Um dos principais desafios da educação inclusiva no Brasil é a inadequação das estruturas físicas das escolas. Muitas instituições de ensino não possuem as adaptações necessárias para receber estudantes com deficiência, como rampas de acesso, banheiros adaptados e sinalização adequada. A falta de infraestrutura acessível não só limita a mobilidade dos alunos com deficiência, mas também os exclui de atividades escolares e sociais, o que vai contra o princípio básico da inclusão (Sassaki, 2010).

Além das limitações físicas, outro desafio significativo é a falta de recursos didáticos acessíveis, como materiais em Braille, tecnologias assistivas e softwares especializados. Apesar do crescente reconhecimento da importância de ferramentas tecnológicas para o aprendizado de todos os estudantes, a realidade de muitas instituições, especialmente nas áreas rurais e periféricas, é marcada pela ausência de recursos financeiros e suporte técnico adequados para a implementação dessas soluções (Brasil, 2008a).

As fragilidades na formação de professores também é um desafio crítico para a educação inclusiva. Muitos docentes não recebem, durante sua formação inicial, o treinamento necessário para lidar com a diversidade em sala de aula, incluindo a aplicação de estratégias pedagógicas para ensinar alunos com diferentes tipos de deficiência. Esse despreparo gera insegurança entre os professores, o que frequentemente resulta na consolidação de práticas excludentes, mesmo que não intencionais (Glat; Pletsch, 2010).

Além disso, a formação continuada, essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes, muitas vezes não contempla módulos específicos sobre educação inclusiva. Mesmo quando esses cursos estão disponíveis, são frequentemente oferecidos de maneira pontual e desconectada da prática pedagógica diária, o que limita seu impacto no ambiente escolar (Bueno, 2008).

Outro aspecto importante é a mudança de atitudes em relação à inclusão. A resistência não vem apenas dos professores, mas também de gestores escolares, famílias e até mesmo dos próprios estudantes. Preconceitos enraizados e a falta de compreensão sobre as reais necessidades e capacidades dos alunos com deficiência podem criar um ambiente de exclusão social e estigmatização, prejudicando o desenvolvimento escolar e social desses alunos (Mantoan, 2003).

A visão equivocada de que a educação inclusiva se limita à inserção física de

alunos com deficiência em escolas regulares, sem ajustes adequados nas práticas pedagógicas e curriculares, contribui para a manutenção de um sistema educacional excludente. A inclusão verdadeira requer uma transformação profunda nas escolas, refletida em políticas e práticas cotidianas que valorizem e respeitem a diversidade (Booth; Ainscow, 2011).

A criação e implementação de políticas públicas eficazes são fundamentais para o sucesso da educação inclusiva. No entanto, o Brasil enfrenta desafios significativos na articulação entre políticas educacionais nacionais e a realidade das escolas. Embora existam diretrizes nacionais, como a PNEPEI (Brasil, 2008a), sua aplicação é frequentemente inconsistente, com grandes variações entre estados e municípios.

A falta de financiamento adequado para programas de inclusão e a distribuição desigual de recursos são problemas persistentes. Geralmente, as escolas recebem apoio insuficiente para implementar as adaptações necessárias ou para contratar profissionais de apoio, como psicólogos, assistentes sociais e intérpretes de Libras, essenciais para uma prática inclusiva eficaz. Sem esses recursos, as escolas ficam sobrecarregadas e incapazes de oferecer um ambiente verdadeiramente inclusivo (Ferreira, 2017).

Além disso, a gestão escolar desempenha um papel importante na implementação da educação inclusiva. A falta de compreensão e apoio dos gestores para a inclusão pode criar barreiras adicionais, dificultando a colaboração entre professores, estudantes e a comunidade escolar. A liderança comprometida com a inclusão é vital para criar uma cultura escolar que promova a diversidade e a igualdade de oportunidades (Oliveira; Pletsch, 2010).

Por fim, os desafios que permeiam a educação inclusiva no Brasil revelam-se complexos e multifacetados, abrangendo desde limitações estruturais e de infraestrutura até a necessidade de transformações profundas nas concepções, atitudes e práticas pedagógicas. A superação desses entraves demanda o comprometimento contínuo e articulado de diferentes atores, o que inclui Estado, instituições escolares, profissionais da educação, famílias e sociedade civil em prol da efetivação do direito à educação para todos. Nesse sentido, a inclusão escolar não pode ser reduzida à garantia do acesso físico, mas deve se configurar como um processo de reestruturação dos sistemas educacionais, capaz de assegurar a plena participação dos estudantes, em sua diversidade, e a criação de condições que

favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.

Diante desse cenário, o próximo capítulo apresenta a discussão acerca das SRM enquanto espaço curricular do AEE, aprofundando seus fundamentos, suas funções e suas contribuições para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

4 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) COMO ESPAÇO CURRICULAR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Nesta seção são discutidas as abordagens pedagógicas que orientam práticas em contextos inclusivos, tendo como princípio norteador a BNCC. Essa perspectiva, busca orientar a organização do currículo e das práticas docentes de forma que as barreiras ao aprendizado sejam identificadas e eliminadas, garantindo que todos os estudantes tenham condições de acessar e se engajar nos conteúdos escolares.

Nesse contexto, a análise de metodologias e estratégias pedagógicas contemporâneas sustentadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) revela-se essencial. O DUA, ao propor princípios de múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento, orienta a construção de práticas flexíveis e responsivas às necessidades do público escolar heterogêneo. Essa concepção não apenas amplia o acesso, mas também valoriza a diversidade como eixo estruturante do processo educativo, em consonância com os pressupostos inclusivos da BNCC.

A proposta de Rotação por Estações, nesse sentido, procura materializar tais princípios, ao deslocar o foco da adaptação pontual para o planejamento curricular universal, pensado desde a origem de cada atividade pedagógica. Essa estratégia metodológica permite diversificar experiências de aprendizagem, favorecendo a participação ativa dos estudantes e fortalecendo o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC, ao mesmo tempo em que se conecta às habilidades funcionais relacionadas às Atividades Básicas da Vida Diária (ABVD), fundamentais para a autonomia e a vida em sociedade.

Adicionalmente, a análise considera os espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituídos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Esses ambientes desempenham papel relevante na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos que ampliem a acessibilidade, colaborando para a superação de barreiras e garantindo a plena participação de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

Por fim, a Proposta de Rotação por Estações integra esses fundamentos à prática educativa, configurando-se como uma estratégia inovadora que articula organização curricular, flexibilidade pedagógica e desenvolvimento de habilidades

acadêmicas e funcionais. Ao promover acesso, permanência e sucesso escolar, a proposta reafirma os pressupostos da educação inclusiva e concretiza o direito de todos a uma aprendizagem significativa e de qualidade.

4.1 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) COMO ESPAÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

As SRM configuram-se como elementos estruturantes na efetivação do AEE, componente essencial das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Instituídas a partir de marcos legais que asseguram o direito à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, as SRM ultrapassam a noção de um simples espaço físico, constituindo-se como territórios pedagógicos de inclusão e de transformação das práticas escolares historicamente excludentes.

Mais do que um local destinado ao atendimento específico, a SRM deve ser compreendida como um ambiente educativo multifacetado, um espaço de produção de experiências, saberes e interações. Nesse contexto, cada estudante é reconhecido como sujeito singular, portador de modos próprios de aprender, interagir e expressar-se. Tal diversidade impõe ao docente o desafio de desenvolver práticas pedagógicas flexíveis, criativas e responsivas, capazes de acolher as diferenças e promover aprendizagens significativas.

Ao atuar de forma complementar e articulada ao ensino comum, o AEE visa a potencializar o processo de aprendizagem por meio de recursos, estratégias e metodologias acessíveis. Essa articulação busca romper com a lógica homogeneizadora do ensino tradicional, instaurando uma perspectiva de educação verdadeiramente inclusiva. Contudo, a efetividade desse processo está intrinsecamente vinculada à formação crítica e continuada dos professores, à gestão escolar democrática e ao comprometimento coletivo na construção de uma escola que seja inclusiva não apenas no discurso, mas na prática cotidiana.

As SRM, portanto, demandam um redimensionamento epistemológico das práticas pedagógicas, deslocando o foco da mera adaptação curricular para a produção ativa de saberes e de resistências. Nesses espaços, o direito à educação se concretiza ou se nega, dependendo das condições institucionais e do engajamento ético-político dos profissionais envolvidos. Assim, o AEE, quando realizado de modo crítico e

intencional, transforma-se em um campo de disputas simbólicas, políticas e formativas, no qual se reafirma o princípio da equidade e da justiça educacional.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas SRM devem estar alinhadas aos princípios do DUA, que são engajamento, representação e ação-expressão, assegurando que todos os estudantes tenham acesso, participação e progresso nas experiências de aprendizagem. O DUA oferece uma base teórico-metodológica que fortalece o compromisso com a diversidade e sustenta a construção de um universo educativo vibrante, plural e acessível a todos.

4.1.1 Histórico e implantação das SRM no Brasil

A trajetória das SRM no Brasil reflete uma evolução significativa na compreensão e efetivação da educação inclusiva. Embora a concepção de espaços especializados remonte à década de 1970, com o lançamento do Programa de Atendimento a Portadores de Deficiências Através de Salas de Recursos (Brasil, 1973), que visava a complementar o ensino regular, foi a Constituição Federal de 1988 que marcou um divisor de águas (Brasil, 1988). Esse marco legal reconheceu expressamente a educação como direito de todos e dever do Estado, incluindo a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado.

Posteriormente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, reforçou a responsabilidade dos sistemas de ensino quanto à oferta da educação especial, preferencialmente na rede regular (Brasil, 1996). Essas mudanças jurídicas foram cruciais para a ampliação do número de salas de recursos no país, consolidando-as como um instrumento estratégico de inclusão.

Nas décadas de 1990 e 2000, o processo ganhou força com políticas públicas específicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009). Tais políticas consolidaram os princípios do AEE, estabelecendo objetivos, critérios de funcionamento, perfil profissional e metas de expansão, conferindo maior consistência ao serviço e ampliando seu alcance em todo o território nacional.

A criação e o fortalecimento das SRM estão intrinsecamente ligados a um movimento social mais amplo de garantia do direito à diferença, transformando a compreensão do papel da escola de um espaço de mero ensino de conteúdo para um

ambiente de promoção de acessos, desenvolvimento de potencialidades e asseguramento de uma convivência respeitosa e democrática. As SRM, hoje, simbolizam o compromisso da escola pública com a equidade, a valorização da diversidade e a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

4.1.2 Conceito e funcionamento das SRM e o AEE

As SRM configuram-se como ambientes físicos situados nas próprias escolas regulares, projetados para acolher e responder pedagogicamente às demandas dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Ancoradas nas diretrizes da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que enfatiza a adaptação das escolas às diferentes necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, as SRM são dotadas de equipamentos, mobiliário adaptado e materiais pedagógicos diversificados.

O AEE, serviço primordial ofertado nessas salas, tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando suas potencialidades nos âmbitos acadêmico, motor, cognitivo, social, comunicacional e nas atividades da vida diária (Inep, 2020; Brasil, 2008a). De acordo com o Inep (2020), são elegíveis para o atendimento nessas salas os estudantes PAEE, ou seja, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que necessitam de apoio pedagógico especializado complementar à escolarização.

Para que esse processo ocorra de forma efetiva, o AEE é realizado por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na avaliação contínua e no acompanhamento personalizado. O professor do AEE atua como mediador do processo educativo, estabelecendo estratégias que favoreçam avanços nas diversas dimensões do desenvolvimento humano, assegurando condições equitativas de acesso, participação e aprendizagem.

No campo acadêmico, os objetivos curriculares da BNCC são flexibilizados, de modo a possibilitar adaptações condizentes com as necessidades dos estudantes PAEE. Ainda que a BNCC seja objeto de debates e críticas no meio educacional, ela orienta o fortalecimento de competências relacionadas ao raciocínio lógico-matemático, à leitura e à escrita. Paralelamente, busca-se estimular habilidades de vida diária e práticas, competências sociais e comportamentais (colaboração, regras de convivência, autocontrole emocional), habilidades comunicacionais (Libras,

sistemas alternativos, tecnologias assistivas) e aspectos motores e cognitivos (atenção, memória, percepção).

Nesse contexto, a tecnologia assistiva ganha protagonismo ao ser inserida nas SRM, transformando a experiência de ensino-aprendizagem. Recursos como softwares educativos com recursos de voz, teclados adaptados, mouses alternativos, lupas eletrônicas e impressoras Braille, entre outros (Brasil, 2007), minimizam barreiras, garantem meios efetivos de comunicação, mobilidade e expressão, e elevam a autonomia dos alunos.

É importante que o funcionamento das SRM não seja isolado, que ocorra a integração permanente entre o professor da sala regular e o professor do AEE, visando ao planejamento colaborativo e ao compartilhamento de estratégias. Essa articulação entre mediação pedagógica, adaptação curricular e respeito à singularidade constrói uma prática verdadeiramente inclusiva, que vai além do acesso físico à escola, garantindo a efetiva participação de todos no processo educacional (Inep, 2020; Brasil, 2008a).

É importante que o funcionamento das SRM não seja isolado, que ocorra a integração permanente entre o professor da sala regular e o professor do AEE, visando ao planejamento colaborativo e ao compartilhamento de estratégias. Essa articulação entre mediação pedagógica, adaptação curricular e respeito à singularidade constrói uma prática verdadeiramente inclusiva, que vai além do acesso físico à escola, garantindo a efetiva participação de todos no processo educacional (Inep, 2020; Brasil, 2008b).

4.1.3 Desafios na implantação e operacionalização das SRM

Apesar dos avanços normativos e políticos que buscam consolidar a educação inclusiva no Brasil, a implantação e a operacionalização efetiva das SRM ainda enfrentam obstáculos estruturais, pedagógicos e políticos que comprometem a integralidade do AEE. A presença física das salas nas escolas, embora essencial, não assegura por si só a inclusão educacional. É necessário um olhar crítico sobre os múltiplos fatores que condicionam sua efetividade e sustentabilidade.

Um dos principais desafios diz respeito à formação dos profissionais responsáveis pelo AEE, que apesar dos esforços em programas de capacitação, muitos docentes ingressam nas SRM sem base teórica consistente acerca das

especificidades do PAEE, nem domínio técnico dos recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas. A formação inicial ainda carece de conteúdos voltados à prática inclusiva, e a formação continuada tende a ocorrer de modo pontual, descontextualizado e desconectado das demandas reais das escolas (Unesco, 1994). Soma-se a isso a diversidade intragrupal dos estudantes, que exige do professor sensibilidade pedagógica e constante reinvenção metodológica para atender às singularidades de cada sujeito.

O planejamento e a implementação do AEE constituem processos dinâmicos que requerem escuta atenta, avaliação individualizada e articulação constante entre os diversos atores da comunidade escolar. O professor da SRM atua como mediador de saberes, formador de pares, orientador de famílias e articulador de ações inclusivas. Essa multiplicidade de funções, entretanto, pode gerar sobrecarga de trabalho, desgaste emocional e desvalorização profissional, especialmente quando não há suporte institucional adequado.

Outro desafio significativo é o da infraestrutura física e material. Embora as diretrizes oficiais estabeleçam a obrigatoriedade de recursos pedagógicos, mobiliário adaptado e equipamentos tecnológicos apropriados, a defasagem na entrega, a falta de manutenção e a insuficiência de materiais ainda são recorrentes, sobretudo em contextos rurais e de maior vulnerabilidade social (Brasil, 2008; 2009). No meio rural, especificamente, as SRM frequentemente sofrem com atrasos na implantação, uso inadequado dos espaços, muitas vezes convertidos para fins administrativos e improvisações estruturais que invisibilizam a relevância pedagógica dessas salas no contexto escolar.

Do ponto de vista pedagógico, a falta de integração entre o professor da SRM e os docentes da sala comum é um entrave persistente. O planejamento colaborativo, previsto nas normativas de inclusão, raramente se concretiza, resultando em ações fragmentadas e pouco articuladas ao cotidiano das turmas regulares. A efetividade do AEE depende, portanto, de uma prática interdisciplinar e colaborativa, capaz de reconhecer a complexidade da aprendizagem e de superar modelos segregadores de ensino (Unesco, 1994).

Importa destacar que a escola inclusiva vai além da matrícula de estudantes com deficiência na rede regular ou da simples oferta do AEE no contraturno. Ela requer reorganização curricular, revisão das práticas avaliativas e fortalecimento de uma cultura institucional que valorize a diversidade como princípio educativo. Cada

ação desenvolvida nas SRM possui dimensões éticas, simbólicas e formativas, podendo transformar a experiência escolar em um espaço de pertencimento e reconhecimento, e não de exclusão (Inep, 2020; Brasil, 2008a).

Por fim, a operacionalização das SRM deve ser compreendida como um processo político, ético e relacional, que demanda investimentos contínuos, financeiros, humanos e institucionais. A equidade no acesso à educação de qualidade somente será efetivamente alcançada quando as ações inclusivas deixarem de ocupar um lugar periférico e passarem a constituir o eixo estruturante dos projetos pedagógicos das escolas. Superar os desafios que permeiam as SRM implica compromisso coletivo, vontade política e ruptura com práticas escolares que ainda negam a pluralidade dos sujeitos.

5 A PROPOSTA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO SÍNTESE DE ABORDAGENS INCLUSIVAS NA SRM

A Proposta de Rotação por Estações configura-se como o eixo central desta pesquisa, representando uma estratégia pedagógica inovadora, voltada à promoção da inclusão escolar, especialmente no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas (SRM) (Alves *et al.*, 2024). Essa abordagem surge como uma resposta efetiva à diversidade presente nas salas de aula, articulando metodologias e estratégias pedagógicas contemporâneas, fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Ao integrar os princípios do DUA com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Atividades Básicas da Vida Diária (ABVD), a proposta busca promover processos de ensino e aprendizagem adaptados às necessidades específicas do contexto das SRM, garantindo equidade e acessibilidade (Brasil, 2012a; Neuronup, 2020). Essa organização flexível e estratégica visa assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades reais de participação ativa, desenvolvimento de competências e engajamento significativo com o currículo, consolidando, assim, práticas inclusivas de alta qualidade e efetividade (Alves *et al.*, 2024).

Essa integração dos princípios do DUA com a BNCC e as ABVD, permite que a proposta das SRM possa assegurar processos de ensino e aprendizagem adaptados às especificidades dos estudantes atendidos, promovendo equidade e acessibilidade (Brasil, 2012a; Neuronup, 2020). Embora a articulação com a BNCC seja mandatória e esteja formalmente consolidada, na prática, ela ainda é pouco percebida e implementada de forma efetiva em muitos contextos educacionais. Dessa forma, a organização flexível e estratégica das SRM busca garantir a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento de competências essenciais e o engajamento ativo no currículo escolar. Essa abordagem consolida práticas inclusivas de excelência, assegurando o cumprimento dos direitos educacionais estabelecidos na legislação vigente (Alves *et al.*, 2024).

5.1 CONCEPÇÃO E FUNDAMENTOS DA PROPOSTA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

A Proposta de Rotação por Estações estrutura o processo educativo a partir da organização do ambiente em múltiplas estações de aprendizagem, permitindo que

os estudantes se movimentem entre diferentes atividades conforme seus próprios ritmos, interesses e necessidades específicas. Essa metodologia visa a diversificar os estímulos e ampliar as possibilidades de participação, alinhando-se às orientações da BNCC e às AVD, fundamentadas nos princípios do DUA.

Distanciando-se do modelo tradicional centrado no ensino homogêneo e uniforme, a rotação por estações propicia uma aprendizagem personalizada e inclusiva, atendendo às demandas heterogêneas dos estudantes assistidos nas SRM. Para que essa proposta seja efetiva, exige-se um planejamento cuidadoso que considere a diferenciação dos conteúdos, a organização espacial adequada e a gestão criteriosa do tempo dedicado a cada atividade.

O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o especialista do AEE é essencial, sendo essa interlocução constante responsável por alinhar os conteúdos, identificar necessidades específicas e articular estratégias pedagógicas integradas. Dessa forma, os objetivos da BNCC e as AVD são operacionalizados de modo inclusivo, respeitando a diversidade do grupo atendido.

Além disso, a proposta ancora-se em práticas pedagógicas contemporâneas sustentadas pelos princípios do DUA, que orientam a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão. Essa perspectiva amplia a acessibilidade do currículo, promove equidade e garante que todos os estudantes possam participar ativamente do processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades e formas de interação com o conhecimento. O docente atua como mediador no espaço da sala, oferecendo orientação, acompanhamento e feedback contínuo, enquanto os estudantes são estimulados a desenvolver autonomia, protagonismo e engajamento em seu próprio percurso formativo.

Dessa maneira, a Proposta de Rotação por Estações constitui-se em uma estratégia concreta para a efetivação da educação inclusiva, ao promover flexibilidade curricular, diversificação pedagógica e atenção simultânea às necessidades individuais e coletivas. Ao integrar as diretrizes da BNCC, as AVD e os preceitos do DUA, e ao fortalecer a cooperação entre professores regulares e especialistas do AEE, essa proposta potencializa uma aprendizagem significativa, equitativa e participativa, consolidando um modelo pedagógico adaptável à diversidade do PAEE.

5.2 INTEGRAÇÃO DA PROPOSTA ROTACIONAL À BNCC: ETAPAS DE IMPLANTAÇÃO E HABILIDADES DESENVOLVIDAS

A Proposta Rotacional representa a aplicação prática dos princípios da BNCC, ampliando o potencial das SRM e promovendo a inclusão e a personalização do ensino. Ao organizar o aprendizado em estações, cada estudante pode se envolver de acordo com seus interesses, ritmos e necessidades, favorecendo engajamento, participação e autonomia.

a) Integração à BNCC e ao DUA

A proposta está estruturada para contemplar as competências gerais e específicas previstas na BNCC, incluindo comunicação, pensamento crítico e criativo, responsabilidade, cidadania e autonomia, além das habilidades relacionadas às AVD. Cada estação de aprendizagem é planejada para desenvolver competências múltiplas de forma articulada, possibilitando que o estudante mobilize conhecimentos, habilidades e atitudes de maneira contextualizada e significativa.

Além disso, a proposta incorpora práticas pedagógicas contemporâneas sustentadas pelos princípios do DUA. Assim, cada estação é concebida a partir da oferta de múltiplos meios de engajamento (variedade de estímulos e desafios motivadores), representação (uso de recursos visuais, auditivos, digitais e táteis para apresentação dos conteúdos), e ação e expressão (diversificação das formas de participação, registro e demonstração da aprendizagem). Essa perspectiva amplia a acessibilidade do currículo, promove equidade e fortalece a inclusão, permitindo que todos os estudantes tenham condições de avançar de acordo com suas potencialidades.

b) Etapas de Implantação

A implantação da Proposta Rotação por Estações deve seguir etapas estruturadas, que envolvem planejamento colaborativo, organização do espaço e acompanhamento contínuo.

1. Diagnóstico e levantamento das necessidades: identificação dos perfis dos estudantes, incluindo demandas específicas do AEE;
2. Coplanejamento docente-especialista: elaboração conjunta dos conteúdos, estratégias e atividades de cada estação, garantindo

alinhamento à BNCC, aos princípios do DUA e às necessidades individuais;

3. Organização das estações de aprendizagem: definição dos objetivos, materiais, recursos pedagógicos e tempo de execução, priorizando diversidade de estímulos e oportunidades de participação;
4. Implantação piloto: aplicação inicial da rotação em pequenos grupos, com ajustes baseados na observação das interações e no engajamento dos estudantes; e
5. Acompanhamento e avaliação contínua: monitoramento do desenvolvimento das habilidades, coleta de feedbacks, adequação das atividades e reforço das estratégias inclusivas.

c) Habilidades Desenvolvidas

A Proposta Rotacional favorece o desenvolvimento de múltiplas habilidades previstas na BNCC e potencializadas pelo DUA.

1. Habilidades cognitivas: resolução de problemas, pensamento crítico, análise e síntese de informações;
2. Habilidades socioemocionais: cooperação, empatia, protagonismo, autoconfiança e responsabilidade;
3. Habilidades práticas e funcionais: organização pessoal, autonomia em atividades da vida diária, planejamento e execução de tarefas;
4. Habilidades comunicativas: expressão oral e escrita, argumentação, escuta ativa e negociação de ideias; e
5. Habilidades digitais e multimodais: uso de tecnologias, recursos interativos e múltiplas linguagens para ampliar a participação e a expressão dos estudantes.

Dessa forma, a Proposta Rotação por Estações não apenas concretiza as diretrizes da BNCC, mas também se configura como uma estratégia pedagógica contemporânea e inclusiva, ancorada nos princípios do DUA, que articula aprendizagem significativa, equidade e participação ativa de todos os estudantes, especialmente daqueles atendidos pelo AEE, a proposta consolida um modelo de ensino inovador, adaptável e sensível à diversidade do público escolar.

Nesse sentido, embora a BNCC já determine o alinhamento dos conteúdos e

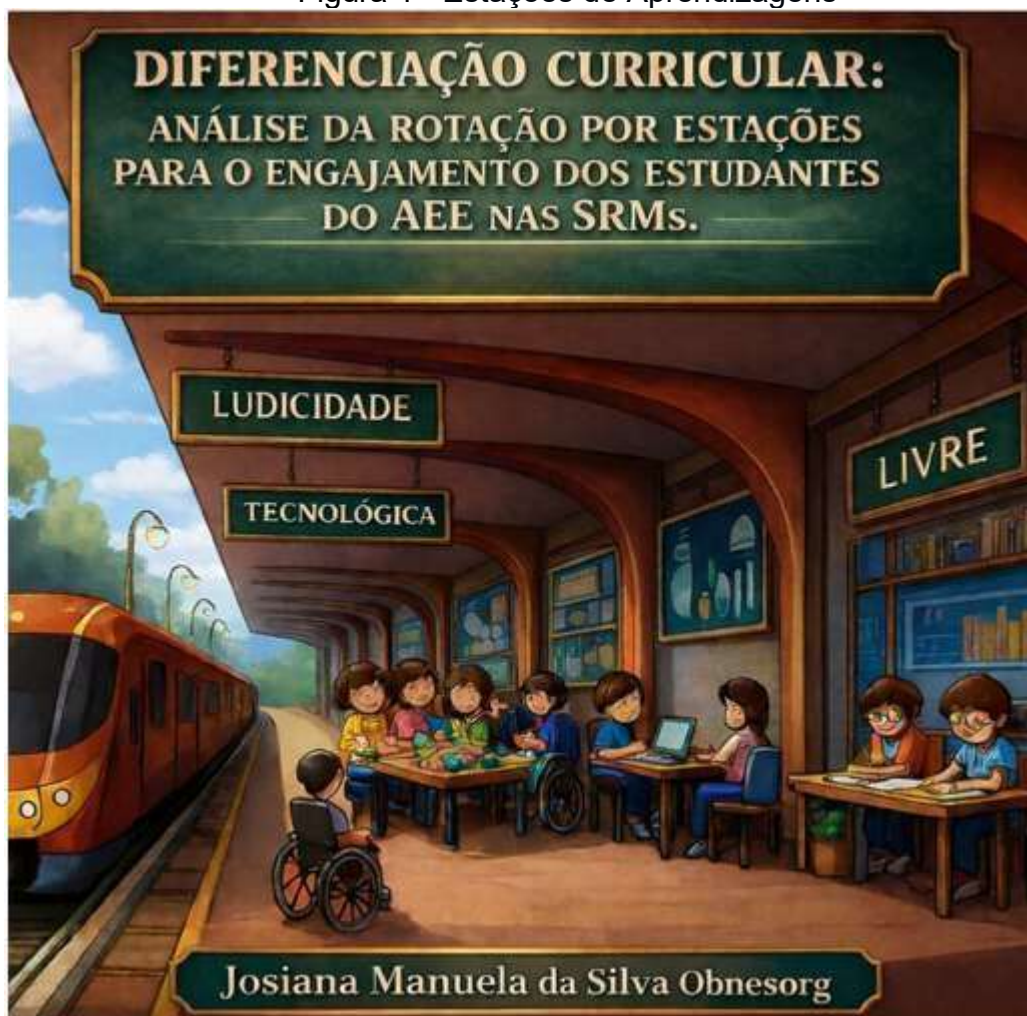
competências a serem desenvolvidas (Brasil, 2017), torna-se necessário reiterar tais fundamentos para evidenciar sua aplicação prática em metodologias inclusivas. O DUA, ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, amplia a diferenciação curricular e fortalece a participação de todos no processo educativo (CAST, 2018). Assim, a integração entre BNCC e DUA, por meio da Proposta Rotação por Estações, reafirma a importância de práticas pedagógicas que conciliem padronização curricular e flexibilidade metodológica, de modo a atender a pluralidade presente no contexto escolar (Fonseca; Nascimento, 2022).

5.3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A Rotação por Estações configura-se como uma metodologia ativa que organiza o ensino em diferentes ambientes pedagógicos, estruturados para atender a objetivos específicos e proporcionar experiências diversificadas. Com o intuito de ampliar a compreensão da proposta analisada nesta pesquisa, apresenta-se, a seguir, a imagem que compõe a capa do recurso educacional elaborado pela pesquisadora. A referida ilustração foi desenvolvida para representar, de forma simbólica e acessível, a dinâmica das estações de aprendizagem, destacando o movimento dos estudantes entre os espaços, a diversidade de perfis presentes no contexto escolar e os distintos modos de interação que caracterizam práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da inclusão.

A Proposta Estação por Rotações organiza o ensino em diferentes estações de aprendizagem cuidadosamente planejadas e distribuídas de forma física e pedagógica na SRM ou em outros espaços adaptados da escola. Cada estação é estruturada para atender a objetivos pedagógicos específicos, explorando habilidades, recursos e abordagens distintas, a fim de contemplar a diversidade de estilos e necessidades dos estudantes. A definição das estações que compõem cada ciclo de aprendizagem ocorre a partir da análise diagnóstica realizada pela professora do AEE, considerando as potencialidades, dificuldades e metas educacionais estabelecidas para o grupo. Dessa forma, a organização flexível das estações possibilita que os estudantes vivenciem diferentes experiências, personalizando seu percurso de aprendizagem.

Figura 1 - Estações de Aprendizagens



Fonte: a autora.

Entre as estações que podem compor essa proposta, destacam-se: a Estação da Ludicidade, a Estação de Aprendizagem Digital, a Estação de Atividade Sistematizada, e a Estação de Atividade Livre.

A Estação da Ludicidade foi organizada como um espaço pedagógico intencional, no qual o brincar é utilizado como meio de aprendizagem, expressão e interação. Nesse ambiente, jogos, atividades criativas e práticas simbólicas permitem que os estudantes explorem conceitos, desenvolvam habilidades socioemocionais e experimentem diferentes formas de participação. A seguir, apresentam-se registros fotográficos que ilustram a aplicação dessa estação no contexto da proposta por rotações.

Figura 2 - Estação da Ludicidade



Fonte: acervo da autora.

Nota: Descrição de imagem - Conjunto de sete fotos que ilustram atividades lúdicas e inclusivas. Na primeira, um jovem sorri fazendo um *joinha* ao lado de um quebra-cabeça. A segunda mostra um grupo em discussão. A terceira e a quarta retratam estudantes em atividades de marcenaria ou artesanato, manuseando madeira e cola quente. A quinta foto exibe um jovem tocando violão. A última figura mostra jovens interagindo socialmente, dançando. Todas as imagens promovem a participação, a criatividade e a interação.

Ambiente dedicado ao aprendizado por meio da ludicidade e da interação lúdica, configura-se como um espaço pedagógico intencional, no qual o brincar é compreendido como atividade fundante do desenvolvimento humano, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Diante do exposto, Vygotsky (1998, p. 118) enfatiza que “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Isso permite que o estudante opere em níveis de complexidade superiores às suas capacidades imediatas e favorece a internalização de conhecimentos e a constituição de funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, a ludicidade transcende a mera função recreativa e assume um papel epistemológico, sendo compreendida, à luz de Huizinga (2000), como um fenômeno cultural que estrutura modos de ser, agir e interagir no mundo. Kishimoto (2011), por sua vez, destaca o potencial pedagógico do jogo como estratégia que articula prazer e intencionalidade educativa, promovendo a mobilização de competências cognitivas e socioemocionais.

Entre as práticas lúdicas, o desenho revela-se uma ferramenta privilegiada de mediação pedagógica. Por meio dele, o professor pode identificar aspectos subjetivos do estudante, como sentimentos, percepções, compreensões e até dificuldades de aprendizagem que muitas vezes não se manifestam em discursos verbais. Assim, o desenho atua como linguagem simbólica e expressiva, permitindo acessar dimensões do pensamento e da afetividade da criança, bem como acompanhar seu percurso formativo de modo mais integral.

As atividades lúdicas, incluindo jogos, brincadeiras e expressões gráficas, possibilitam a exploração ativa de conceitos, a experimentação de papéis sociais e o

desenvolvimento de habilidades como criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e cooperação. Além disso, fortalecem vínculos afetivos e competências relacionais, inserindo os estudantes em experiências inclusivas e colaborativas, nas quais a diversidade é valorizada como condição para a aprendizagem.

Quanto ao alinhamento à BNCC, o uso pedagógico do jogo e das expressões lúdicas encontra ressonância direta com as competências gerais da BNCC, especialmente ao: a) promover o pensamento científico, crítico e criativo, mediante situações-problema e desafios lúdicos; b) incentivar a cultura digital e a comunicação por meio de jogos interativos e colaborativos; c) favorecer a empatia, a cooperação e a valorização da diversidade, fundamentais em uma perspectiva inclusiva; e d) estimular a autonomia, a responsabilidade e a aprendizagem contínua, colocando o estudante como protagonista de sua trajetória formativa.

Quanto à articulação com o DUA, a Estação da Ludicidade deve ser estruturada para contemplar múltiplos meios de: a) engajamento, ao propor jogos, desafios e experiências que despertem a curiosidade e o prazer de aprender, fortalecendo a motivação intrínseca e a autorregulação emocional; b) representação, ao diversificar os recursos didáticos, como jogos táteis, sonoros, visuais e digitais, de modo a garantir acessibilidade e diferentes formas de percepção e compreensão dos conteúdos; e c) ação e expressão, ao possibilitar que os estudantes expressem o que aprenderam por meio de produções simbólicas, dramatizações, jogos de papéis, construções coletivas e criações artísticas.

Assim, a Estação da Ludicidade consolida-se como um espaço de mediação pedagógica inovadora, em que o brincar é reconhecido como princípio formativo e inclusivo. Ao articular os fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural, os pressupostos do DUA e as competências da BNCC, essa proposta contribui para uma educação criativa, equitativa e humanizadora, capaz de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo de aprendizagem.

Estação de Aprendizagem Digital integra recursos tecnológicos, como tablets, aplicativos educacionais, plataformas interativas e ferramentas multimídia para potencializar a aprendizagem e ampliar as formas de acesso ao conhecimento. Nesse espaço, os estudantes exploram diferentes linguagens digitais, desenvolvem autonomia no uso de tecnologias e vivenciam práticas de leitura, escrita e produção interativa mediadas por dispositivos digitais. A seguir, apresentam-se registros dessa estação, evidenciando como a cultura digital foi incorporada ao processo pedagógico

de forma significativa e inclusiva.

Figura 3 - Estação de Aprendizagem Digital (Aprendizagem 3.0)



Fonte: acervo da autora.

Nota: Descrição de imagem - Conjunto de seis imagens que ilustram uma Estação de Aprendizagem Digital (3.0). As fotos mostram estudantes usando tablets e headsets com microfone para leitura e atividades interativas. Destaque para a capa do livro *O Pequeno Príncipe Preto* e registros de escrita, indicando a integração entre literatura, produção de texto e recursos digitais para a aprendizagem.

Essa estação incorpora tecnologias digitais, como a Internet das Coisas, plataformas interativas e aplicativos educacionais, constituindo-se em um ambiente pedagógico inovador que amplia as possibilidades de interação, personalização do ensino e acompanhamento formativo em tempo real. Segundo Kenski (2012, p. 45), “as tecnologias não apenas ampliam as formas de ensinar e aprender, mas transformam profundamente as relações pedagógicas, demandando novas práticas docentes e discentes”.

O uso dessas ferramentas digitais não apenas potencializa o engajamento e a colaboração entre os estudantes, mas também possibilita experiências de aprendizagem adaptativas, nas quais o percurso formativo é ajustado de acordo com as necessidades, interesses e ritmos individuais. Para Moran e Bacich (2018, p. 23), “as tecnologias digitais permitem personalizar a aprendizagem, tornando-a mais flexível, participativa e conectada com a realidade dos estudantes”.

As tecnologias digitais, quando integradas de forma crítica e intencional ao processo pedagógico, promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas, favorecendo a resolução de problemas, a capacidade de adaptação a contextos complexos e a construção de raciocínios críticos e criativos. De acordo com Lévy (1999), a cibercultura inaugura novas formas de pensar e de produzir conhecimento, mediadas pela conectividade e pela inteligência coletiva.

Quanto ao alinhamento à BNCC, o uso pedagógico da Internet das coisas, de plataformas interativas e de aplicativos educacionais está diretamente relacionado às competências gerais da BNCC, especialmente ao: a) desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo, por meio da resolução de desafios mediados por recursos digitais; b) promover a cultura digital, assegurando que os estudantes não apenas

utilizem tecnologias, mas também compreendam seus impactos sociais, éticos e culturais; c) estimular a comunicação e a colaboração, ampliadas pela conectividade e pelo trabalho em rede; e d) favorecer a responsabilidade e o protagonismo, preparando os estudantes para uma atuação cidadã ativa e consciente em ambientes digitais.

Sob a perspectiva do DUA, essa estação deve ser planejada de modo a contemplar múltiplos meios de engajamento, ao oferecer atividades desafiadoras, gamificação e recursos que despertem motivação intrínseca; representação, ao apresentar os conteúdos em diferentes formatos visuais, auditivos, multimídia e interativos, favorecendo a acessibilidade; e ação e expressão, ao possibilitar que os estudantes demonstrem seus aprendizados por meio de produções digitais, simulações, podcasts, vídeos ou prototipagens colaborativas.

Assim, a Estação de Aprendizagem Digital consolida-se como um espaço de mediação pedagógica inovadora, que articula tecnologias, metodologias contemporâneas e princípios do DUA, respondendo às exigências formativas de uma educação inclusiva, crítica e orientada para os desafios do século XXI.

A Estação de Atividade Sistematizada, apresentada a seguir, integra um conjunto de práticas planejadas para promover a aprendizagem em Matemática em uma perspectiva inclusiva. As imagens ilustram tanto a etapa de instrução, por meio de um vídeo educativo em Libras, quanto a etapa de aplicação prática, na qual estudantes e mediadores estão reunidos em mesas, realizando atividades de construção manual com papel e interação com dispositivos digitais, como tablets, em um ambiente de sala de aula. Essa organização evidencia uma proposta pedagógica intencional, estruturada e progressiva, voltada à consolidação de conhecimentos por meio de mediação, interação e uso de múltiplos recursos.

Figura 4 - Estação de Atividade Sistematizada



Fonte: acervo da autora.

Nota: Descrição de imagem - Conjunto de imagens que representam a Estação de Atividade Sistematizada, focada em práticas de Matemática. A primeira parte mostra uma sequência de quatro fotos de um vídeo educacional em Libras com a jovem Maíra, ensinando *Formas Geométricas*. A segunda parte apresenta uma sequência de imagens que ilustra a aplicação prática, em que jovens e adultos (mediadores) estão reunidos em mesas, realizando atividades de construção manual com papel e interação com dispositivos digitais, como tablets, em um ambiente de sala de aula.

Constitui-se em um conjunto de atividades estruturadas, sequenciadas e planejadas intencionalmente para garantir a progressão da aprendizagem e a consolidação de saberes de maneira gradual e consistente. Esse tipo de organização pedagógica possibilita que os estudantes avancem em níveis crescentes de complexidade cognitiva, favorecendo não apenas a apropriação de conteúdos, mas também a capacidade de refletir criticamente, aplicar o conhecimento em situações práticas e transferi-lo para diferentes contextos.

Inspirada nos pressupostos de Vygotsky (1998), a sistematização das atividades pode ser compreendida como estratégia que potencializa a aprendizagem dentro da *zona de desenvolvimento proximal*, ao oferecer desafios graduais que exigem mediação docente e interação entre pares. Nesse sentido, a atividade sistematizada não se limita à repetição mecânica, mas constitui um processo de organização intencional da prática pedagógica que articula teoria, prática e metacognição.

A Estação de Atividade Sistematizada dialoga com as competências gerais da BNCC quando: a) desenvolve o pensamento científico, crítico e criativo, por meio de atividades que exigem análise, síntese e aplicação do conhecimento; b) estimula a responsabilidade e a autonomia, à medida que os estudantes assumem papel ativo na resolução de tarefas progressivas; c) favorece a argumentação e a comunicação, quando as atividades incluem momentos de registro, socialização e reflexão coletiva; e d) garante a aprendizagem significativa e contínua, articulando os diferentes campos do saber em uma progressão ordenada.

A Estação de Atividade Sistematizada deve contemplar os princípios do DUA, garantindo múltiplas formas de acesso, participação e expressão. Para isso, podem ser incorporadas: múltiplos meios de engajamento, por meio de atividades desafiadoras e motivadoras, graduadas em níveis de complexidade, que respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem; múltiplos meios de representação, ao diversificar os recursos didáticos (visuais, auditivos, manipulativos, digitais) que apoiam a compreensão conceitual e favorecem a acessibilidade; múltiplos meios de ação e expressão, permitindo que os estudantes demonstrem o que aprenderam através de

registros escritos, produções orais, apresentações colaborativas, mapas conceituais ou recursos digitais.

Assim, a Estação de Atividade Sistematizada consolida-se como um dispositivo pedagógico contemporâneo, sustentado pelos princípios do DUA e pelos aportes de Vygotsky (1998), sendo capaz de promover uma aprendizagem inclusiva, equitativa e crítica.

A Estação de Atividade Livre constitui um espaço pedagógico voltado ao desenvolvimento da autonomia e da autorregulação da aprendizagem, no qual os estudantes são convidados a explorar materiais, estratégias e linguagens de forma espontânea. Nessa perspectiva, a liberdade de escolha não se configura como ausência de intencionalidade pedagógica, mas como um dispositivo que potencializa o engajamento e o envolvimento ativo dos estudantes em experiências significativas.

Constitui um espaço pedagógico voltado à autonomia discente, no qual os estudantes têm a oportunidade de explorar interesses, habilidades e estilos de aprendizagem de forma autodirigida. Ao favorecer a liberdade de escolha, essa estação estimula a motivação intrínseca, compreendida por Deci e Ryan (2000, p. 70) como “a tendência natural de buscar novidades e desafios, de exercer e expandir as próprias capacidades, de explorar e aprender”.

Figura 5 - Estação de Atividade Livre



Fonte: acervo da autora.

Nota: Descrição de imagem - Conjunto de quinze imagens que representam a Estação Livre. O foco principal é a construção manual, exibindo o processo de criação de uma minimesa de sinuca com papelão e materiais reciclados (oito fotos). As imagens secundárias (sete fotos) mostram atividades de

livre escolha, incluindo artesanato (miçangas e pulseiras), colorir, jogos de tabuleiro (xadrez), interação social em grupo (roda de conversa), brincadeiras com blocos de construção e uso individual de computador para atividades digitais. As fotos ilustram o desenvolvimento da criatividade, coordenação motora e autonomia.

Nesse ambiente, a criatividade emerge como resultado da interação entre curiosidade, experimentação e resolução de problemas em situações abertas, nas quais não há uma única resposta correta. Além disso, a Estação de Atividade Livre potencializa o desenvolvimento socioemocional, ao favorecer a tomada de decisões responsáveis e o exercício da autoeficácia.

A perspectiva do DUA reforça que ambientes educativos devem oferecer múltiplos caminhos para que todos os estudantes se engajem, acessem a informação e expressem o que aprenderam. Na Estação de Atividade Livre, essa concepção materializa-se na oferta de recursos variados, nas possibilidades de escolha e na abertura para diferentes formas de participação, o que atende aos três princípios estruturantes do DUA: engajamento, representação e ação/expressão (CAST, 2018).

Ao proporcionar atividades abertas, manipuláveis e sensoriais, a estação amplia os meios de engajamento, favorecendo motivação intrínseca, curiosidade e persistência. Da mesma forma, ao permitir que os estudantes explorem materiais concretos, imagens, movimentos e interações sociais, multiplica-se a representação dos conteúdos, assegurando acessibilidade cognitiva e perceptiva. Por fim, ao valorizar produções diversas, construções, experimentações, registros espontâneos, escolhas e resoluções de problemas, fortalece-se a ação e expressão, ampliando a autonomia e as possibilidades de comunicação.

Assim, o alinhamento entre a Estação de Atividade Livre e o DUA confirma sua relevância para a diferenciação curricular, o engajamento ativo e o desenvolvimento integral dos estudantes do AEE, contribuindo diretamente para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

A Estação de Atividade Livre se articula às competências gerais da BNCC ao:

- a) estimular a autonomia e a responsabilidade, permitindo que os estudantes façam escolhas conscientes e assumam os resultados de suas ações;
- b) desenvolver a criatividade e o pensamento crítico, ao engajar os estudantes em atividades abertas e autorreguladas;
- c) favorecer a empatia, a cooperação e o respeito à diversidade, por meio da convivência em situações de interação social voluntária; e
- e) promover o autoconhecimento e o autocuidado, ampliando a consciência sobre potencialidades, limites e emoções.

A Estação de Atividade Livre incorpora os princípios do DUA ao possibilitar que cada estudante construa seu percurso formativo de maneira acessível e personalizada, por meio de: múltiplos meios de engajamento, ao oferecer opções variadas de atividades e projetos, respeitando motivações, ritmos e interesses pessoais; múltiplos meios de representação, ao permitir que os conteúdos sejam explorados por diferentes linguagens e recursos (materiais manipulativos, textos, mídias digitais, produções artísticas); múltiplos meios de ação e expressão, ao viabilizar que os estudantes expressem seus aprendizados por meio de criações autorais (desenhos, experimentos, narrativas, apresentações multimídia, jogos), ampliando as formas de registro e avaliação.

Essa articulação assegura que a liberdade de escolha esteja ancorada em processos pedagógicos inclusivos, garantindo tanto a autonomia quanto a equidade no acesso às experiências de aprendizagem. Assim, a Estação de Atividade Livre não apenas amplia o protagonismo discente, mas também se consolida como dispositivo pedagógico que contribui para a formação integral, crítica e democrática dos estudantes, em consonância com as exigências de uma educação inclusiva e contemporânea.

Na Proposta Rotação por Estações, o professor assume papel central como mediador da aprendizagem, cuja função vai além da simples transmissão de conteúdo. Sua atuação é estruturada em múltiplas dimensões: organização dos espaços, acompanhamento contínuo, observação diagnóstica, orientação individualizada e facilitação dos processos de aprendizagem colaborativa.

Sob a perspectiva do DUA, esse papel traduz-se na capacidade de planejar ambientes diversificados, nos quais se assegurem múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão (CAST, 2018). Assim, o professor organiza as atividades e cria condições para que cada estudante tenha acesso equitativo ao conhecimento, participando de maneira ativa e significativa.

A flexibilidade operacional, incluindo o tempo de permanência em cada estação, a sequência das atividades e o nível de complexidade das tarefas é ajustada pelo professor de acordo com as necessidades individuais e coletivas dos estudantes. Essa postura reflete o que Vygotsky (1998) denomina mediação pedagógica: a ação intencional do docente em promover interações que possibilitam ao estudante avançar dentro de sua zona de desenvolvimento proximal.

Nessa dinâmica, o professor orienta as práticas nas estações, equilibrando

instrução direta e autonomia discente; observa e avalia de forma processual, identificando avanços, dificuldades e potencialidades; personaliza o ensino, oferecendo diferentes estratégias e recursos de acordo com os perfis de aprendizagem; fomenta a colaboração, estimulando o trabalho em grupo e a interação entre pares como forma de construção coletiva do saber; e promove a autorregulação, encorajando os estudantes a assumirem responsabilidade sobre suas escolhas e percursos de aprendizagem. Assim, o professor como mediador contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e criativo, da argumentação e da responsabilidade dos estudantes.

Dessa forma, a Rotação por Estações consolida-se como estratégia inclusiva, adaptável e sensível à diversidade, na qual o docente atua como eixo articulador da intencionalidade pedagógica.

Figura 6 - Docentes em atuação de mediação



Fonte: acervo da autora.

Nota: Descrição de imagem - Conjunto de imagens que destacam a atuação do professor-mediador em diferentes Estações de Aprendizagem. As fotos ilustram a mediação ativa em laboratório de ciências, atividades individuais no computador, trabalhos em grupo à mesa, orientação em atividades digitais com tablets, discussões em grupo (roda de conversa), e atividades lúdicas e expressivas (blocos de construção e dança). O mediador aparece interagindo diretamente, incentivando a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes.

Assim, a colaboração entre SRM e ensino comum desloca a docência de uma dimensão reprodutiva para uma prática crítica, reflexiva e inovadora, promovendo avanços que ultrapassam a experiência inicial da carreira e reafirmam a escola como espaço de formação integral e inclusiva (Stainback; Stainback, 1999).

5.4 O PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTADOR

A Proposta Rotacional é ancorada no Plano de Atendimento Educacional

Especializado, compreendido não como um documento burocrático, mas como um instrumento de grande valor no contexto da educação inclusiva. Sua função primordial é orientar de forma personalizada o percurso educacional de cada estudante PAEE. Sua elaboração exige sensibilidade, escuta e compromisso com uma prática docente que reconhece e valoriza a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Fundamentado na Avaliação Pedagógica Inicial (API), o Plano de Atendimento Educacional Especializado é construído a partir da compreensão profunda das singularidades do estudante, com a participação determinante do Professor Especializado, que colabora na tradução das observações em estratégias didáticas significativas. Sua natureza dinâmica exige revisões frequentes, conforme o estudante avança, estagna ou enfrenta novos desafios. Essa flexibilidade é uma de suas principais virtudes, pois permite que ele acompanhe o estudante em suas mudanças e em seus diferentes contextos de aprendizagem. A identificação precoce de necessidades e a articulação entre os professores da sala regular e os especialistas do AEE tornam-se imprescindíveis, pois é nesse encontro de perspectivas que surgem as soluções criativas e os planos pedagógicos realmente transformadores.

Garantir o direito à educação em sua plenitude exige um esforço coletivo e estruturado entre todos os atores da escola. É nesse contexto que o Plano de Atendimento Educacional Especializado ganha centralidade como instrumento pedagógico e político, articulando o compromisso da instituição com a inclusão e o respeito às singularidades dos estudantes. A implementação do Plano de Atendimento Educacional Especializado, prevista nas resoluções estaduais, convoca as escolas a uma escuta sensível e contínua das reais necessidades de seus alunos, promovendo a revisão e a adequação permanente do referido plano, de modo que ele seja efetivo, acessível e presente desde o início de cada ano letivo.

Essa construção não deve ser pensada como mera formalidade documental, mas como um processo vivo, moldado pelas vozes dos estudantes, de suas famílias e, especialmente, dos educadores que vivenciam cotidianamente os desafios e as potencialidades do ensino inclusivo. O Plano de Atendimento Educacional Especializado nasce, portanto, de uma escuta ativa, iniciando-se com a API e desdobrando-se em práticas que envolvem a mediação intencional, a personalização do currículo e a articulação entre os profissionais da educação especial e do ensino

regular.

No caso de novos estudantes, essa escuta se antecipa: é preciso que a escola esteja preparada não apenas para recebê-los, mas para acolhê-los verdadeiramente. Isso implica garantir recursos, acessos e apoios desde o primeiro dia de aula. A identificação de necessidades, por meio de instrumentos como a API, deve ser acompanhada de ações imediatas, rompendo com práticas históricas de exclusão velada ou atendimento tardio. O planejamento das SRM também deve considerar, de forma sensível, os pedidos de matrícula antecipada, fortalecendo o compromisso da escola com uma inclusão proativa.

Na prática, isso exige uma integração de saberes que vá além da divisão de funções entre docentes. Professores do AEE e da sala regular devem caminhar juntos, compartilhando observações, estratégias e decisões. A efetividade do Plano de Atendimento Educacional Especializado depende dessa colaboração pedagógica, que reconhece que todos os estudantes pertencem a todos os educadores, e que a inclusão se faz não somente com acessibilidade física, mas com acessibilidade didática, emocional e cultural.

5.5 ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO PLANO DE AULA COM ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

O planejamento de uma aula utilizando a Proposta de Rotação por Estações requer intencionalidade pedagógica, sensibilidade às diferenças individuais e compromisso com a aprendizagem significativa, em consonância com os princípios do DUA. A estruturação adequada do plano garante que as ações didáticas estejam alinhadas aos objetivos propostos, respeitando tempos, ritmos e estilos de aprendizagem, especialmente dos estudantes atendidos no AEE. A construção de um plano eficaz e inclusivo segue alguns passos fundamentais.

O planejamento deve iniciar com a escolha de um tema acessível, instigante e passível de ser explorado por diferentes abordagens, contemplando múltiplos meios de representação, como previsto pelo DUA. É necessário considerar as habilidades previstas na BNCC e a realidade dos estudantes, permitindo que a criatividade do professor se manifeste em propostas variadas e atrativas.

A organização do tempo é fundamental para o sucesso da rotação. Em aulas de 100 minutos, recomenda-se a realização das estações de aproximadamente 20 a

25 minutos cada, reservando alguns minutos para transições e orientações, garantindo que cada experiência mantenha profundidade e engajamento. Essa estruturação favorece o DUA ao permitir: engajamento, com atividades desafiadoras e motivadoras, respeitando interesses e ritmos dos estudantes; representação, com a apresentação dos conteúdos por múltiplos formatos, incluindo visuais, auditivos e digitais; e ação e expressão, com oferta de diferentes maneiras para que os estudantes demonstrem suas aprendizagens, como produções, simulações ou apresentações.

O equilíbrio entre quantidade e qualidade deve ser sempre priorizado, considerando o nível de atenção e as necessidades específicas dos estudantes, de forma a garantir uma aprendizagem inclusiva, significativa e personalizada.

O planejamento deve realizar uma seleção de atividades para cada estação. Cada estação deve ter uma proposta coerente com os objetivos de aprendizagem e alinhada às necessidades dos alunos. As atividades podem variar entre desafios cognitivos, práticas interativas, jogos pedagógicos, tarefas de resolução de problemas, produção textual, experimentações com recursos digitais, entre outras. O importante é garantir diversidade de estratégias que promovam o engajamento e a apropriação ativa do conhecimento.

Também é necessária uma cuidadosa preparação dos materiais. Todos os recursos necessários para a execução das atividades devem ser reunidos com antecedência. Dê preferência a materiais acessíveis, que promovam o uso colaborativo e fomentem o senso de pertencimento. Recursos multissensoriais e de tecnologia assistiva também devem ser previstos sempre que pertinente. Itens complementares, como fichas de apoio, desafios adicionais e materiais investigativos, enriquecem ainda mais a proposta.

Ainda é imprescindível observar a reserva da estrutura física. Caso alguma estação demande espaço específico fora da sala de aula regular (como pátios, laboratórios ou espaços de convivência), é fundamental organizar com antecedência a logística necessária. Isso inclui reservar os locais, comunicar à coordenação escolar e garantir que os espaços estejam acessíveis e seguros para todos os alunos.

Ademais, é preciso prever a divisão dos grupos de estudantes. A formação dos grupos deve considerar as singularidades e necessidades educacionais de cada estudante. Em contextos de SRM, os atendimentos costumam ser mais individualizados, visando a atender a objetivos específicos e adaptações necessárias.

Entretanto, quando viável, a organização em grupos deve contemplar a diversidade de perfis, promovendo a colaboração entre pares, a aprendizagem mútua e a construção coletiva do conhecimento. No caso de Instituição Estadual, as estações devem ser planejadas predominantemente para atendimento individual, garantindo a personalização do ensino e respeitando os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e demandas específicas dos estudantes.

O gerenciamento do tempo durante as atividades precisa ser considerado. O tempo de permanência em cada estação deve ser equilibrado. Para as estações, por exemplo, o ideal são ciclos de aproximadamente 15 a 20 minutos, ou como sugerido anteriormente, de até 25 minutos, em aulas mais longas. É responsabilidade do professor monitorar esse tempo com atenção, assegurando que os estudantes aproveitem a experiência em cada estação sem correria ou dispersão. A presença ativa do educador é indispensável, tanto para orientar quanto para escutar, acolher e estimular a autonomia dos alunos durante o percurso.

A Rotação por Estações configura-se como uma proposta didática inovadora e inclusiva, cuja eficácia depende de sua fundamentação teórica, planejamento intencional e execução criteriosa. Essa metodologia rompe com o modelo tradicional de ensino transmissivo e favorece participação ativa dos estudantes, e o suporte personalizado nas SRM possibilita maior engajamento dos estudantes, amplia as oportunidades de mediação pedagógica e potencializa os processos de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o professor especialista do AEE desempenha papel central como mediador e articulador do conhecimento, assegurando que os estudantes PAEE tenham acesso ao currículo de forma equitativa. Tal atuação exige o reconhecimento das especificidades de cada estudante, que são constituídas por sua história de vida, contexto sociocultural, linguagem, valores e repertórios próprios. Assim, o planejamento das estações deve considerar essas singularidades, promovendo práticas que respeitem as diferenças e favoreçam a participação ativa de todos.

Para viabilizar a implementação dessa proposta, faz-se necessário observar vários aspectos.

- a) Formação continuada dos docentes do AEE: no início do ano letivo, devem ser promovidas formações sobre a proposta de rotação por estações, a BNCC e os princípios do DUA, com embasamento teórico-metodológico a fim de divulgar o conceito e possíveis práticas. Durante as Atividades de Trabalho Pedagógico

Coletivo (ATPC), é importante apresentar práticas exitosas, garantindo espaços para diálogo e esclarecimento de dúvidas, bem como fomentar reflexões para que os professores caminhem de forma consistente ao longo do ano letivo. É possível, também, que sejam disponibilizados materiais, vídeos e demais recursos que tratem sobre a temática, para aprofundamento dos conhecimentos e práticas exitosas, a fim de ampliação de repertório da equipe docente. Além disso, reuniões bimestrais e encontros síncronos podem abordar temáticas relacionadas a contextos inclusivos, promovendo o compartilhamento de experiências e desafios sob a perspectiva de que a inclusão começa com uma atitude.

- b) Planejamento colaborativo: o trabalho conjunto entre o professor do AEE e os docentes da sala comum é essencial para alinhar objetivos, estratégias pedagógicas e adaptações necessárias, garantindo coerência e efetividade nas práticas inclusivas.
- c) Uso de tecnologias digitais e assistivas: a incorporação de recursos digitais e assistivos amplia as formas de engajamento, representação e expressão, em consonância com os princípios do DUA, favorecendo o protagonismo e a participação ativa dos estudantes.
- d) Adequação de recursos e espaços: é necessário garantir ambientes acessíveis, responsivos e diversificados, permitindo que todos os estudantes possam usufruir plenamente das estações de aprendizagem.
- e) Promoção de uma cultura escolar inclusiva: a inclusão deve ser sustentada pela corresponsabilidade de toda a equipe pedagógica, promovendo valores de respeito, empatia e colaboração.
- f) Estruturação do cronograma de estações: a proposta é operacionalizada por meio de um modelo de cronograma estruturado, que assegura a coerência entre os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos de aprendizagem e as habilidades previstas, permitindo a personalização e o acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes.

5.5.1 Proposta de cronograma de ensino inclusivo baseado na Rotação por Estações

O modelo de cronograma sugestivo de ensino inclusivo, fundamentado na metodologia de Rotação por Estações, configura-se como um referencial estratégico

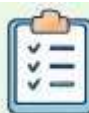
para o planejamento pedagógico. Sua estrutura orienta a trajetória formativa dos estudantes e favorece a personalização das estratégias de ensino, assegurando que as práticas docentes sejam coerentes, intencionais e alinhadas aos princípios da inclusão educacional.

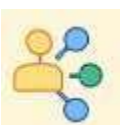
Mais do que uma simples organização temporal, o cronograma propõe-se como um instrumento de apoio à ação docente, permitindo a visualização, antecipação e diversificação das práticas pedagógicas. Dessa forma, possibilita que cada estudante participe de modo ativo e significativo das experiências de aprendizagem.

A Rotação por Estações, ao oferecer flexibilidade para contemplar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, promove a interação entre pares, o protagonismo discente e o desenvolvimento integral. Assim, adotar esse modelo como referência no planejamento, reafirma o compromisso ético e pedagógico com uma educação equitativa, acessível e centrada nas potencialidades de todos os estudantes.

Quadro 2 - Cronograma baseado na rotação por estações

(continua)

Item	Descrição / Orientações
1. Tema da Atividade 	Descrever o tema escolhido de forma clara e objetiva, garantindo que esteja alinhado aos direitos de aprendizagem previstos na BNCC.
2. Conteúdos de Ensino 	Listar os conteúdos que serão abordados, relacionando-os ao tema proposto e assegurando relevância para o desenvolvimento integral dos estudantes.
3. Estações de Aprendizagem 	Indicar as estações utilizadas, justificando a escolha, descrevendo os recursos empregados e explicitando como cada uma contribui para a aprendizagem.
4. Objetivo Geral 	Definir o propósito central da atividade, em consonância com as competências gerais da BNCC.
5. Objetivos Específicos 	Apontar as metas esperadas em cada estação, detalhando habilidades cognitivas, sociais, comunicacionais ou motoras.
6. Desenvolvimento da Proposta 	Descrever as atividades de cada estação, destacando a participação ativa do estudante e estimulando criatividade, raciocínio, expressão e experimentação.

(conclusão)	
Item	Descrição / Orientações
1. Materiais Necessários 	Relacionar todos os recursos e adaptações a serem utilizados, considerando as necessidades específicas dos estudantes com deficiência.
2. Avaliação 	Indicar como será realizada a avaliação formativa e participativa, oferecendo devolutivas construtivas e respeitando as especificidades dos alunos.
9. BNCC 	Contemplar as competências gerais da BNCC, como comunicação, cultura digital, cidadania, pensamento crítico e criativo, autonomia e colaboração.
10. DUA 	Garantir o respaldo nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), assegurando múltiplas formas de representação, engajamento e expressão.

Fonte: a autora.

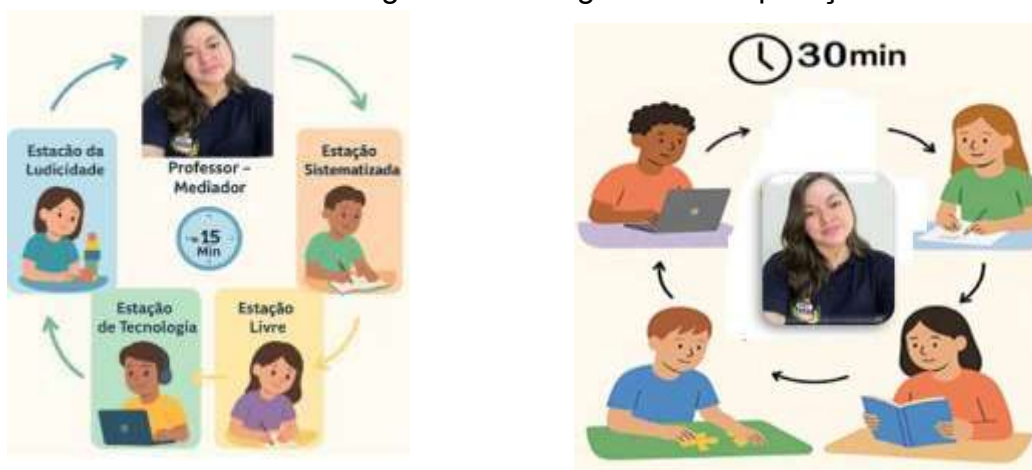
5.5.2 As Rotações por Estações e seu Fluxo de Aplicação

A Proposta Estações por Rotações é materializada através de estações de aprendizagem, que promovem a diversidade de estímulos e atendem aos princípios do DUA. Propõe delinear, de forma clara e sensível, o percurso metodológico a ser seguido nas aulas desenvolvidas nas SRM, com base na proposta de estações de aprendizagem.

A metodologia baseada na rotatividade por estações representa uma abordagem inovadora, que fortalece a personalização do ensino e a autonomia dos estudantes, sobretudo daqueles que são público-alvo do AEE. Essa organização permite que cada aluno percorra as atividades respeitando seu tempo e estilo de aprendizagem, em uma proposta viva e em constante movimento. Mantoan (2003, p. 29) ressalta que “a educação deve ser um processo inclusivo, que respeite as singularidades de cada aluno e promova o desenvolvimento de suas potencialidades”, o que reafirma a relevância dessa estratégia metodológica.

Cada estação apresenta um roteiro específico, com duração média de 20 minutos, podendo ser ajustada conforme o contexto pedagógico e número de aulas disponíveis, características da turma e demais aspectos individuais que influenciam o processo de aprendizagem.

Figura 7 - Fluxograma das Aplicações



Fonte: a autora.

As atividades são elaboradas para atender às necessidades específicas dos estudantes, considerando possíveis desafios na comunicação, na interação social, no desenvolvimento motor e sensorial, bem como aspectos relacionados à autonomia e às habilidades sociais, especialmente no caso de estudantes com Deficiência Intelectual (DI).

O trabalho com as Atividades da Vida Diária (AVD), no contexto escolar, configura-se como um eixo fundamental da prática pedagógica voltada à promoção da autonomia e da inclusão. Essas atividades favorecem o desenvolvimento de habilidades funcionais e contribuem para o fortalecimento da comunicação, da socialização e do sentimento de pertencimento ao ambiente educativo.

Figura 8 - Atividades da Vida Diária (ADV)
Desenvolvendo Autonomia e Responsabilidade



Fonte: a autora.

A rotina por estações permite que o estudante se reconheça no processo educativo, compreendendo que há uma trajetória a ser seguida. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador intencional, conduzindo os estudantes por diferentes experiências e garantindo que cada momento contribua para o avanço de habilidades previstas na BNCC. No entanto, é importante estar atento a um desafio recorrente: quando os estudantes são expostos a atividades fragmentadas, sem diretrizes claras ou objetivos definidos, corre-se o risco de desconexão entre a prática pedagógica e os propósitos formativos.

À luz do paradigma da inclusão, Sasaki (2009, p. 10) afirma que a inclusão consiste em um processo pelo qual “os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana, com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações”. Tal concepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas estruturadas, mas flexíveis, que considerem os contextos afetivos, sociais e cognitivos dos estudantes. Nesse sentido, as estações de aprendizagem evidenciam seu potencial transformador, pois quando organizadas de forma intencional, não apenas garantem o acesso ao conteúdo, mas também favorecem a participação ativa dos estudantes, tornando-os sujeitos do próprio processo de aprender.

Dentro dessa lógica, o ponto de partida do circuito deve ser a estação da ludicidade. Esse espaço inicial permite estabelecer vínculos, acolher os estudantes e inserir as primeiras rotinas do dia, promovendo concentração e interesse. A ludicidade, nesse cenário, não é apenas recreativa: é uma estratégia fundamental para reduzir tensões, estimular a expressão simbólica e criar condições emocionais propícias ao aprendizado.

A seguir, os estudantes são convidados a interagir com a estação de tecnologia, que traz consigo o dinamismo e a inovação. Nesse espaço, o uso de recursos digitais e ferramentas interativas potencializa o engajamento e desenvolve habilidades cognitivas e técnicas, preparando os estudantes para os desafios contemporâneos e promovendo um vínculo positivo com o saber.

Em continuidade, a estação sistematizada oferece o momento de consolidação do que foi vivenciado anteriormente. Aqui, o foco é a organização do conhecimento, a resolução de problemas, o fortalecimento de competências acadêmicas e a aplicação prática dos conceitos abordados. Essa etapa exige atenção e reflexão, pois é quando o estudante começa a construir significados mais profundos

a partir das experiências. O percurso encerra na estação livre, concebida como espaço de liberdade criativa, onde o estudante pode se expressar com autonomia e sensibilidade. Esse momento, longe de ser um *tempo ocioso*, é um campo fértil para a experimentação, a invenção e o fortalecimento do vínculo entre sentimento e aprendizagem. O docente, ao observar os estudantes nesse estágio, pode captar nuances importantes do estado emocional, do interesse e do nível de apropriação dos conteúdos por parte de cada um.

A proposta das estações permite que o circuito seja vivenciado ao longo de uma ou duas aulas, sem rigidez quanto à sequência. Isso oferece aos estudantes maior flexibilidade e liberdade para interagir com os conteúdos no seu próprio tempo, favorecendo um modelo de ensino mais centrado no estudante. Ainda que haja uma lógica pedagógica sugerida, o importante é que a trajetória mantenha sua intencionalidade e propósito formativo em cada etapa.

5.6 RECURSOS DIGITAIS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DA PROPOSTA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

A Proposta Rotacional articula-se diretamente com os recursos pedagógicos digitais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), por meio de iniciativas como o Centro de Mídias (CMSP, 2024) e a plataforma Sala do Futuro (São Paulo, 2025). Esses instrumentos revelam o movimento de modernização educacional da rede, mas também expõem tensões quando aplicados de forma padronizada, sobretudo no AEE.

Embora apresentados como mecanismos de democratização do acesso ao conhecimento, tais recursos ainda operam sob lógica tecnicista e uniformizadora, que pouco dialoga com as especificidades das SRM. Ao desconsiderarem a diversidade de ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem, podem acentuar desigualdades e reforçar barreiras já existentes (Brasil, 2019).

Nesse cenário, a atuação do professor do AEE torna-se ainda mais complexa. Muitos possuem formação inicial restrita a áreas específicas, sem preparo consistente para o uso pedagógico das tecnologias digitais e assistivas. As formações oferecidas em ATPC e replanejamentos, embora relevantes, não garantem o domínio necessário para adaptação crítica dos conteúdos às demandas inclusivas. Soma-se a isso a insuficiência de materiais acessíveis, como vídeos com audiodescrição, textos em

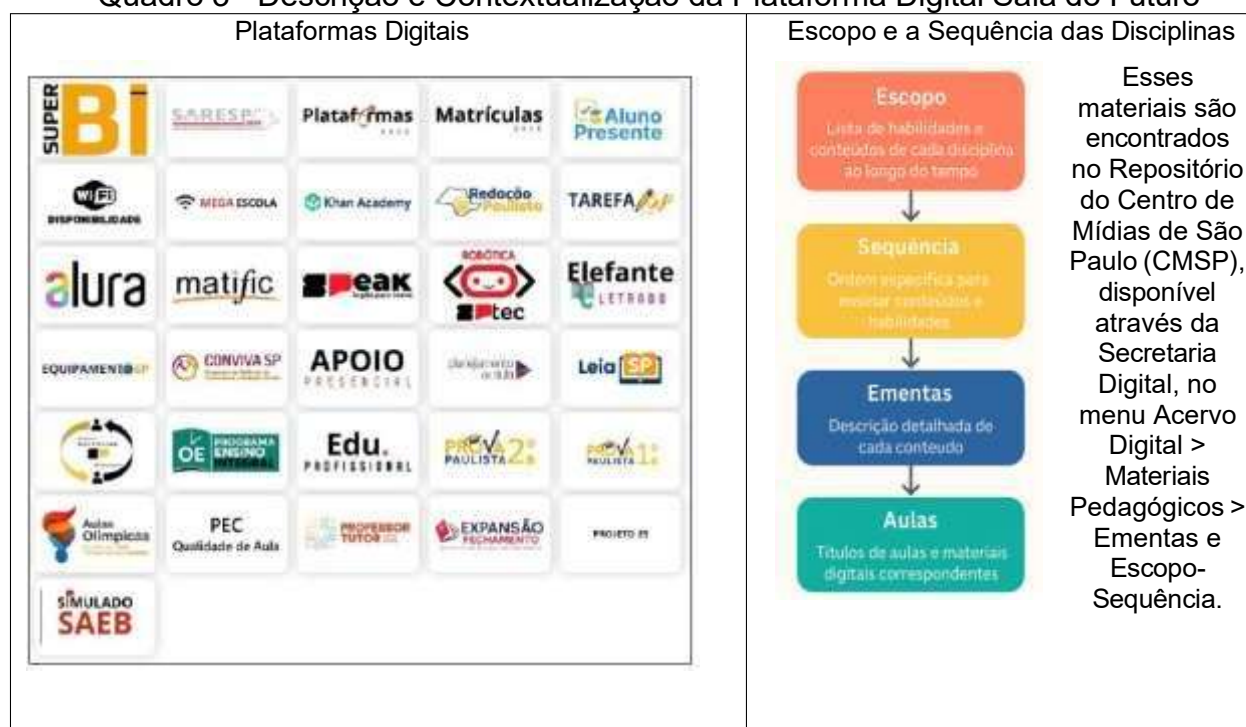
leitura facilitada e atividades interativas adaptadas, o que limita o potencial das plataformas digitais como ferramentas de equidade. Nesse sentido, a formação docente para a inclusão exige romper com práticas tradicionais e assumir uma postura de reflexão crítica, colaborativa e responsiva à diversidade (Mantoan, 2015).

Outro desafio é a ausência de integração efetiva entre professores da sala regular, docentes colaboradores e especialistas do AEE, o que fragmenta as práticas pedagógicas e inviabiliza a construção de planejamentos inclusivos (Oliveira; Mantoan, 2017). Para superar essa lacuna, é imprescindível instituir espaços de planejamento colaborativo, com foco na inclusão e na elaboração de materiais adaptados aos diferentes perfis de aprendizagem, em consonância com os princípios do DUA (CAST, 2018; Rose; Meyer, 2002).

As plataformas educacionais da rede estadual, como Khan Academy e Matific (Matemática), Leia SP e Redação Paulista (Língua Portuguesa), Elefante Letrado (Anos Iniciais), Alura e Robótica (programação), além de iniciativas, como *Prepara SP* e *DreamShaper*, representam importantes inovações no acesso a conteúdo curriculares. Todavia, seu uso efetivo requer mediações pedagógicas qualificadas, formação continuada consistente e estratégias que assegurem a acessibilidade plena.

Assim, mais do que disponibilizar ferramentas digitais, é necessário investir em processos formativos sustentados por bases teóricas, práticas e metodológicas consistentes, voltados aos professores do AEE. Tais processos devem possibilitar não apenas o uso instrumental das plataformas, mas a sua ressignificação pedagógica, em consonância com os princípios da inclusão e da inovação educacional. Conforme Freire (2014), a formação docente deve ser compreendida como prática reflexiva e dialógica, capaz de integrar criticidade, criatividade e compromisso ético-político com a transformação da realidade escolar.

Quadro 3 - Descrição e Contextualização da Plataforma Digital Sala do Futuro



Fonte: a autora, com dados da CMSP (São Paulo, 2025).

Nota: Descrição da imagem - Quadro intitulado organizado em duas colunas. Na coluna esquerda, intitulada *Plataformas Digitais*, há um painel com ícones e logotipos de plataformas educacionais digitais utilizadas pela rede estadual de ensino de São Paulo, entre elas Super BI, SARESP, Matrículas, Aluno Presente, Khan Academy, Redação Paulista, Tarefa SP, Alura, Matific, Robótica, Elefante Letrado, Leia SP, Aulas Olímpicas e Simulado SAEB, dispostos de forma organizada sobre fundo claro. Na coluna direita, intitulada *Escopo e a Sequência das Disciplinas*, apresenta-se um esquema vertical composto por quatro blocos coloridos interligados por setas: o primeiro, na cor laranja, denominado *Escopo*, indica a organização de habilidades e conteúdos ao longo do tempo; o segundo, na cor amarela, intitulado *Sequência*, representa a ordem dos conteúdos; o terceiro, na cor azul, denominado *Ementas*, informa a necessidade de descrição detalhada de conteúdos; e o quarto, na cor verde, intitulado *Aulas*, demonstra a importância dos títulos das aulas e seus materiais digitais correspondentes. Ao lado do esquema, há um texto informativo indicando que os materiais estão disponíveis no Repositório do Centro de Mídias de São Paulo, acessível pela Secretaria Digital, no menu *Acervo Digital*, seção *Materiais Pedagógicos*, em *Ementas e Escopo-Sequência*.

A partir desse horizonte, a Rotação por Estações assume um papel estratégico, ao articular os referenciais da BNCC com os princípios do DUA. Com fundamentação teórico-metodológica sólida, essa abordagem favorece múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, configurando-se como uma prática pedagógica inclusiva que desafia a lógica da padronização e amplia as possibilidades de personalização do ensino.

5.7 FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São

Paulo (EFAPE), organiza um conjunto de ações formativas que abrangem diferentes etapas e modalidades de ensino. Iniciativas como o AVA-EFAPE, os encontros de ATPC, o programa Multiplica e o Planejamento de Aula constituem a espinha dorsal da política de formação continuada dos docentes da rede estadual. Tais propostas apresentam caráter sistemático, contemplando desde a atualização metodológica até o alinhamento curricular, buscando apoiar o professor no planejamento e no uso de recursos pedagógicos digitais e impressos.

Entretanto, ao observar de forma mais detida a estrutura dessas formações, percebe-se uma lacuna significativa: a ausência de um eixo voltado especificamente para a inclusão escolar. Apesar de a rede estadual contar com professores especialistas no AEE e com SRM, não se identificam momentos de formação que promovam a integração entre docentes da sala regular e especialistas. O que se verifica, em linhas gerais, é uma divisão: de um lado, formações que atualizam o professor da sala regular sobre práticas curriculares e metodológicas gerais; de outro, encontros em que o especialista do AEE é instado a planejar ou organizar estratégias, sem que haja diálogo efetivo com o cotidiano inclusivo da sala regular.

Esse desenho formativo reforça uma lógica fragmentada que compromete o potencial inclusivo das políticas educacionais. Estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, especialmente aqueles com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades, acabam por não se beneficiar de um trabalho colaborativo consistente, pois a formação docente não lhes prepara para a corresponsabilidade pedagógica. O professor da sala regular continua a atuar sem ferramentas suficientes para adaptar metodologias, enquanto o especialista do AEE se vê isolado em sua função, restrito ao planejamento sem articulação prática no espaço da SRM.

A literatura evidencia que a formação continuada só alcança seu propósito emancipatório quando se ancora no diálogo entre teoria e prática, permitindo ao professor revisar sua ação cotidiana e ressignificar suas estratégias (Demo, 2014; Freire, 2015; Moran; Bacich, 2018). No entanto, a atual política formativa da rede estadual mantém a inclusão em segundo plano, reduzindo-a a menções pontuais e não a um eixo estruturante. Esse hiato é ainda mais grave quando se observa a centralidade das plataformas digitais e dos programas inovadores, os quais demandam mediações pedagógicas inclusivas para não se tornarem reprodutores de desigualdades.

Diante desse cenário, torna-se urgente que a formação continuada ultrapasse

a mera atualização metodológica e curricular, incorporando a dimensão inclusiva como princípio estruturante das práticas docentes. Isso requer a criação de espaços formativos integrados, nos quais professores da sala comum e especialistas do AEE possam planejar, experimentar e avaliar conjuntamente práticas pedagógicas, transformando as SRM em verdadeiros laboratórios vivos de aprendizagem inclusiva.

Nas ATPC, recomenda-se a socialização de práticas exitosas, o estímulo ao diálogo e o esclarecimento de dúvidas, bem como a promoção de reflexões que fortaleçam o percurso formativo docente ao longo do ano letivo. A disponibilização de materiais, vídeos e outros recursos sobre a temática pode contribuir para o aprofundamento teórico e a ampliação do repertório pedagógico dos professores, fortalecendo o compromisso coletivo com a inclusão.

Além disso, reuniões bimestrais e encontros síncronos devem contemplar discussões sobre contextos inclusivos, incentivando o compartilhamento de experiências e desafios, sob a compreensão de que a inclusão começa com uma atitude. Tais momentos favorecem a construção colaborativa de saberes e a consolidação de uma cultura escolar que valoriza a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Sem essa inflexão, corre-se o risco de perpetuar formações densas em conteúdo técnico, mas distanciadas das demandas reais da escola pública contemporânea. Inspirada na concepção freireana de educação como prática da liberdade, a formação docente deve se afirmar como um processo contínuo, reflexivo e emancipatório, no qual o professor se reconhece como sujeito histórico capaz de ressignificar sua prática e de construir coletivamente uma escola mais democrática, justa e inclusiva.

5.7.1 Guia de Apoio ao Planejamento Escolar na Perspectiva da Inclusão Educacional

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) tem avançado na institucionalização de políticas voltadas à inclusão educacional, estabelecendo diretrizes normativas que buscam assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, o Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado (DEMODO) desempenha papel central, ao organizar informações e estratégias por meio de seus Centros, entre os quais se

destaca o Centro de Apoio Pedagógico (CAPE). Ele é responsável por promover a inclusão de estudantes PAEE, ou seja, estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, de modo a assegurar que as especificidades do processo de ensino-aprendizagem sejam respeitadas, em consonância com a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (Resolução SEDUC nº 21/2023 – São Paulo, 2023b).

A publicação do Decreto Estadual nº 67.635/2023 (São Paulo, 2023a) e da própria Resolução SEDUC nº 21/2023 (São Paulo, 2023b) organizou os serviços da Educação Especial, reafirmando a centralidade da inclusão no ensino regular com o apoio do AEE, de caráter complementar e suplementar. Esses dispositivos legais definem responsabilidades compartilhadas entre escola, gestão, professores regulares e especialistas, atribuindo ao Ecossistema de Inclusão a tarefa de identificar barreiras, planejar apoios e implementar práticas pedagógicas que promovam efetiva participação e aprendizagem.

No plano operacional, documentos orientadores estabelecem que, no início do ano letivo, devem ser elaborados a Avaliação Pedagógica Inicial (API) e os Planos de Atendimento Educacional Especializado, instrumentos fundamentais para o diagnóstico e o planejamento das intervenções pedagógicas. Tais instrumentos, entretanto, não podem ser vistos como burocracias pontuais, mas como dispositivos dinâmicos que exigem monitoramento, revisão e atualização, sobretudo no segundo semestre letivo. Para isso, a interlocução contínua entre professores regentes, docentes do AEE, professores colaboradores, gestores e famílias é condição indispensável para a construção de uma cultura inclusiva sólida e efetiva.

Apesar desses avanços normativos e do investimento em recursos pedagógicos e plataformas digitais, verifica-se uma lacuna persistente: a ausência de um eixo estruturado de formação continuada para os profissionais do AEE e para os docentes da sala regular, no que se refere às práticas inclusivas. As formações iniciais, geralmente concentradas no início do ano, enfatizam questões documentais e normativas, mas não encontram continuidade sistemática ao longo do calendário letivo. Em muitos casos, as reuniões pedagógicas acabam por retomar, de forma repetitiva, os mesmos temas, como as distinções entre educação especial e educação inclusiva, sem avançar para a discussão de práticas exitosas, estratégias colaborativas e soluções para os desafios concretos da sala de aula.

Esse modelo formativo fragmentado gera dois problemas principais: por um

lado, impede que o professor regente desenvolva segurança e competência para adaptar metodologias inclusivas no cotidiano escolar; por outro, isola o especialista do AEE em um espaço burocrático e pouco integrado ao processo pedagógico coletivo. A consequência é a manutenção de uma cultura em que a inclusão aparece como *pauta eventual*, lembrada em datas comemorativas ou em reuniões administrativas, em vez de constituir um princípio transversal e permanente do projeto pedagógico da escola.

Como indicam Demo (2014), Freire (2015) e Nóvoa (2019), a formação docente precisa ir além da transmissão de informações e assumir caráter dialógico, processual e emancipatório. No caso da Educação Especial, isso implica transformar as formações continuadas em espaços de problematização e experimentação, onde se discutam práticas bem-sucedidas, acolham-se os anseios dos professores e se fortaleça o protagonismo dos gestores no reconhecimento da inclusão como dimensão essencial do fazer educativo.

Dessa forma, para que a Política de Educação Especial alcance efetividade, torna-se necessário reconfigurar as jornadas formativas, priorizando não apenas a atualização normativa, mas também a continuidade, a prática colaborativa e a articulação entre professores regulares, especialistas e gestores. Só assim será possível superar o caráter retórico das políticas inclusivas e transformá-las em experiências concretas de aprendizagem equitativa e de valorização da diversidade.

Considerando esse contexto, a próxima seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a implementação da proposta de rotação por estações em uma SRM.

6 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente investigação teve como objetivo analisar a contribuição da Proposta Pedagógica Rotação por Estações, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), para a diferenciação curricular, o engajamento e o desenvolvimento de estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Para responder a esse objetivo, adotou-se uma abordagem qualitativa, orientada pelo paradigma interpretativo, caracterizando-se como estudo de natureza aplicada, o que permitiu examinar práticas educativas em contexto real e compreender os processos formativos em sua complexidade (Damiani et al., 2013; Lüdke; André, 2018).

O estudo foi desenvolvido em uma escola estadual situada em contexto rural, instituição na qual a pesquisadora atua profissionalmente desde 1999. Essa trajetória consolidada de vivência docente permitiu reconhecer, de forma crítica e reflexiva, as demandas locais, identificar desafios estruturais persistentes, como a limitação de recursos materiais e humanos e as desigualdades historicamente constituídas, e simultaneamente, valorizar as potencialidades individuais e coletivas dos estudantes atendidos.

O cenário empírico constituiu-se, portanto, como eixo estruturante do percurso metodológico, orientando as escolhas investigativas e reforçando o compromisso ético e político que sustenta a pesquisa em Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, as SRM são compreendidas não apenas como espaços de atendimento especializado, mas como ambientes privilegiados de inovação pedagógica, promoção da equidade e ampliação das condições de aprendizagem. Tal compreensão contrapõe visões reducionistas que restringem o AEE a práticas meramente compensatórias, reafirmando seu papel estratégico na construção de percursos formativos que respeitem as singularidades dos estudantes e contribuam para uma escola socialmente justa, democrática e comprometida com a diversidade.

Embora a produção acadêmica acerca da Proposta Pedagógica de Rotação por Estações articulada aos princípios do DUA, no contexto do AEE, ainda se apresente incipiente, especialmente no que se refere às SRM situadas em escolas do campo, essa lacuna não se configura apenas como um limite teórico, mas como um elemento estruturante da presente investigação. Nesse sentido, a pesquisa propõe um aprofundamento empírico da temática, buscando contribuir para a ampliação do

debate científico e para a qualificação das práticas pedagógicas inclusivas. O enfrentamento dessa lacuna materializa-se no delineamento metodológico adotado, o qual está detalhado e justificado nas subseções deste capítulo, por meio de uma investigação qualitativa desenvolvida em contexto educacional concreto.

6.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, por buscar compreender a complexidade dos fenômenos educacionais em seu contexto natural, valorizando tanto a perspectiva dos sujeitos envolvidos quanto a interpretação dos significados atribuídos às práticas pedagógicas (Bogdan; Biklen, 1994; Lüdke; André, 2018). Essa escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que a realidade escolar é construída por múltiplas vozes, interações e experiências, exigindo, portanto, uma leitura sensível e interpretativa de suas dinâmicas.

A presente investigação adota abordagem qualitativa porque os fenômenos educacionais são compreendidos como construções complexas, situadas e permeadas por significados produzidos nas interações sociais. Tal abordagem permite captar a profundidade e a singularidade das práticas pedagógicas, valorizando as interpretações dos sujeitos e a contextualização das experiências observadas (Bogdan; Biklen, 1994; Lüdke; André, 2018). Parte-se do pressuposto de que a realidade escolar não é estática, mas atravessada por múltiplas vozes, relações e tensionamentos, o que demanda uma leitura sensível, analítica e hermenêutica de suas dinâmicas cotidianas.

No interior desse campo metodológico, a pesquisa estrutura-se como pesquisa-ação, entendida como procedimento que integra investigação sistemática, participação ativa da pesquisadora e intervenção planejada com vistas ao aprimoramento de práticas (Thiollent, 2011). A escolha por esse delineamento não constitui um adendo metodológico tardio, mas a base conceitual que sustenta todo o percurso investigativo, dado que o próprio objeto, a implementação da Rotação por Estações em uma sem, requer acompanhamento contínuo, interação direta com os sujeitos e reflexão permanente sobre os efeitos pedagógicos produzidos.

A pesquisa-ação possibilita que a pesquisadora atue de forma colaborativa e crítica, desenvolvendo, implementando e analisando estratégias pedagógicas inovadoras em diálogo com a comunidade escolar. Esse movimento dialético entre

ação e reflexão ultrapassa a mera observação descritiva, configurando-se como prática ético-política comprometida com transformações concretas em direção a uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

O foco da análise recai sobre a Proposta de Rotação por Estações, concebida como estratégia metodológica que reorganiza o espaço pedagógico, diversifica experiências de aprendizagem e favorece a participação ativa dos estudantes. A implementação dessa proposta nas SRM permite examinar como diferentes formas de engajamento, representação e expressão, conforme delineiam os princípios do DUA (CAST, 2018), contribuem para ampliar as possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem significativa.

A explicitação do alinhamento às diretrizes da BNCC cumpre dupla função: atender às exigências normativas vigentes e evidenciar a relação dialética entre documento prescritivo e prática pedagógica. Essa aproximação permite problematizar a distância frequentemente observada entre o plano normativo e sua efetivação no cotidiano escolar, ressaltando que a concretização de uma educação inclusiva depende de ações intencionais, contextualmente fundamentadas e pedagogicamente consistentes.

6.2 PARTICIPANTES E LOCAL DE PESQUISA

A investigação foi realizada nas SRM de uma escola pública estadual localizada em um município da região Sudoeste do Estado de São Paulo, vinculado à respectiva Diretoria de Ensino Regional.

Os participantes da pesquisa foram 21 estudantes, matriculados do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, sendo todos atendidos nas SRM no contraturno de suas aulas regulares. Os sujeitos da pesquisa apresentavam uma diversidade de condições específicas de aprendizagem e Deficiências, incluindo Deficiência Intelectual (DI), transtorno do espectro autista (TEA), surdez e deficiência auditiva.

Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios na apresentação da distribuição dos estudantes, conforme a etapa de escolaridade e o tipo de deficiência.

Quadro 4 - Perfil dos estudantes

Etapa de Escolaridade	Nomes Fictícios	Tipo de Deficiência	Quantidade	Idade Média
6º ano A/B	Carolina, Gabriel, João, Ana, Marcos, Beatriz, Pedro, Luiza e Juliana	Deficiência intelectual	9	11 anos
7º ano A/B	Sofia e Mateus	Deficiência intelectual (1), TEA (1)	2	12 anos
8º ano A/B	Lucas, Camila	Autismo infantil e TOD (1), deficiência intelectual (1)	2	13 anos
9º ano A/B	Felipe, Maria, Gustavo, Fernanda,	Deficiência intelectual (2), TEA (1)	3	14 anos
1º ano do Ensino Médio	Henrique, Larissa, Luiz	Deficiência intelectual (1), deficiência intelectual e baixa visão (1) Autismo 1	3	15 e 16 anos
2º ano do Ensino Médio	Maria	Deficiência intelectual	1	17 anos
3º ano do Ensino Médio	Mirela	Surda	1	17 anos

Fonte: a autora, com dados da pesquisa.

O AEE é ofertado de forma individualizada, correspondendo, em regra, a duas aulas semanais por estudante. Em situações excepcionais, e mediante autorização da equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino, o atendimento pode ser ampliado para até quatro aulas semanais, conforme a necessidade educacional específica do aluno. Essa ampliação tem ocorrido, sobretudo, em casos de TEA, deficiência intelectual e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), abrangendo, no presente estudo, três estudantes que recebem esse atendimento diferenciado.

A elaboração ou atualização da Avaliação Pedagógica Inicial (API) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado é responsabilidade do professor especialista da SRM, devendo ocorrer no início de cada ano letivo. Esse processo é desenvolvido de maneira colaborativa, envolvendo os professores das salas comuns, a equipe gestora, os docentes envolvidos no Ensino Colaborativo, a família e os profissionais externos que acompanham o estudante. A partir desse trabalho conjunto, definem-se o número de aulas, as estratégias pedagógicas e os recursos acessíveis mais adequados às necessidades de cada aluno.

As informações apresentadas foram obtidas por meio de análise documental envolvendo o Plano de Atendimento Educacional Especializado, a API e demais registros institucionais, e por entrevistas semiestruturadas realizadas com o professor

especialista e com membros da equipe escolar.

A instituição dispõe de três docentes especialistas em AEE, com formação para atuar nas áreas de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)/TEA e altas habilidades/superdotação; um professor dedicado ao Ensino Colaborativo, com jornada integral; além de dois profissionais de apoio escolar (Plano de Atendimento Educacional - PAE/Atividades Básicas da Vida Diária - ABVD), que auxiliam os alunos nas atividades de vida diária que não conseguem desempenhar com autonomia.

O trabalho pedagógico é acompanhado pela equipe gestora da unidade escolar, em articulação com o setor de Educação Especial da Diretoria de Ensino da região, contando com o suporte de um supervisor de ensino responsável pela área e de uma Professora Especialista em Currículo da Educação Especial (PEC). Esse acompanhamento busca assegurar as condições pedagógicas e organizacionais necessárias ao desenvolvimento dos atendimentos nas SRM.

Figura 9 - Vista Aérea da Instituição Educacional



Fonte: Google.

6.3 ETAPAS DA PESQUISA

A primeira etapa da pesquisa foi consolidada por meio da análise bibliográfica e documental. Nessa fase, foram examinados relatórios escolares, Planos de Atendimento Educacional Especializado, planos de aula, documentos normativos e o Currículo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, em diálogo com a BNCC. Esse conjunto de fontes subsidiou a construção do marco teórico da investigação, além de

possibilitar a contextualização da intervenção pedagógica e das pesquisas já realizadas sobre a temática em estudo.

A segunda etapa consistiu na intervenção pedagógica fundamentada nos princípios do DUA, que propõem a oferta de múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão (CAST, 2018). A proposta de Rotação por Estações, articulada a esses princípios, permitiu que as SRM se configurassem como espaços educativos múltiplos e dinâmicos, em que a diversidade dos estudantes é tomada como ponto de partida para o planejamento pedagógico, e não como obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem.

O planejamento da intervenção foi orientado por uma perspectiva inclusiva e colaborativa, considerando a heterogeneidade dos estudantes atendidos no AEE. Assim, foram integrados recursos didáticos acessíveis, metodologias ativas, plataformas digitais e estratégias diferenciadas de mediação docente, de modo a ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem significativa.

A terceira etapa correspondeu à coleta de dados, realizada por meio da triangulação de métodos. Foram utilizados questionários estruturados, aplicados antes e após a intervenção, com a finalidade de levantar expectativas, percepções de inclusão, avaliação dos resultados e sugestões de melhorias; observações *in loco*, que permitiram registrar a participação, o engajamento, as interações entre professor e estudantes, as estratégias pedagógicas adotadas e a adequação dos recursos às necessidades do público atendido; além de registros da intervenção, compostos por questionários, fotografias e relatos sistematizados da pesquisadora, que documentaram o desenvolvimento das atividades e as interações observadas ao longo do processo. A terceira etapa teve o objetivo de ampliar a consistência analítica e a confiabilidade dos resultados. Para tanto, foram utilizados:

- a) Questionários estruturados - aplicados antes e após a intervenção, levantando expectativas, percepções de inclusão, avaliação de resultados e sugestões de melhorias;
- b) Observações *in loco* - registraram participação, engajamento, interação professor-aluno, estratégias pedagógicas e adequação dos recursos às necessidades dos estudantes; e
- c) Registros da intervenção - questionários, fotos, relatos da pesquisadora documentando o desenvolvimento das atividades e as interações observadas. Com o intuito de fundamentar teoricamente o objeto desta investigação,

realizou-se uma revisão sistemática de literatura, conforme já exposto, contemplando artigos científicos, dissertações e teses publicadas em bases de dados nacionais e internacionais. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de reunir, organizar e analisar criticamente a produção acadêmica existente sobre três eixos centrais: Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Rotação por Estações.

A revisão sistemática possibilita compreender como o campo vem se consolidando e, simultaneamente, evidenciar aspectos ainda incipientes, justificando a pertinência e a originalidade desta pesquisa. Para assegurar a qualidade, relevância e confiabilidade dos estudos incluídos, foi elaborado um protocolo de pesquisa, com critérios de inclusão e exclusão definidos previamente. As bases de dados escolhidas foram: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a base Education Resources Information Center (ERIC). Foram utilizadas, como palavras-chave e operadores booleanos, os seguintes termos: “Desenho Universal para a Aprendizagem” AND “DUA”; “Rotação por Estações” AND “Salas de Recursos Multifuncionais”; “Educação Inclusiva”. Foram consideradas publicações entre os anos de 2020 e 2024, de modo a contemplar estudos recentes e atualizados sobre o tema.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 16 estudos foram selecionados para compor o *corpus* final da análise, distribuídos entre os três eixos principais.

a) Primeiro grupo: Rotação por Estações – resultou em 6 produções para compor a fundamentação desta pesquisa, conforme quadro 5, na página seguinte.

Quadro 5 - processo seletivo das publicações sobre a Rotação por Estações

Etapas do Processo de Seleção	Quantidade de Produções	Critério/Status
Busca Inicial	175	Produções localizadas na base de dados (critério inicial)
Relevância Potencial	99	Consideradas potencialmente relevantes após a leitura de títulos e resumos
Inclusão Final	06	Atenderam aos critérios finais de inclusão e compuseram o referencial teórico desta pesquisa

Fonte: a autora.

Estudos recentes evidenciam que a Rotação por Estações se configura como uma metodologia ativa, cuja centralidade no protagonismo discente favorece a autonomia, a aprendizagem significativa e a participação qualificada dos estudantes. Embora amplamente difundida em contextos de sala de aula regular, sua transposição para as SRM revela-se particularmente promissora, uma vez que permite flexibilizar percursos, diversificar intervenções pedagógicas e alinhar as práticas aos princípios do DUA. Nessa perspectiva, a Rotação por Estações, quando planejada à luz do DUA, potencializa a personalização do ensino, assegura respostas mais responsivas às necessidades individuais e contribui para ampliar o acesso equitativo ao currículo, sobretudo para estudantes PAEE.

b) Segundo grupo: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) - após análise, 05 produções foram selecionadas por apresentarem contribuições teóricas e metodológicas mais significativas para a construção desta pesquisa.

Quadro 6 - processo seletivo das publicações sobre DUA

Etapas do Processo de Seleção	Quantidade de Produções	Critério/Status
Busca Inicial	251	Produções localizadas na base de dados (critério inicial)
Análise de Relação	19	Apresentaram relação direta e clara com o tema central da pesquisa
Contribuição Significativa	05	Contribuíram de forma mais relevante para a análise final desta dissertação

Fonte: a autora.

Neste grupo, foram selecionadas quatro dissertações e uma tese para compor a fundamentação bibliográfica e documental do estudo. De forma geral, a literatura aponta que o DUA constitui um referencial estruturante para o planejamento pedagógico, promovendo diferenciação curricular, flexibilidade metodológica e valorização das diferenças individuais como princípio de equidade educacional.

c) Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

O levantamento bibliográfico sobre as SRM resultou em um conjunto final de 8 estudos. Destes, 4 produções foram consideradas de extrema relevância e profundidade para compor o *corpus* principal da análise.

Quadro 7 - processo seletivo das publicações sobre SRM

Etapas do Processo de Seleção	Quantidade de Produções	Critério/Status
Busca Inicial	449	Produções localizadas na base de dados (critério inicial)
Análise de Critérios	13	Atenderam parcialmente aos critérios de inclusão (exclusão por não aderência total ao tema/escopo)
Seleção Final	8	Produções selecionadas após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão
Análise de Relevância	4	Produções com grande relevância e aprofundamento para a análise final da dissertação

Fonte: a autora.

Os estudos selecionados forneceram compreensão aprofundada sobre a prática e a formação docente no contexto das SRM. Eles evidenciam que a atuação

do professor do AEE depende tanto da formação continuada quanto de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos estudantes, destacando a indissociabilidade entre teoria e prática. Além disso, reforçam a importância de reconhecer as SRM como espaços com potencial inclusivo e pedagógico, superando percepções de *espaços à parte*. Assim, esses trabalhos embasam a proposição de métodos de ensino mais dinâmicos, interativos e personalizados, fortalecendo a inclusão escolar e ampliando o protagonismo dos alunos com deficiência, consolidando a relevância das SRM como instrumentos estratégicos para a educação inclusiva.

Ainda nesta etapa da pesquisa, foram levantados os documentos oficiais da rede municipal de São Paulo, que subsidiou a fundamentação sobre a SRM e sua forma de organização. Também os documentos orientadores do planejamento pedagógico da escola *lócus* da pesquisa. O exame de relatórios escolares, Planos de Atendimento Educacional Especializado, planos de aula e documentos normativos foi realizado para compreender o contexto educacional e as práticas pedagógicas vigentes.

6.3.1 Segunda etapa - Implementação da Proposta de Intervenção

A Proposta de Rotação por Estações, fundamentada nos princípios do DUA, foi implementada como estratégia pedagógica de intervenção direta, voltada à aprendizagem inclusiva e à personalização do ensino durante os anos de 2024 e 2025.

A participação dos 21 estudantes matriculados entre o 6º ano do Ensino Fundamental II e o 3º ano do Ensino Médio, atendidos nas SRM, ocorreu predominantemente por meio de atendimentos individualizados. Essa organização considerou as necessidades educacionais específicas de cada estudante, incluindo tanto dificuldades quanto potencialidades identificadas nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e em diferentes tipos de deficiência que requerem intervenções diferenciadas. A formação de pequenos grupos ocorreu apenas em situações pontuais, quando os objetivos das atividades demandavam interação e cooperação entre os estudantes.

As ações pedagógicas foram estruturadas em estações de aprendizagem, concebidas com o intuito de ampliar as possibilidades de uso das SRM. Cada estação integrou atividades rotacionais e práticas individualizadas, possibilitando que os

estudantes acessassem os conteúdos de acordo com seu ritmo, interesses e perfil de aprendizagem. Essa organização permitiu o desenvolvimento de estratégias diversificadas, favorecendo a adaptação das propostas pedagógicas às características apresentadas pelo grupo atendido.

A organização das estações ampliou as possibilidades pedagógicas da SRM, ao permitir maior diversificação metodológica e ao favorecer o planejamento de intervenções alinhadas às diferentes formas de aprender dos estudantes. O processo de implementação caracterizou-se por ajustes contínuos, baseados em observações sistemáticas e no retorno fornecido pelos participantes, configurando um ciclo de pesquisa-ação que articulou prática pedagógica e reflexão para a qualificação das intervenções.

O desenho pedagógico da SRM estruturou-se em quatro estações de aprendizagem: Ludicidade, Tecnológica, Sistematizada e Livre. Tais estações foram planejadas para o espaço físico da SRM e para outros ambientes escolares previamente adaptados, uma vez que a disposição espacial da sala não comportava, simultaneamente, a execução integral das quatro estações. Cada estação foi elaborada com objetivos pedagógicos específicos, mobilizando diferentes habilidades, recursos e metodologias, de modo a atender à diversidade de necessidades educacionais dos estudantes. A descrição detalhada do planejamento e do funcionamento dessas estações encontra-se apresentada na seção 4 desta dissertação.

A flexibilidade dessa organização possibilitou que os estudantes transitassem entre experiências formativas variadas, construindo percursos de aprendizagem personalizados. Essa abordagem contribuiu de forma expressiva para a promoção da inclusão escolar e para a efetiva personalização do ensino, princípios centrais da educação inclusiva.

6.3.2 Terceira etapa - Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio da triangulação de métodos, com o propósito de aprofundar a compreensão acerca das práticas pedagógicas e das percepções de inclusão, tanto antes quanto durante e após a implementação da intervenção. Para esse fim, foram utilizados questionários estruturados, observações locais e análise documental, conforme detalhamento a seguir.

a) Questionários Estruturados

1. Questionário de Expectativas e Percepções: aplicado previamente à implementação da Proposta Rotacional, teve como objetivo levantar dados quantitativos e qualitativos sobre as percepções iniciais de inclusão, as expectativas em relação à proposta e os desafios pedagógicos enfrentados. Também foram coletadas informações sobre recursos e materiais desejados, de modo a subsidiar o planejamento da intervenção.
2. Questionário Final de Avaliação: aplicado após a execução da proposta, buscou avaliar a percepção dos participantes quanto à eficácia da intervenção. Nesse instrumento, foram abordados os principais benefícios observados, as mudanças nas habilidades dos estudantes, os desafios enfrentados, o apoio institucional recebido e as sugestões para aprimoramento de futuras implementações.

b) Observações

As observações diretas ocorreram nas SRM durante todo o período de intervenção, contemplando tanto a organização e o arranjo do espaço quanto o desenvolvimento das atividades propostas pela professora.

Para sistematizar as informações, foi utilizado um roteiro de observação, por meio do qual foi possível registrar:

- participação e engajamento dos estudantes;
- qualidade da interação entre estudantes e professores;
- adequação e eficácia dos recursos educacionais empregados;
- estratégias pedagógicas adotadas;
- adaptação das atividades às necessidades específicas; e
- comentários adicionais, desafios percebidos e sugestões de melhoria.

Além desse instrumento, a pesquisadora produziu registros acerca da dinâmica da SRM, da execução das atividades e do progresso dos estudantes, contemplando tanto os aspectos previamente planejados quanto as interações espontâneas emergentes no processo. Esses registros contribuíram para uma compreensão mais contextualizada e aprofundada das práticas pedagógicas em desenvolvimento. Em síntese os dados coletados que sustentaram o estudo foram sistematizados no quadro 8, na página seguinte.

Quadro 8 - Instrumentos utilizados na pesquisa

Instrumento	Descrição	Objetivos	Tipo de Dados Coletados
Questionário de Expectativas e Percepções	Aplicado antes da implementação da Proposta Rotacional.	Identificar percepções iniciais sobre inclusão, expectativas em relação à proposta e desafios pedagógicos; levantar informações sobre recursos e materiais desejados.	Quantitativos e qualitativos (percepções, expectativas, desafios).
Questionário Final de Avaliação	Aplicado após a execução da proposta.	Avaliar a eficácia da intervenção, benefícios percebidos, mudanças nas habilidades dos alunos, apoio institucional recebido e sugestões de melhoria.	Quantitativos e qualitativos (avaliação crítica, percepções de impacto).
Anotações da Pesquisadora	Registro detalhado das observações presenciais ao longo da intervenção.	Documentar a dinâmica da SRM, execução das atividades e progresso dos alunos, incluindo aspectos planejados e interações espontâneas.	Qualitativos (anotações descritivas e interpretativas).
Análise Documental	Exame de relatórios escolares, PAEE, planos de aula e documentos normativos.	Compreender o contexto educacional e as práticas pedagógicas vigentes, identificando registros formais e orientações institucionais.	Qualitativos (documentos institucionais e pedagógicos).

Fonte: a autora.

A articulação desses dados favoreceu uma análise mais ampla, crítica e consistente da realidade investigada, garantindo maior robustez aos resultados da pesquisa.

6.3.4 Análise de Dados

As informações coletadas por meio das observações no local, dos registros provenientes das respostas abertas dos questionários de expectativas, percepções e avaliação final, bem como da análise documental, foram submetidas à técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). Os dados foram organizados em categorias temáticas emergentes, o que possibilitou uma interpretação aprofundada das percepções, experiências e dinâmicas observadas ao longo da pesquisa.

Nesse sentido, adotou-se a abordagem qualitativa como orientação teórico-metodológica para a análise dos dados. Conforme Creswell (2010, p. 43), a análise qualitativa constitui “[...] um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”, enfatizando, assim, o caráter interpretativo do fenômeno em seu contexto específico.

6.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A condução desta pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos que regem estudos com seres humanos. Todos os participantes, que inclui estudantes, professores e equipe pedagógica foram previamente esclarecidos acerca dos objetivos, da metodologia e dos procedimentos empregados, além de receberem garantias de anonimato e da possibilidade de desistência em qualquer etapa, sem quaisquer prejuízos.

A adesão ao estudo ocorreu de maneira voluntária, formalizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que assegurou plena ciência e concordância dos envolvidos. A confidencialidade das identidades foi resguardada em todas as fases da investigação.

O trabalho respeitou integralmente as disposições da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012b), que estabelece diretrizes para pesquisas envolvendo seres humanos. Incluiu-se, ainda, a autorização para utilização de dados e imagens em materiais acadêmicos e científicos, impressos ou digitais, em âmbito nacional e internacional, por prazo indeterminado.

O projeto foi submetido à apreciação e obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), registrado na Plataforma Brasil sob o CAAE nº 82191824.3.0000.0105.

Este capítulo detalhou o percurso metodológico que guiou a presente pesquisa, desde o planejamento e coleta até a análise dos dados, consolidando as bases para a compreensão e validação da Proposta Rotação por Estações. Com a metodologia explicitada e a intervenção apresentada, o próximo capítulo dedica-se à Análise e Discussão dos Resultados, em que os dados coletados são interpretados à luz do referencial teórico e dos objetivos propostos, aprofundando a compreensão sobre as contribuições da Proposta Rotacional como estratégia de ensino e aprendizagem inclusiva.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta e discute os resultados provenientes da implementação da Proposta Rotacional nas SRM. A análise articula dados qualitativos e quantitativos, buscando compreender, de forma abrangente, os efeitos da intervenção nas práticas pedagógicas, no desenvolvimento dos estudantes e nas percepções docentes sobre inclusão. Foram evidenciadas as seguintes categorias: a) Acessibilidade Pedagógica e Recursos Utilizados, b) Estratégias Pedagógicas Inclusivas Adotadas na Intervenção, c) Participação e Engajamento dos Estudantes, d) Percepções de Professores e Estudantes sobre a Inclusão, e) Barreiras e Desafios no Contexto Escolar, e f) Contribuições da Intervenção para a Prática Inclusiva.

7.1 ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E RECURSOS UTILIZADOS

A diferenciação curricular constitui elemento central para o sucesso de propostas inclusivas, sobretudo em ambientes como as SRM, que atendem estudantes com diferentes deficiências, necessidades sensoriais e ritmos de aprendizagem.

Os dados indicam que, embora os professores reconhecessem o potencial da Rotação por Estações, a efetividade da proposta esteve diretamente condicionada à disponibilidade de recursos adequados. O quadro 9 aponta que apenas um professor afirmou sentir-se plenamente preparado para a implementação, enquanto os demais destacaram lacunas importantes na formação, especialmente em áreas como tecnologias assistivas, estratégias adaptativas e avaliação diferenciada.

Quadro 9 - Formação docente e recursos para a implementação da proposta Rotação por Estações

Aspecto Avaliado	Resultados	Observações
Formação docente	Apenas 1 professor sentiu-se plenamente preparado	Os demais indicaram necessidade de maior capacitação, especialmente em tecnologias assistivas, estratégias adaptativas e avaliação personalizada.
Recursos disponíveis	2 professores consideraram os recursos insuficientes	Falta de materiais adaptados e equipamentos tecnológicos foi destacada como limitação.

Fonte: a autora.

A insuficiência de materiais adaptados e equipamentos tecnológicos, mencionada por dois docentes, reforça os limites estruturais enfrentados no cotidiano das SRM. O quadro 10 demonstra que a falta de recursos impactou a personalização

do atendimento, prejudicando o uso de materiais acessíveis, a ampliação de estímulos multissensoriais e a diferenciação pedagógica, princípios defendidos pelo DUA.

Quadro 10 - Análise da formação docente e dos recursos

Aspecto	Interpretação	Implicações Pedagógicas
Formação docente	Evidencia lacunas na preparação dos professores para a implementação da proposta rotacional.	Necessidade de programas de formação continuada focados em tecnologias assistivas, metodologias adaptativas e avaliação diferenciada.
Recursos disponíveis	A insuficiência de materiais e equipamentos limita a efetividade da metodologia e a personalização do ensino.	Reforça a importância do investimento em recursos pedagógicos e tecnológicos que apoiem a aprendizagem inclusiva.

Fonte: a autora.

O perfil dos estudantes atendidos, incluindo participantes com deficiência intelectual, baixa visão e TEA, evidencia a necessidade de adaptações constantes, tais como materiais em alto contraste, instruções claras, objetos concretos, apoio visual, mediação social e adequações sensoriais. Essa diversidade reforça que o uso de estratégias acessíveis não é complementar, mas fundamental para garantir participação e aprendizagem.

Esses achados indicam que a efetividade da metodologia depende não apenas da capacitação contínua dos professores, mas também do investimento em recursos adequados, destacando a importância do suporte institucional para garantir condições favoráveis à implementação de práticas pedagógicas inclusivas e personalizadas.

7.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS ADOTADAS NA INTERVENÇÃO

A Proposta Rotacional foi incorporada como estratégia de reorganização pedagógica que visa a diversificar atividades, ampliar o protagonismo discente e favorecer o trabalho colaborativo. A metodologia está alinhada às perspectivas defendidas por Moran (2014), que enfatiza práticas capazes de romper com a linearidade do ensino tradicional.

As expectativas iniciais dos professores, apresentadas no quadro 13, revelam consenso quanto ao potencial da proposta de Rotação por Estações para aumentar o engajamento dos estudantes. Dois docentes associaram o modelo à promoção da inclusão e da aprendizagem significativa, enquanto um destacou a expectativa de maior autonomia discente. Essas percepções demonstram alinhamento entre as

necessidades observadas nas SRM e o potencial pedagógico da proposta.

Quadro 11 - Expectativas iniciais dos professores

Expectativa Identificada	Frequência	Observações
Aumento do engajamento dos alunos	Todos os professores	Expectativa unânime entre os participantes.
Promoção da inclusão e aprendizagem mais significativa	2 professores	Destacada como relevante para práticas inclusivas.
Fortalecimento da autonomia dos estudantes	1 professor	Apareceu como <i>outra expectativa</i> específica.

Fonte: a autora.

Observou-se que todos os participantes manifestaram a expectativa de que a metodologia pudesse aumentar o engajamento dos alunos, demonstrando uma preocupação coletiva com a motivação discente. Além disso, dois professores destacaram a importância da proposta para promover a inclusão e tornar a aprendizagem mais significativa, evidenciando a valorização de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade. Por fim, um dos respondentes apontou, como expectativa adicional, o fortalecimento da autonomia dos estudantes, o que reforça a percepção de que a metodologia pode contribuir para a formação de sujeitos mais independentes e ativos em seu processo de aprendizagem.

O quadro 12, referente às percepções iniciais sobre as SRM e sobre a preparação docente, indica que, embora a maioria considere sua prática satisfatória, ainda persistem desafios relacionados ao planejamento, ao uso de metodologias diversificadas e à personalização do ensino, elementos que justificaram a escolha da Rotação por Estações como intervenção.

Quadro 12 - Percepções Iniciais sobre as SRM e Preparação Docente

Aspecto	Interpretação	Implicações Pedagógicas
Avaliação da prática docente	A maioria (2 de 3) considera a prática satisfatória, mas ainda há percepção de limitações estruturais e metodológicas.	Reforça a necessidade de investimento em recursos e estratégias que ampliem a personalização do atendimento.
Preparação para a proposta rotacional	Apenas 1 docente se sente preparado, revelando lacuna significativa na formação dos demais.	Indica a urgência de programas de formação continuada, especialmente em tecnologias assistivas, planejamento colaborativo e avaliação diferenciada.

Fonte: a autora.

As percepções no quadro 12 evidenciam que, embora haja reconhecimento dos avanços alcançados nas práticas desenvolvidas nas SRM, persistem desafios significativos relacionados a recursos, tempo e personalização do atendimento. Além disso, a preparação docente para a implementação da proposta rotacional revelou-se limitada, com apenas um professor declarando-se apto para tal. Esses resultados

indicam a necessidade de maior investimento em formação continuada e apoio institucional, sobretudo no que se refere ao uso de tecnologias assistivas, ao planejamento colaborativo e à adoção de práticas avaliativas diferenciadas, a fim de fortalecer a inclusão e a eficácia da proposta pedagógica.

Assim, a estratégia configurou-se como resposta às demandas identificadas, promovendo organização didática mais flexível, diversificação de recursos e oportunidades amplificadas de aprendizagem ativa.

7.3 PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES

Os resultados coletados apontam que a proposta rotacional promoveu aumento significativo no engajamento dos estudantes, conforme demonstrado nos quadros 13 e 14.

Quadro 13 - Avaliação da implementação da proposta rotacional

Aspecto	Resultados	Observações
Grau de satisfação	2 professores avaliaram como <i>Satisfatória</i> e 1 como <i>Muito satisfatória</i>	Não houve avaliação negativa, demonstrando aceitação geral da proposta.
Benefícios observados	Aumento do engajamento (3 respostas); Melhora na aprendizagem (2 respostas); Mais interação entre os alunos (2 respostas).	Destaca-se unanimidade quanto ao engajamento e relevância atribuída à socialização e à aprendizagem.

Fonte: a autora.

Quadro 14 – Aspectos da avaliação da implementação da proposta rotacional

Aspecto	Interpretação	Implicações Pedagógicas
Grau de satisfação	A aceitação positiva indica que a proposta foi bem recebida e considerada aplicável na prática docente.	A continuidade da proposta pode fortalecer a motivação dos professores e consolidar novas metodologias inclusivas.
Benefícios percebidos	O aumento do engajamento foi consenso, seguido de melhorias na aprendizagem e na interação entre os estudantes.	Sugere que a proposta contribui para uma dinâmica pedagógica mais ativa, participativa e alinhada aos princípios da inclusão escolar.

Fonte: a autora.

Todos os professores avaliaram a implementação como satisfatória ou muito satisfatória, destacando benefícios, como aumento do engajamento (3 respostas), melhora na aprendizagem (2 respostas) e maior interação social (2 respostas).

Esses achados corroboram que a diversificação de atividades e a alternância de estações favorecem a participação ativa, especialmente em grupos heterogêneos.

O quadro 15 demonstra mudanças relevantes nas habilidades dos estudantes, destacando maior participação nas atividades, avanços em habilidades sociais e comunicativas, e melhorias na organização das tarefas.

Quadro 15 - Mudanças percebidas nas habilidades dos estudantes

Habilidade	Interpretação	Implicações Pedagógicas
Participação nas atividades	Todos os docentes notaram maior envolvimento, indicando que a proposta rotacional estimula o protagonismo dos estudantes.	Confirma a eficácia da metodologia em tornar o aprendizado mais ativo e engajador.
Habilidades sociais e comunicativas	O desenvolvimento dessas competências reflete avanços na colaboração e na interação social.	Reforça a importância de atividades em estações que favoreçam o trabalho em grupo e a comunicação.
Organização das tarefas	A melhora na organização aponta para crescimento na autonomia e no planejamento individual.	Evidencia que a proposta contribui para o desenvolvimento de competências funcionais essenciais e para a autorregulação.
Participação	Estimula protagonismo discente.	Favorece aprendizado ativo e engajador.
Habilidades sociais	Desenvolve competências interpessoais.	Destaca valor do trabalho em grupo e comunicação.
Organização	Melhoria na autorregulação e autonomia.	Contribui para competências funcionais essenciais.

Fonte: a autora.

Essas competências, relacionadas à autorregulação, autonomia e interação social, são essenciais no contexto da Educação Especial, reforçando a adequação da metodologia às demandas do grupo atendido.

Além disso, o perfil dos estudantes, detalhado no quadro 16, evidencia que a Rotação por Estações é capaz de contemplar diferentes necessidades, uma vez que prevê múltiplas formas de participação e oferece variedade de tarefas, tempo e mediação proporcional ao nível de apoio requerido.

Quadro 16 - Perfil dos estudantes

Estudante	Idade	Ano Escolar	Tipo de Deficiência	Habilidades Cognitivas e Sociais	Necessidades de Apoio
3	11	6º EF	DI	Compreensão básica; memória média; interação social limitada	Instruções claras, repetição
1	12	7º EF	TEA	Comunicação verbal limitada; interesses restritos	Mediação social, adaptações sensoriais
3	13	8º EF	DI	Compreensão e generalização médias; colaboração parcial	Recursos concretos, supervisão estruturada
1	14	9º EF	TEA	Habilidades sociais variáveis; boa memória visual	Apoio individualizado, socialização
2	15	1º EM	DI	Raciocínio lógico limitado; participação ativa	Orientação contínua, materiais adaptados
1	15	1º EM	Baixa visão	Participação ativa, atenção média	Materiais em alto contraste, instruções claras
1	16	2º EM	TEA	Comunicação não verbal predominante; interesse restrito	Engajamento individual, adaptações sensoriais

Fonte: a autora.

O grupo de estudantes incluído na pesquisa apresentou DI, baixa visão e TEA, com matrículas variando do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, o que demonstra grande variação etária e evidencia significativa heterogeneidade quanto a desenvolvimento cognitivo, habilidades sociais, competências comunicativas e autonomia funcional.

- Estudantes com DI: apresentaram diferentes níveis de compreensão, memória e capacidade de generalização, demandando instruções claras, recursos concretos e repetição estruturada das atividades.
- Estudante com baixa visão: apresentou necessidade de adaptações visuais, uso de materiais em alto contraste e estratégias de orientação individualizada para favorecer o acesso à informação e a participação ativa nas atividades.
- Estudantes com TEA: evidenciaram diversidade na comunicação verbal e não verbal, atenção seletiva e habilidades sociais diferenciadas, necessitando de apoio individualizado, mediação social e adaptações sensoriais.
- Amplitude etária: implicou variações em autonomia, maturidade e competências acadêmicas, reforçando a necessidade de planejamento pedagógico personalizado e diversificação das atividades.

As respostas aos questionários indicaram que engajamento, clareza das atividades e participação ativa constituíram elementos centrais na experiência de aprendizagem, evidenciando que metodologias como a Rotação por Estações, alinhadas aos princípios do DUA, favorecem múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, adequadas à diversidade do PAEE.

Os relatos dos docentes indicam que a implementação da proposta rotacional resultou em mudanças positivas perceptíveis nas habilidades dos estudantes. Todos os professores observaram maior participação nas atividades, desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, bem como melhora na organização das tarefas. Esses resultados sugerem que a metodologia favorece não apenas o engajamento e a interação entre os alunos, mas também o fortalecimento da autonomia e da capacidade de autorregulação, corroborando a eficácia da proposta para a promoção de competências fundamentais no contexto da aprendizagem inclusiva.

Dessa forma, os resultados evidenciam que a implementação da proposta rotacional foi considerada positiva pelos docentes, com avaliações que variaram entre satisfatória e muito satisfatória, sem registros de percepções negativas. Entre os benefícios apontados, o engajamento dos estudantes foi unanimemente destacado,

acompanhado de melhorias no processo de aprendizagem e no fortalecimento da interação entre pares. Esses achados indicam que a metodologia contribuiu para uma dinâmica mais ativa e colaborativa em sala de aula, revelando-se coerente com os princípios da inclusão escolar e com a busca por práticas pedagógicas mais significativas e participativas.

7.4 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

As percepções dos docentes constituem indicador relevante sobre a aplicabilidade e a pertinência da intervenção. A análise do Quadro 15 mostra que, inicialmente, os professores reconheciam tanto seus avanços quanto as limitações que dificultavam a personalização do ensino.

Ao final da intervenção, conforme apresentado nos quadros 17 e 18, dois docentes recomendaram a continuidade da proposta e um sinalizou *talvez*, condicionando a manutenção ao fortalecimento do suporte institucional. As sugestões incluíram ampliação da formação continuada, maior tempo para planejamento colaborativo, e investimento em infraestrutura e materiais pedagógicos.

Quadro 17 - Percepções finais dos participantes

Aspecto Avaliado	Resultados	Observações
Recomendação da continuidade da proposta rotacional	2 professores responderam <i>sim</i> ; 1 respondeu <i>talvez</i> .	O <i>talvez</i> foi condicionado à ampliação do suporte institucional.
Sugestões dos docentes	Formação continuada específica; maior tempo para planejamento colaborativo; investimento em infraestrutura e materiais.	Indicam caminhos para aprimorar a implementação e a sustentabilidade da proposta.

Fonte: Autora.

Quadro 18 - das recomendações e considerações dos participantes

Aspecto	Interpretação	Implicações Pedagógicas
Recomendação de continuidade	Os docentes reconhecem o potencial da proposta, condicionando sua sustentabilidade ao suporte institucional adequado.	Destaca a importância do envolvimento da gestão escolar e de políticas de apoio para a consolidação da metodologia.
Sugestões dos docentes	A formação continuada, o planejamento colaborativo e o investimento em infraestrutura foram apontados como elementos essenciais.	Indica que a efetividade da proposta depende de capacitação docente, tempo dedicado ao planejamento e recursos adequados.

Fonte: Autora.

Essas percepções, evidenciadas nas recomendações e considerações dos participantes (quadro 17), revelam que, para além dos efeitos imediatos da proposta,

os docentes reconhecem seu potencial para promover inclusão, desde que acompanhada de condições institucionais adequadas.

Do ponto de vista dos estudantes, os dados evidenciam que participação ativa, clareza das atividades e engajamento constituíram elementos centrais na experiência da intervenção, reforçando os princípios do DUA.

Os docentes expressaram concordância quanto à continuidade da proposta Rotação por estações, reconhecendo seu potencial para promover engajamento, inclusão e aprendizagem significativa. No entanto, ressaltaram a necessidade de condições institucionais favoráveis, incluindo suporte da gestão, formação continuada específica, maior tempo para planejamento colaborativo e investimento em infraestrutura e materiais. Essas considerações reforçam que a sustentabilidade e a efetividade da metodologia dependem de uma articulação entre práticas pedagógicas, capacitação docente e políticas institucionais de apoio.

7.5 BARREIRAS E DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Apesar dos avanços observados, os docentes relataram desafios estruturais e pedagógicos que limitaram a implementação plena da proposta. O quadro 19 evidencia três barreiras recorrentes: a) falta de tempo para planejamento individualizado, b) insuficiência de recursos didáticos e tecnológicos, e c) necessidade de maior apoio da gestão escolar:

Quadro 19 - Desafios e Limitações Identificados

Desafio/Limitação	Frequência	Observações
Falta de tempo para planejamento individualizado	Todos os professores	Indica dificuldade em organizar atividades personalizadas dentro da rotina escolar.
Recursos didáticos insuficientes	Todos os professores	Aponta necessidade de materiais e tecnologias que apoiem a implementação da proposta.
Necessidade de apoio da gestão escolar	Todos os professores	Reforça a importância do engajamento institucional para o sucesso da metodologia.
Avaliação do apoio da coordenação	Variou entre bom e regular	Sugere espaço para maior envolvimento da equipe de gestão na implementação da proposta.

Fonte: Autora.

A avaliação do apoio da coordenação variou entre bom e regular, indicando lacunas no acompanhamento e na oferta de condições estruturais. Além disso, a heterogeneidade do grupo de estudantes, distintos perfis cognitivos, sensoriais e socioemocionais, representou desafio adicional para o planejamento de atividades que contemplassem todos os níveis de complexidade.

Esses achados reforçam que práticas inclusivas dependem de condições institucionais adequadas, conforme defendem Mantoan (2006) e estudos sobre políticas de inclusão escolar.

Os resultados indicam que, apesar da aceitação positiva da proposta rotacional, os docentes enfrentaram desafios significativos relacionados à falta de tempo para o planejamento individualizado, à insuficiência de recursos didáticos e à necessidade de maior apoio da gestão escolar. A avaliação do suporte da coordenação variou entre bom e regular, evidenciando lacunas no acompanhamento institucional. Esses achados apontam que a sustentabilidade e a efetividade da metodologia dependem não apenas do empenho docente, mas também do fortalecimento do envolvimento da equipe de gestão e da disponibilização de recursos adequados, reforçando a importância de políticas e práticas escolares que promovam condições favoráveis à inclusão e à personalização do ensino.

7.6 CONTRIBUIÇÕES DA INTERVENÇÃO PARA A PRÁTICA INCLUSIVA

A análise geral das contribuições da proposta de rotação por estações para a prática pedagógica na SRM indica que houve a ampliação do engajamento e a participação dos estudantes; favoreceu interações sociais e habilidades comunicativas; fortaleceu competências organizacionais, promovendo autonomia; e estimulou práticas docentes mais diversificadas e reflexivas.

A intervenção contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, ao promover ambientes mais dinâmicos, colaborativos e centrados no estudante. Tais resultados confirmam que estratégias como a Rotação por Estações, quando planejadas com intencionalidade e alinhadas ao DUA, podem ampliar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes público da Educação Especial.

Entretanto, a sustentabilidade da metodologia depende de investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura, tempo para planejamento e apoio institucional, elementos fundamentais para que práticas inclusivas se consolidem no cotidiano das SRM.

Os dados analisados evidenciaram que a Proposta Rotacional apresenta expressivo potencial para favorecer processos de inclusão e promover aprendizagem significativa, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acessível,

participativo e responsivo às necessidades dos estudantes. Embora desafios estruturais ainda persistam, os avanços observados tanto nas práticas pedagógicas quanto no desenvolvimento dos estudantes reafirmam a pertinência e a relevância dessa abordagem para o contexto da Educação Especial. A experiência relatada pelos professores indica um movimento gradativo de mudança pedagógica, ainda em construção, mas já sustentado por indícios concretos de aprimoramento.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar as contribuições da Proposta Pedagógica de Rotação por Estações, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), para o engajamento, a acessibilidade curricular e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola do campo. A análise dos dados coletados permitiu confirmar que a intervenção promoveu avanços significativos na participação dos estudantes, na diversificação das práticas docentes e na consolidação de estratégias pedagógicas mais inclusivas.

As evidências apontam que a Rotação por Estações é uma metodologia promissora para reorganizar o tempo pedagógico, personalizar o ensino e favorecer a aprendizagem ativa no contexto do AEE. Os professores relataram aumento no engajamento dos estudantes, ampliação das interações sociais e desenvolvimento de habilidades de autonomia e autorregulação. Tais achados evidenciam a contribuição da proposta para a construção de ambientes de aprendizagem mais responsivos às singularidades dos estudantes, alinhando-se às orientações do DUA e às políticas nacionais de educação inclusiva.

A pesquisa revelou, entretanto, limitações contextuais e institucionais que impactam a efetividade e a continuidade da proposta, especialmente no contexto de escolas do campo: insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos, tempo limitado para planejamento individualizado, fragilidades na formação docente e necessidade de maior apoio institucional. Esses elementos evidenciam que práticas inclusivas não dependem exclusivamente do empenho dos professores, mas da articulação entre políticas públicas, condições de trabalho e investimentos em acessibilidade pedagógica.

O estudo também evidenciou o papel essencial das SRM como espaços de criação pedagógica, mediação qualificada e fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola comum. A intervenção reafirma que o AEE deve ir além do reforço de habilidades, configurando-se como espaço de direito, pertencimento e ampliação das possibilidades de participação dos estudantes com deficiência.

Como desdobramento deste trabalho, foi elaborado um recurso educacional destinado a subsidiar outros professores do AEE na compreensão e na aplicação da metodologia em diferentes contextos escolares. O material busca transformar a

experiência vivenciada na escola pesquisada em um recurso de formação e apoio, contribuindo para a disseminação de práticas inclusivas fundamentadas no DUA.

Considerando o percurso desenvolvido, constata-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, bem como os objetivos específicos: caracterizar o perfil e as necessidades dos estudantes, fundamentar teoricamente a proposta, analisar suas contribuições pedagógicas e produzir um recurso educacional. O estudo demonstra que, mesmo em cenários de vulnerabilidade, é possível construir práticas pedagógicas inclusivas que ampliem a presença, a participação e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.

No tocante às limitações da pesquisa, destacam-se a curta duração da intervenção, o número reduzido de participantes e a realização do estudo em uma única unidade escolar localizada na zona rural, o que restringe a amplitude e a generalização dos achados. Além disso, limitações contextuais e institucionais, como a disponibilidade limitada de recursos pedagógicos e tecnológicos, também influenciaram o desenvolvimento integral da proposta. Tais aspectos não comprometem a relevância dos resultados, mas indicam condições que devem ser consideradas em investigações posteriores.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação do tempo de intervenção, a aplicação da proposta em diferentes etapas da Educação Básica e a realização de estudos comparativos entre escolas urbanas e rurais, de modo a aprofundar a compreensão sobre os impactos dos contextos socioeducacionais na adoção da metodologia. Sugere-se, ainda, o aprofundamento de investigações sobre o uso de tecnologias assistivas integradas às metodologias ativas no AEE, bem como a participação de um número maior de professores e estudantes, possibilitando análises mais robustas e generalizáveis.

Por fim, reafirma-se que a inclusão escolar não constitui um destino, mas um processo contínuo de transformação cultural, pedagógica e institucional. A experiência apresentada neste estudo fortalece que práticas acessíveis, planejadas com intencionalidade e fundamentadas no DUA, configuram caminhos potentes para assegurar o direito à educação de qualidade a todos os estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade como princípio estruturante da escola pública.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M.; MILES, S. **Making education inclusive**: a guide for school leaders. London: Sage Publications, 2008.
- ALVES, M. A.; CASTRO, A. S.; BASTOS, E. R. O.; SOUZA, Z. F. J. (orgs.). **Salas de recursos multifuncionais**: práticas pedagógicas inclusivas. 1. ed. São Paulo: Editora Scielo, 2024.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: a educação do campo em questão. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B.; WAITOLLER, E. R. **Inclusive Education**: Examining Equity on Five Continents. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão** (Reino Unido: CSIE, 2002. Versão produzida e traduzida pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LAPEADE). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1973]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares e o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF: MEC, 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025b**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>
- BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025a**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação

Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/decreto-no-12-773-de-8-de-dezembro-de-2025/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 30 janeiro 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 janeiro 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 janeiro 2025.

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: 30 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012b. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; Revoga as (RES. 196/96); (RES. 303/00); (RES. 404/08). Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Resolução nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2025.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: a integração/exclusão do aluno definido como especial. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999. [1.1, 1.2]

BUENO, J. F. Educação inclusiva: uma perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2004.

BUENO, J. G. S. Educação Especial Brasileira: questões controversas. São Paulo: EDUC, 2008.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração, políticas públicas e inclusão. São Paulo: EDUC, 2013.

CALDART, R. S. Educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, R. E. A nova LDB e a Educação Especial. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY - CAST. Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem. Versão 3.0. Trad. por Sebastián-Heredero, E. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>. Acesso em: 14 set. 2025.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMIANI, M. F. *et al.* Pesquisa-ação e pesquisa de intervenção: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 57-74, jan./mar. 2013.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

FERREIRA, J. R. **A educação especial no Brasil**: instituição e constituição. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1992.

FERREIRA, W. B. **Educação Especial e Inclusiva**: do debate político às práticas pedagógicas. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FONSECA, L. S.; NASCIMENTO, M. L. P. P. **Currículo e inclusão**: o desafio da flexibilização metodológica na educação básica. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, R. M. C. Um modelo para o Atendimento Educacional Especializado? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 19-35, jan./abr. 2011.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **O papel do professor no contexto da educação inclusiva**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Educação inclusiva**: práticas e desafios. São Paulo: Vozes, 2011.

GOMES-SILVA, A.; ZERBATO, A. P.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar e Atendimento Educacional Especializado**: o que dizem as pesquisas recentes. São Paulo: Editora Acadêmica, 2024.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA INEP. **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 31 jan. 2026.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. rev. e atual. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. rev. e atual. Campinas: Autores Associados, 2006.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, A. **Educação e inclusão**: reflexões sobre a prática educacional. São Paulo: Loyola, 1996.

MENDES, E. G. A formação de professores para a educação inclusiva: o que dizem as pesquisas? In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Educação Especial inclusiva**: dos princípios às estratégias. São José dos Campos: Pulso, 2010. p. 11-24.

MICHELS, M. H. Políticas de educação especial e inclusão escolar: desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 23–40, jan./abr. 2011.

MITTLER, P. **Inclusive education**: a global agenda. London: Routledge, 2000.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e políticas públicas**. Brasília: MDA, 2015.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, J.; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NEURONUP. **Atividades da vida diária (AVDs)**: definição, classificação e exercícios. 2020. Disponível em: <https://neuronup.com/br/atividades-de-neurorreabilitacao/atividades-da-vida-diaria-avds/atividades-da-vida-diaria-avds-definicao-classificacao-e-exercicios/>. Acesso em: 14 set. 2025.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, v. 43, p. 1-21, 2019. [1.3]

OLIVEIRA, A. A. S.; MANTOAN, M. T. E. (org.). **Gestão da educação especial no município**: caminhos para a inclusão. Campinas: FE/UNICAMP, 2017.

OLIVEIRA, A. S.; PLETSCHE, M. M. **Educação inclusiva**: desafios e práticas. São Paulo: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 343-360, 2020.

OLIVER, M. **The Politics of Disablement**. Londres: Macmillan Education, 1990.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. (org.). **Diferenciação curricular e planejamento pedagógico**: desafios para a educação inclusiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**: universal design for learning. Alexandria, VA: ASCD, 2002. [1.1, 1.3]

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP)**: São Paulo: SEDUC-SP, 2024. Disponível em: repositorio.educacao.sp.gov.br.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Centro de Mídias da Educação de**

São Paulo (CMSP): Painel Escola Total. São Paulo: SEDUC-SP, [s.d.]. Disponível em: repositorio.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 22 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Plataforma Sala do Futuro:** recursos didáticos e gestão da aprendizagem. São Paulo: SEDUC-SP, 2025. Disponível em: saladofuturo.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 31 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 67.635, de 6 de abril de 2023a.** Dispõe sobre a educação especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2023. Disponível em: www.al.sp.gov.br. Acesso em: 31 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 21, de 21 de junho de 2023b.** Dispõe sobre a organização dos serviços de Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual de ensino. São Paulo: SEDUC-SP, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2026.

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

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, D. **Educação brasileira:** projetos em disputa. Campinas: Autores Associados, 2016.

SLEE, R. **Inclusive education and the challenge of social justice:** a critical evaluation. London: Routledge, 2011.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: unesdoc.unesco.org. Acesso em: 31 jan. 2026.

UNESCO. **Guidelines for Inclusion:** ensuring access to education for all. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: unesdoc.unesco.org. Acesso em: 31 jan. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APENDICE A - MAPEAMENTO ATRAVÉS DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DE EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES

Nome: _____ **Data:** _____

Cargo/Função: _____

Parte 1: Expectativas

Quais são suas expectativas em relação à proposta rotação por estações nas Salas de Recursos Multifuncionais?

- ☐ Aumentar o engajamento dos alunos
- ☐ tornar-se a aprendizagem significativa

para o estudante ☐ Promover a inclusão

☐ Outra: _____

Como você acredita que a proposta r rotação por estações pode beneficiar os alunos com deficiência?

Quais recursos ou materiais você gostaria de ter disponíveis para a implementação da proposta?

Parte 2: Percepções

Como você avalia a sua experiência atual com a metodologia de ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais?

- ☐ Muito satisfatória
- ☐ Satisfatória
- ☐ Regular
- ☐ Insatisfatória
- ☐ Muito insatisfatória

Quais desafios você tem enfrentado na sua prática pedagógica atual?

Você se sente preparado(a) para implementar a proposta rotacional?

() Sim

() Não

() Preciso de mais formação

Quais áreas de formação você considera necessárias para melhorar sua prática?

Parte 3: Considerações Finais

Você tem alguma sugestão ou comentário adicional sobre a proposta rotação por estações?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO

Nome: _____ **Data:** _____

Cargo/Função: _____ **Parte 1: Avaliação da Proposta Rotacional**

Como você avalia a implementação da proposta rotação por estações?

() Muito
satisfatória

() Satisfatória

() Regular

() Insatisfatória

() Muito insatisfatória

Quais foram os principais benefícios observados após a implementação?

() Aumento do engajamento
dos alunos

() Melhora na aprendizagem

() Mais interação entre alunos

() Outro: _____

Você percebeu alguma mudança nas habilidades dos alunos?

() Sim

() Não

Se sim, quais? _____

Parte 2: Desafios e Dificuldades

Quais desafios você enfrentou durante a implementação da proposta?

Como você avaliaria o apoio recebido da escola ou da coordenação?

() Excelente

() Bom

- () Regular
- () Ruim
- () Muito ruim

O que poderia ser melhorado para facilitar a implementação?

Parte 3: Formação e Recursos

Você se sentiu preparado(a) para implementar a proposta rotação por estações?

- () Sim
- () Não

Se não, quais áreas de formação você considera necessárias?

Os recursos e materiais disponíveis foram suficientes?

- () Sim
- () Não

Se não, o que faltou? _____

Parte 4: Considerações Finais

Você recomendaria a continuidade da proposta rotação por estações?

- () Sim
- () Não
- () Talvez

Justifique sua resposta: _____

Comentários adicionais ou sugestões para futuras implementações:

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SRM

Seção	Elementos Observados
1. Participação e Engajamento dos Estudantes	Envolvimento nas atividades propostas. Interesse, iniciativa e curiosidade. Grau de autonomia. Solicitação e uso de apoio pedagógico. Atenção e permanência nas atividades.
2. Interação entre Estudantes e Professor(a)	Qualidade da comunicação. Escuta ativa. Clareza das orientações. Mediação e resolução de conflitos. Incentivo à colaboração e participação.
3. Adequação e Eficácia dos Recursos Educacionais	Tipos de recursos utilizados (materiais concretos, TA, jogos, softwares, impressos). Pertinência às necessidades educacionais específicas. Acessibilidade e funcionalidade dos recursos. Contribuição para a compreensão das atividades.
4. Estratégias Pedagógicas Adotadas	Adaptações pedagógicas realizadas. Variedade e adequação das atividades. Organização da aula (individual, grupos, estações). Coerência com os objetivos do AEE. Flexibilidade quanto ao tempo e participação.
5. Adaptação das Atividades às Necessidades Específicas	Ajustes na complexidade das tarefas. Personalização de materiais e instruções. Apoio individualizado. Adequações sensoriais, cognitivas, motoras ou comunicacionais.
6. Comentários Adicionais, Desafios e Sugestões	Desafios observados. Aspectos positivos. Pontos que demandam aprimoramento. Sugestões de melhoria.
7. Dinâmica Geral da SRM	Organização do espaço físico. Fluxo e transição entre atividades. Clareza da rotina. Interações espontâneas. Ambiente emocional (acolhimento, segurança, motivação).

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta Pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Prezado (a) participante:

Como estudante do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, estou realizando, ***sob supervisão da Professora Doutora Elenice Parise Foltran***, a pesquisa intitulada “ **PROPOSTA ROTACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM INCLUSIVA** ”, este estudo tem como objetivo investigar a eficácia de uma abordagem rotacional como estratégia de ensino-aprendizagem inclusivo. Busca-se compreender os impactos dessa metodologia na promoção do aprendizado autônomo e do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, convido-o(a) a fazer parte desta importante pesquisa. Sua contribuição envolve preencher um questionário inicial de expectativas e percepções, participar das atividades durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, e completar o questionário final para análise de dados. Essa valiosa participação irá nos ajudar a garantir uma educação mais equânime.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos e podem estar relacionados à origem psicológica que envolvem a possibilidade de desconforto em algum momento, no entanto, informamos que sua participação nesse estudo é voluntária e caso decida não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A sua participação não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pelas informações fornecidas. Na publicação dos resultados desta pesquisa, ***sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).*** Se em algum momento da pesquisa o sujeito se sentir identificado ou prejudicado, este poderá responsabilizar os responsáveis diretos pela pesquisa. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto de estudo e para a produção de conhecimento científico na área, o que oportunizará a escolha de ações educacionais futuras, que visam

possibilitar melhor comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes na sociedade. Além disso, espera-se que os resultados desta investigação possam servir de modelo para que outras instituições de ensino, especialmente aquelas localizadas em comunidades rurais, implementem e avaliem a eficácia da abordagem rotacional como ferramenta pedagógica inclusiva. Dessa forma, poder-se-á compreender de maneira mais ampla os benefícios dessa estratégia na potencialização da autonomia e do protagonismo estudantil.

Destaco que os riscos e benefícios da pesquisa estão em consonância com as normas editadas pela Comissão Nacional em Ética em Pesquisa - CONEP e pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Estadual de Ponta Grossa - CEP/UEPG. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora **JOSIANA MANUELA DA SILVA OBNESORG**, telefone: (15) 99813 - 5932 e por sua orientadora **Dr. Elenice Parise Foltran**, email: epfoltran@uepg.br ou ainda pela entidade responsável – **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG através do telefone: (42) 3220- 3108**.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.

Josiana Manuela da Silva Obnesorg
Pesquisadora Responsável

Elenice Parise Foltran
Orientadora

Assinatura do participante

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE ASSENTIMENTO

Esta Pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Prezados (a) pais ou responsáveis:

Como estudante do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, estou realizando, ***sob supervisão da Professora Doutora Elenice Parise Foltran***, a pesquisa intitulada “ **PROPOSTA ROTACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM INCLUSIVA** ”, “ **PROPOSTA ROTACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM INCLUSIVA** ”, este estudo tem como objetivo investigar a eficácia de uma abordagem rotacional como estratégia de ensino-aprendizagem inclusivo. Busca-se compreender os impactos dessa metodologia na promoção do aprendizado autônomo e do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, convido-o(a) a fazer parte desta importante pesquisa. Sua contribuição envolve preencher um questionário inicial de expectativas e percepções, participar das atividades durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, e completar o questionário final para análise de dados. Essa valiosa participação irá nos ajudar a garantir uma educação mais equânime.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos e podem estar relacionados à origem psicológica que envolvem a possibilidade de desconforto em algum momento, no entanto, informamos que a participação do menor nesse estudo é voluntária e caso decida não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A participação não acarretará custos e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pelas informações fornecidas. Na publicação dos resultados desta pesquisa, ***sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a)***. Se em algum momento da pesquisa o sujeito se sentir identificado ou prejudicado, este poderá responsabilizar os responsáveis diretos pela pesquisa. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, sua autorização contribuirá de forma indireta para a compreensão do objeto de estudo e para a produção de conhecimento científico na área, o que oportunizará a escolha de ações educacionais futuras, que visam

possibilitar melhor comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes na sociedade. Além disso, espera-se que os resultados desta investigação possam servir de modelo para que outras instituições de ensino, especialmente aquelas localizadas em comunidades rurais, implementem e avaliem a eficácia da abordagem rotacional como ferramenta pedagógica inclusiva. Dessa forma, poder-se-á compreender de maneira mais ampla os benefícios dessa estratégia na potencialização da autonomia e do protagonismo estudantil.

Destaco que os riscos e benefícios da pesquisa estão em consonância com as normas editadas pela Comissão Nacional em Ética em Pesquisa - CONEP e pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Estadual de Ponta Grossa - CEP/UEPG. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora **JOSIANA MANUELA DA SILVA OBNESORG**, telefone: (15) 99813 - 5932 e por sua orientadora Dr. Elenice Parise Foltran, email: epfoltran@uepg.br ou ainda pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG através do telefone: (42) 3220- 3108.

Se concordar, solicitamos que assine a autorização deste documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.

Josiana Manuela da Silva Obnesorg
Pesquisadora Responsável

Elenice Parise Foltran
Orientadora

Assinatura do responsável

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 – Campus de Uvaranas
Fone: 042 -3220-3108 e-mail: propesp-cep@uepg.br
Ponta Grossa – PR

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

DIRETORIA DE ENSINO REGIONAL
A.P.M. DA E.E. do SUDOESTE DO ESTADO DE SP

DIRETORIA DE ENSINO DE ITAPEVA-SP**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Eu, XXXXXXXXXXXX, ocupante do cargo de Dirigente Regional XXXXXXXX, após ser informado sobre os objetivos da pesquisa intitulada: “**PROPOSTA ROTACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM INCLUSIVA**”, este estudo tem como objetivo investigar a eficácia de uma abordagem rotacional como estratégia de ensino-aprendizagem inclusivo. Busca-se compreender os impactos dessa metodologia na promoção do aprendizado autônomo e do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem, realizada pela pesquisadora Josiana Manuela da Silva Obnesorg, sob orientação da professora Doutora Elenice Parise Foltran, **AUTORIZO** a execução da mesma para realização da coleta de dados. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, conforme Resolução CNS 466/2012, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caso necessário, como Instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à rede de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta rede. Declaro não ter recebido nenhum pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

Itapeva, 29 de julho de 2024.

Assinatura e carimbo do responsável institucional.