



**Sala de Recursos Multifuncionais e Formação Docente: Elementos Estruturantes para a Efetivação do Atendimento Educacional Especializado**

**Multifunctional Resource Rooms and Teacher Education: Structuring Elements for the Effectiveness of Specialized Educational Services**

Deborah Pereira Carvalho dos Santos<sup>1</sup>  
Luciene Figueiró Marques<sup>2</sup>  
Patrícia de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo**

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, realizada com professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município de Maringá-PR, cujo objetivo principal é discutir a formação do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas SRM, compreendendo-a como elemento estruturante para a efetividade desse serviço. Parte-se da premissa de que a SRM constitui espaço pedagógico especializado que exige conhecimentos específicos relacionados ao desenvolvimento humano, às estratégias de mediação diferenciadas e à articulação com o ensino comum. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Mantoan, Pletsch, Mendes, Glat e Capellini, além dos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025. A pesquisa, do tipo Estudo de Caso, com abordagem qualitativa e quantitativa, utilizou questionários e entrevistas com professores de SRM, os quais foram analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que a formação docente influencia diretamente a organização das intervenções pedagógicas e a objetividade da atuação do professor do AEE nas SRM, impactando o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Conclui-se que investir na formação inicial e continuada é condição essencial para garantir qualidade e efetivação da educação inclusiva.

<sup>1</sup>Mestre em Educação Inclusiva pelo programa de Pós-graduação - PROFEI da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM). Especialista em Educação Especial e em Artes e Educação pelo Instituto de estudos avançados e Pós-graduação. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Ensino do Paraná. Atua como docente, no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, no município de Maringá-PR-Brasil desde 2013. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Inclusão em Educação-GEPIIE - UEM. Bolsista pela CAPES. Email [deborah.santos.uem.turma4@gmail.com](mailto:deborah.santos.uem.turma4@gmail.com); Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5777-0833> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1690677238223347>

<sup>2</sup>Mestre em Educação Inclusiva pelo programa de Pós-graduação - PROFEI da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM). Especialista em Códigos e Linguagens pela Universidade de Brasília (UNB). Graduada em Letras pela Universidade de Brasília (UNB). Docente em Sala de Recursos Multifuncionais da Secretaria de Educação do DF. E-mail: [luciene.marques.uem.turma4@gmail.com](mailto:luciene.marques.uem.turma4@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8420-6318> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8005922464554787>

<sup>3</sup>Doutora e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Central Paulista - UNICEP. Possui Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade São Luís de Jaboticabal -SP. Docente EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Catu, atuando no Atendimento Educacional Especializado e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Docente permanente do programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela UEM. E-mail [patriciaoliveira.eduesp@gmail.com](mailto:patriciaoliveira.eduesp@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3183-9808> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5398970138115860>.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Formação Docente; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais.

## **Abstract**

This article presents a portion of research developed within the Professional Master's Program in Inclusive Education, conducted with teachers from the Multifunctional Resource Rooms (SRM) in the municipality of Maringá-PR, whose main objective is to discuss the education of teachers working in Specialized Educational Service (AEE) in SRM, understanding it as a structuring element for the effectiveness of this service. It is based on the premise that SRM constitutes a specialized pedagogical space that requires specific knowledge regarding human development, differentiated mediation strategies and articulation with mainstream education. The theoretical framework is based on authors such as Mantoan, Pletsch, Mendes, Glat and Capellini, as well as on Decrees No. 12.686/2025 and No. 12.773/2025. The research, a Case Study with both qualitative and quantitative approaches, used questionnaires and interviews with SRM teachers, which were analysed using Bardin's Content Analysis. The results indicate that teacher education directly influences the organization of pedagogical interventions and the objectivity of the AEE teacher's performance in the SRM, impacting the students' academic and social development. It is concluded that investing in initial and continuing education is an essential condition to guarantee quality and the implementation of inclusive education.

**Keywords:** Inclusive Education; Teacher Training; Specialized Educational Assistance; Multifunctional Resource Room.

## **Introdução**

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva<sup>4</sup>, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo objetivo consiste na análise da organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Neste texto, o enfoque recai sobre um elemento estruturante dessa organização: a formação do professor que atua nas SRM e suas implicações diretas na qualidade das intervenções pedagógicas e no desenvolvimento do aluno.

A consolidação da educação inclusiva no Brasil, especialmente a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – atualizada pelo Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025) – assegura o direito dos alunos público da Educação Especial à escolarização na rede regular de ensino. Contudo, a garantia da matrícula não assegura, por si

<sup>4</sup>Pesquisa de mestrado concluída em março de 2026, intitulada “O plano de atendimento individualizado nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de Maringá-PR: desafios docentes”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), junto à Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, Brasil.

só, aprendizagem. A efetivação desse direito exige condições pedagógicas que promovam acesso, permanência, participação e desenvolvimento.

É nesse contexto que se insere a oferta do AEE como serviço complementar ou suplementar ao ensino comum, destinado à eliminação de barreiras e à ampliação da participação dos alunos no processo educacional (Brasil, 2025). Enquanto política pública, o AEE demanda organização intencional de recursos, estratégias e profissionais qualificados. Os Decretos nº 12.686/2025 (Brasil, 2025) e nº 12.773/2025 (Brasil, 2025) reforçam tanto o caráter complementar do atendimento quanto a responsabilidade dos sistemas de ensino na garantia de sua efetivação e na qualificação dos profissionais que nele atuam (Brasil, 2025).

Nesse cenário, a SRM assume relevância como espaço pedagógico estratégico, no qual se planejam intervenções individualizadas, se organizam recursos acessíveis e se constroem estratégias voltadas à promoção da autonomia e da aprendizagem do aluno. Sua importância concretiza-se na qualidade das mediações realizadas e na articulação com o ensino comum. A efetividade desse trabalho está diretamente vinculada à formação do professor responsável por sua condução, uma vez que a prática pedagógica especializada exige fundamentação teórica consistente e domínio de saberes específicos (Mantoan, 2006).

A docência no AEE não se reduz a práticas de reforço escolar ou a ações assistencialistas. Trata-se de uma atuação especializada que envolve compreensão do desenvolvimento humano, análise das barreiras à aprendizagem, elaboração de adaptações curriculares, utilização de tecnologias assistivas e elaboração de instrumentos pedagógicos individualizados, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (Glat; Blanco, 2007). Nessa perspectiva, a formação específica constitui condição indispensável para assegurar intencionalidade pedagógica e coerência metodológica (Pletsch, 2009).

Quando o professor dispõe de base teórica consistente e formação continuada eficaz, torna-se capaz de identificar potencialidades, compreender necessidades educacionais específicas, planejar intervenções adequadas e articular o trabalho colaborativo com a classe comum. Neste contexto, discutir a importância das SRM e da formação docente para atuar nesses espaços, não se restringe ao campo acadêmico, mas vincula-se à consolidação de práticas pedagógicas capazes de promover desenvolvimento e aprendizagem. É fundamental termos em mente que formação inicial oferece fundamentos essenciais ao exercício profissional, enquanto a formação continuada possibilita atualização permanente frente às demandas legais, científicas e pedagógicas da Educação Especial (Imbernón, 2011).

À luz dessas considerações, este artigo problematiza: por que a formação específica do professor da SRM é imprescindível? De que maneira a qualificação docente impacta o desenvolvimento do aluno? E por que a articulação entre formação inicial e continuada constitui elemento central para a efetividade do AEE? Ao enfrentar essas questões, o recorte aqui apresentado, busca articular fundamentos teóricos e evidências empíricas, reafirmando a SRM como espaço pedagógico estratégico cuja efetividade depende da qualificação docente e da integração às práticas institucionais, evidenciando que a formação constitui elemento estruturante para a consolidação da política de educação inclusiva.

## **1. Referencial teórico**

### **1.1 A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como espaço pedagógico especializado e estratégico**

A compreensão da SRM como espaço pedagógico especializado implica reconhecê-la como elemento estratégico da política de inclusão escolar. Não se trata de um ambiente auxiliar ou secundário, mas de um serviço que atua na interface entre o direito à matrícula e a garantia de condições efetivas de aprendizagem. Sua relevância decorre do reconhecimento de que a presença do aluno na escola comum, por si só, não assegura acesso ao conhecimento sistematizado.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) reafirma o AEE como serviço complementar ao ensino regular, destinado a eliminar barreiras à participação e à aprendizagem, integrando-o de forma planejada ao sistema de ensino. Essa concepção desloca o foco da limitação individual para as condições pedagógicas oferecidas pela escola, evidenciando que o desenvolvimento do aluno depende da organização intencional de recursos, estratégias e mediações qualificadas.

Para Mantoan (2006), a inclusão não se resume à presença física do aluno na classe comum, mas exige transformação das práticas escolares. A autora sustenta que a diferença deve ser compreendida como elemento constitutivo do processo educativo, demandando reorganização curricular e metodológica. Nesse contexto, a SRM assume papel relevante ao promover intervenções individualizadas orientadas pelas necessidades específicas de cada aluno, por meio de ações pedagógicas que não substituem o ensino comum, mas ampliam as condições de acesso e participação no currículo.

Mendes e Campos (2015) reforçam que a efetivação da inclusão depende da oferta de serviços especializados articulados ao projeto pedagógico da escola. A SRM configura-se, portanto, como espaço de mediação qualificada, onde se planejam adaptações, se constroem recursos acessíveis e se organizam práticas que favorecem autonomia e aprendizagem nos diferentes contextos escolares.

A especificidade do trabalho na SRM decorre de sua função pedagógica diferenciada. O professor do AEE não replica conteúdos da classe comum; ele analisa barreiras, identifica potencialidades, elabora instrumentos individualizados e organiza intervenções voltadas ao desenvolvimento cognitivo, comunicacional e social do aluno. Trata-se de uma atuação que exige intencionalidade didática, avaliação contínua e articulação colaborativa.

Contudo, é importante destacar que o trabalho desenvolvido na SRM não se realiza de forma isolada. Sua efetividade depende da articulação com o projeto pedagógico da escola, do diálogo constante com os professores da classe comum e do reconhecimento institucional de sua função no interior do sistema de ensino. Assim, deve ser compreendida como parte integrante da organização escolar, e não como espaço destinado à atuação individualizada e desvinculada das demais práticas pedagógicas. A consolidação de uma perspectiva inclusiva pressupõe corresponsabilidade entre os diferentes profissionais da escola, bem como apoio dos sistemas educacionais na estruturação de condições adequadas para o trabalho colaborativo.

A importância da SRM está, assim, diretamente associada à sua capacidade de integrar-se à dinâmica escolar, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, essa potencialidade somente se concretiza de forma plena quando o trabalho desenvolvido nesse espaço é conduzido por profissional devidamente qualificado, cuja formação específica possibilita a organização fundamentada das intervenções, a seleção criteriosa de estratégias e a articulação pedagógica necessária à efetividade do AEE.

## **1.2 A formação docente como condição para o exercício do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Se a SRM constitui espaço pedagógico especializado, sua efetividade deve estar diretamente vinculada à formação do professor que nela atua. A docência no AEE não pode ser compreendida como mera extensão da formação inicial generalista, pois envolve conhecimentos específicos que demandam aprofundamento teórico e metodológico.

Paulo Freire (1996) afirma que ensinar exige rigor, pesquisa e reflexão crítica, ressaltando que não há prática pedagógica consistente sem formação permanente. No contexto do AEE, essa afirmação adquire centralidade, uma vez que a atuação envolve tomada de decisões fundamentadas, análise das necessidades educacionais específicas e organização de intervenções individualizadas.

Pletsch (2009) evidencia que a formação inicial nem sempre contempla, de forma aprofundada, as especificidades da Educação Especial. A autora argumenta que o professor da SRM necessita dominar conhecimentos relacionados ao desenvolvimento humano, às adaptações curriculares, às tecnologias assistivas e às estratégias de mediação diferenciadas, que sustentam a atuação especializada.

Nesse contexto, a formação específica também se revela fundamental para que o professor compreenda, de forma aprofundada, a função pedagógica do AEE e as especificidades que caracterizam a atuação na SRM. Conforme discutem Glat (2007) e Mendes (2006), a consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva exige clareza quanto aos objetivos, aos fundamentos e às atribuições do atendimento especializado, de modo que a prática docente esteja alinhada aos pressupostos teóricos e às diretrizes da política educacional. Assim, a formação não se restringe ao domínio de estratégias e recursos, mas envolve a construção da identidade profissional do docente da SRM e a compreensão consciente de seu papel no processo de escolarização do aluno.

Nessa mesma direção, Gatti (2010) reforça que a qualidade da educação está diretamente relacionada à formação teórica consistente e ao domínio metodológico, destacando que a complexidade das demandas educacionais contemporâneas exige do professor capacidade analítica, conhecimento científico atualizado e competência técnica para organizar práticas pedagógicas coerentes. Capellini e Zerbato (2019), por sua vez, ampliam essa análise ao evidenciar que o ensino colaborativo constitui elemento essencial para a articulação entre AEE e sala comum, pois a efetividade do atendimento especializado depende da construção de estratégias compartilhadas, do diálogo pedagógico e da corresponsabilidade entre os profissionais envolvidos.

Essas perspectivas dialogam com Nóvoa (2009), ao afirmar que a profissionalização docente se consolida por meio de processos formativos contínuos, sustentados pela reflexão crítica sobre a prática. No contexto do AEE, essa exigência torna-se ainda mais significativa, dado que o professor atua com avaliação pedagógica diferenciada, planejamento intencional e

acompanhamento sistemático, demandando atualização permanente frente às transformações científicas, tecnológicas e normativas.

No plano legal, a necessidade de formação encontra respaldo na LDB (Brasil, 1996), que, em seu art. 59, inciso III, determina que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos público da educação especial, professores com especialização adequada para atuar no AEE. Já as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), também estabelecem que o docente do AEE deve possuir formação inicial para o exercício da docência e formação específica na área da Educação Especial. Assim, a formação não se configura apenas como orientação pedagógica, mas como exigência normativa prevista na organização do AEE.

Em complemento a esses marcos legais, os Decretos nº 12.686/2025 (Brasil, 2025) e nº 12.773/2025 (Brasil, 2025), ao reorganizar a política nacional de educação especial, reafirmam a responsabilidade dos entes federativos na estruturação do atendimento, reforçam a centralidade da qualificação profissional e da organização sistêmica do AEE. Ainda que não detalhem a operacionalização das SRM, evidenciam que o atendimento educacional especializado deve integrar-se ao sistema de ensino de forma planejada, articulada e sustentada por profissionais devidamente preparados.

Desse modo, a formação do professor que atua no AEE assume dimensão pedagógica, normativa e institucional, constituindo elemento estruturante para que o atendimento se realize com intencionalidade, rigor técnico e compromisso com o desenvolvimento do aluno. Torna-se, portanto, fundamental analisar de que maneira uma formação consistente repercute concretamente no percurso formativo do aluno no contexto da educação inclusiva.

### **1.3 Os impactos no desenvolvimento do aluno**

A relevância da formação docente torna-se ainda mais evidente quando analisada sob a perspectiva do desenvolvimento do aluno. O impacto da SRM no percurso escolar está diretamente relacionado à qualidade das intervenções pedagógicas realizadas, uma vez que é por meio delas que se estruturam as condições necessárias à aprendizagem.

Mantoan (2006) sustenta que a inclusão se efetiva quando o aluno participa ativamente do processo educativo e tem assegurado o acesso ao conhecimento escolar. Essa participação não decorre de ações pontuais, mas de práticas planejadas, fundamentadas e articuladas ao currículo comum, sempre levando em consideração as demandas e especificidades de cada

aluno atendido, o que pressupõe preparo técnico e pedagógico, contínuo e consistente por parte do professor.

Pletsch (2009) amplia essa reflexão ao demonstrar que intervenções pedagógicas sustentadas em bases científicas ampliam as possibilidades de aprendizagem e autonomia dos alunos público da educação especial. Quando o docente dispõe de formação adequada, é capaz de organizar estratégias coerentes com as necessidades específicas, promovendo avanços progressivos ao longo da escolarização.

Nessa mesma perspectiva, Vigotski (2022), ao discutir os fundamentos da defectologia, evidencia que o desenvolvimento humano não está determinado pela limitação orgânica, mas pelas possibilidades de mediação social e pedagógica. A atuação qualificada do professor, nesse sentido, torna-se elemento decisivo para ampliar as zonas de desenvolvimento do aluno, favorecendo processos compensatórios e a apropriação do conhecimento escolar. Assim, a mediação especializada realizada no âmbito do AEE contribui para o fortalecimento da autonomia, da participação ativa e da construção de percursos formativos mais consistentes.

Conforme argumenta Vigotski (2022), os processos compensatórios referem-se à reorganização do desenvolvimento por meio da mobilização de funções preservadas e de instrumentos culturais que possibilitem ao aluno superar barreiras impostas pela deficiência. Tal reorganização depende de intervenções intencionais e sistemáticas, o que exige formação teórico-metodológica consistente do professor do AEE. Na prática, isso se expressa na utilização de recursos visuais que auxiliem alunos com dificuldades de linguagem a compreender e se expressar melhor, no emprego de tecnologias assistivas que ampliem a autonomia e a participação nas atividades escolares, na organização estruturada de rotinas que favoreçam a autorregulação, e em mediações pedagógicas planejadas que fortaleçam funções psicológicas superiores como atenção, memória e pensamento abstrato. Desse modo, evidencia-se que o desenvolvimento do aluno está diretamente relacionado à qualidade da formação e da atuação docente.

Saviani (2008) afirma que a função social da escola consiste em garantir o acesso ao saber sistematizado. No contexto do AEE, essa função se concretiza quando o professor dispõe de formação que lhe permita organizar mediações específicas, selecionar recursos adequados e estruturar intervenções capazes de promover avanços nas diferentes etapas da educação básica.

Desse modo, a relevância da SRM manifesta-se na possibilidade de intervir diretamente nas condições que favorecem o desenvolvimento do aluno. Contudo, essa finalidade somente

se efetiva quando o atendimento é conduzido por profissional qualificado, capaz de transformar princípios inclusivos em práticas pedagógicas intencionalmente organizadas e articuladas ao projeto educativo da escola.

A formação específica do professor da SRM, portanto, não constitui elemento acessório da política inclusiva, mas condição essencial para sua consolidação. Investir na qualificação docente significa assegurar que o atendimento especializado cumpra sua finalidade primordial: promover aprendizagem, ampliar possibilidades de participação e favorecer o desenvolvimento integral do aluno ao longo de sua trajetória escolar.

## 2. Metodologia

Este estudo se caracteriza como Estudo de Caso. Conforme Yin (2015), este tipo de pesquisa é uma investigação empírica sobre um fenômeno dentro do seu contexto, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claros. Nesta conjuntura, o estudo se debruçou sobre as SRM do município de Maringá-PR e contou com a participação de 6 professoras concursadas que atuam nestas salas, todas com mais de onze anos de experiência na função e jornada de trabalho de 40 horas semanais. A seleção foi intencional, considerando que o município conta com nove professoras concursadas nas SRM. Participaram seis docentes com ampla experiência no AEE, enquanto três não puderam integrar o estudo por questões pessoais. O grupo representa a maioria das profissionais efetivas da rede, mantendo coerência com o delineamento do Estudo de Caso.

Ademais, este estudo fez uso das abordagens qualitativa e quantitativa, com caráter descritivo e exploratório. A abordagem qualitativa possibilita entender os sentidos que as participantes conferem às suas vivências e ações através da interpretação de seus relatos, conforme sustentam Denzin e Lincoln (2006 apud Augusto et al., 2013). Por outro lado, a abordagem quantitativa contribui para a organização de dados concretos, como o tempo de atuação como docente e a formação profissional, enriquecendo a análise com elementos mensuráveis (Gatti, 2004). O caráter exploratório se encontra na busca pelo aprofundamento de um tema pouco abordado (Gil, 2008) e descritivo ao buscar detalhar o fenômeno estudado para que se compreenda os elementos da realidade dada (Triviños, 2008).

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário online, aplicado via Google Forms, com questões abertas e fechadas destinadas a traçar o perfil profissional das participantes, e entrevistas estruturadas realizadas por meio da plataforma Google Meet, com roteiro composto por treze questões. As entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e analisadas.

Para o tratamento dos dados qualitativos, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Os dados quantitativos foram organizados em gráficos, permitindo a sistematização do perfil das participantes e complementando a análise qualitativa. A triangulação entre dados qualitativos e quantitativos possibilitou uma compreensão mais abrangente e contextualizada do objeto investigado.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, sob Parecer nº 7.226.684, respeitando as diretrizes das Resoluções CONEP nº 466/2012 (Brasil, 2012) e nº 510/2016 (Brasil, 2016), assim como a Lei nº 14.874/2024 (Brasil, 2024) e a Carta Circular nº 1/2021 – CONEP/SECNS/MS (Brasil, 2021).

### **3. Resultados**

As participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Como você descreveria o papel do professor na SRM? A Análise das respostas possibilitou a identificação de três categorias de análises: a importância para o desenvolvimento do aluno, a SRM como instrumento político, e incompreensões sobre a atuação docente na SRM. Nas subseções a seguir, serão apresentadas e discutidas cada categoria.

#### **3.1 A importância da SRM para o desenvolvimento do aluno**

O professor que atua na SRM desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos com deficiência. Espera-se desse profissional, uma atuação intencional, planejada, funcional e sensível, voltada ao desenvolvimento de habilidades, à construção e à sistematização do pensamento (Mantoan, 2006).

Mantoan (2006) aponta que o AEE deve ser compreendido como parte integrante do processo de escolarização, e não como um espaço paralelo ou de substituição. Desta forma, o professor da Educação Especial que atua em SRM, atua como um agente de transformação da cultura escolar, ajudando a romper com paradigmas excludentes e colaborando com toda a

comunidade escolar na reestruturação de práticas pedagógicas que considerem a diversidade como um valor. Além disso, a autora reforça que o professor do AEE precisa estar comprometido com um processo formativo contínuo e crítico, para compreender que inclusão não é adaptar o aluno à escola, mas adaptar a escola às necessidades dos alunos, fazendo uso de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados, e sobretudo uma postura ética de acolhimento e respeito às singularidades de cada sujeito. Para tanto, é fundamental que o professor busque estratégias pedagógicas diversificadas, acessíveis e significativas que favoreçam a autonomia e a participação ativa do aluno no ambiente escolar.

Considerando esse aspecto, as participantes, ao se referirem à importância do AEE nas SRM, no desenvolvimento do aluno, pontuaram estas questões da seguinte forma:

[...] Olha, contribui muito, porque tem criança que chega aqui purinha e ao longo do nosso trabalho a gente vai vendo as diferenças, né? Vai adquirindo habilidades que eles não tinham no início. Desde a atenção até lá no final a criatividade, desenvolvimento da linguagem. Eu acho que contribui muito, ajuda bastante, mas que a sala de recurso é um ponto de partida para essas crianças (Professora P1)

[...] a gente tem um olhar diferenciado, para encontrar habilidades, encontrar as potencialidades desse aluno, ir trabalhar isso né, então se tem dificuldade, a gente vai buscar com que essas dificuldades aos pouquinhos sejam sanadas, a gente vai buscar com que não sejam vistas só as necessidades dos alunos, mas também as potencialidades e as habilidades e a gente vai encontrar formas diferenciadas para fazer adaptações. (Professora P3)

O professor da sala de recursos, ele é aquele professor que vai estimular todas as outras áreas, principalmente tudo o que acontece antes da leitura e a escrita, a coordenação motora, as funções psicológicas superiores, os processos mentais. Então é tudo o que acontece antes da leitura e escrita [...] (Professora P4)

[...] ele ajuda, ele estimula o aluno a desenvolver suas possibilidades ali de desenvolvimento (Professora P6)

Esses relatos evidenciam que o papel do professor na SRM vai muito além da intervenção pedagógica. Trata-se de uma atuação que considera o aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, como destacou a professora P3 ao relatar que busca encontrar as potencialidades e habilidades do aluno atendido. A SRM, portanto, se configura como um espaço de possibilidades, onde o professor, por meio do AEE, colabora diretamente para o avanço das habilidades e competências dos alunos atendidos.

As falas das professoras também apontam que o trabalho desenvolvido na SRM possui caráter intencional e mediador. Quando P1 afirma que a SRM é um “[...] ponto de partida [...]” para a aquisição de habilidades, desde a atenção até a criatividade e a linguagem, percebe-se a

centralidade do papel docente em criar condições de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento. Essa concepção dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2022), que entende a promoção das funções psicológicas superiores como resultado da interação social e da mediação pedagógica.

Na fala de P3, o destaque ao “[...] olhar diferenciado [...]” para potencialidades demonstra que o professor busca valorizar as capacidades do aluno, o que se aproxima da pedagogia das diferenças, discutida por Santos e Mendes (2021), que ressalta a importância de caminhos pedagógicos singulares para a inclusão. Glat e Blanco (2007) também defendem que o AEE deve ser orientado para ampliar oportunidades de aprendizagem e autonomia, em vez de reforçar apenas lacunas.

Já P4 reforça que a atuação na SRM precisa contemplar áreas que antecedem a leitura e a escrita como coordenação motora, o exercício das funções psicológicas superiores e os processos mentais, reafirmando o papel do AEE na construção das bases cognitivas e psicomotoras necessárias à aprendizagem. Essa visão se relaciona com Fonseca (2009), que apontou que o trabalho pedagógico precisa fortalecer os pré-requisitos do desenvolvimento escolar, garantindo que os alunos possam avançar de forma mais sólida.

Por fim, P6 sintetiza o papel do professor da SRM ao dizer que ele ajuda e estimula o aluno a desenvolver suas possibilidades, reforçando que o AEE deve ser entendido como prática complementar e suplementar ao ensino comum, mas nunca como substitutiva. Essa concepção está alinhada ao previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), além de ser reiterada por Pletsch e Glat (2012), que defendem a articulação entre o ensino regular e o AEE como condição essencial para a inclusão escolar.

Assim, as falas analisadas convergem para uma visão de SRM como espaço de construção de caminhos pedagógicos singulares, nos quais o professor assume papel ativo na mediação, possibilitando que o aluno não apenas supere barreiras, mas também desenvolva integralmente suas potencialidades.

Neste panorama, para além do seu papel pedagógico e mediador, as SRM assumem igualmente uma dimensão política, expressando o compromisso das políticas educacionais com a inclusão e democratização do acesso ao ensino, conforme será apresentado na próxima seção.

### **3.2 A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como instrumento político**

A presença da SRM nas escolas da rede pública tem sido apresentada como uma grande conquista das políticas de inclusão. Entretanto, é necessário problematizar o modo como esse espaço vem sendo incorporado às dinâmicas institucionais. Nesse sentido, autores da área apontam que políticas educacionais podem, em determinados contextos, assumir um caráter predominantemente normativo quando sua implementação se orienta mais pelo cumprimento de exigências legais do que pela consolidação de práticas pedagógicas efetivamente articuladas à proposta inclusiva da escola. Arroyo (2012) adverte que políticas públicas não acompanhadas de investimentos concretos em infraestrutura, formação docente e valorização profissional podem assumir um caráter meramente simbólico. Nessa mesma direção, Kassar (2011) ressalta que a inclusão escolar, quando reduzida ao cumprimento de dispositivos legais ou à afirmação de uma imagem institucional, corre o risco de não enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar, tampouco responder às demandas reais dos profissionais e dos alunos. As falas das professoras participantes da pesquisa dialogam com essa problematização. Elas relatam que, embora a SRM esteja institucionalmente estabelecida, nem sempre há acompanhamento sistemático das condições concretas de funcionamento do atendimento, tampouco análise da qualidade das ações desenvolvidas. Tal cenário pode contribuir para a percepção de distanciamento entre a formalização da política e sua efetivação no cotidiano escolar.

Diante disso, as participantes ao se referirem a Sala de Recurso, pontuaram estas questões, da seguinte forma:

[...] E é muito importante o professor de sala de recursos, apesar que a Secretaria de Educação não vê o professor de sala de recursos como uma função importante dentro da Secretaria. É, a gente é assim, como se fosse um número, porque muitas coisas a gente é esquecida, deixada de lado, não dá muita importância. [...], não é vista como tinha que ver, né? (Professora P2)

Eu acho que cabe a nós promover a inclusão. A figura do professor eu acho que, ela é extremamente importante na área da educação especial, porque não só realizar atividade pedagógica porque não só fazer a prática, eu acho que o professor de sala de recursos ele vai além disso né, a gente acaba sendo psicólogo, advogado, a gente acaba sendo um elo principal da criança dentro da escola, nós enquanto professores, cobramos ações não só da própria escola, mas da gestão, se tiver que cobrar das partes governamentais do município, para que a necessidade da criança seja atendida, a gente vai atrás, a gente vai buscar dentro da lei [...] (Professora P3)

[...] Porque eu acho que é necessário na escola diante de toda a situação que a gente enfrenta a criança precisa desse trabalho, de um trabalho especializado né, para poder trabalhar aquela especialidade de cada um [...] (Professora P5)

Esses relatos revelam que as professoras da SRM se veem, muitas vezes, invisibilizadas e acabam assumindo um papel múltiplo e sobrecarregado. Muitas das vezes, precisam reivindicar por conta própria os seus direitos, cobrar ações da gestão e lutar diariamente para serem reconhecidas pela sua função pedagógica no interior da escola.

A fala da professora P3 é extremamente pertinente, pois evidencia a forma como o professor da SRM muitas vezes é colocado na posição de “super-herói”, assumindo papéis que vão além da dimensão pedagógica. Ao relatar que “[...] acaba sendo psicólogo, advogado e elo principal da criança dentro da escola [...]”, a professora destaca a responsabilidade que recai sobre esses profissionais, já que, na prática, muitas demandas relacionadas aos alunos público da educação especial, acabam sendo atribuídas quase que exclusivamente à SRM, quando, na perspectiva inclusiva, esses alunos devem ser acompanhados de forma corresponsável por todos os docentes, pela gestão e por toda comunidade escolar. Mendes (2006), Pletsch e Glat (2012) destacam que o AEE deve ser entendido como prática de articulação entre o professor da SRM e os demais profissionais da escola. Mantoan (2015) acrescenta que a inclusão perde força quando é tratada como tarefa individualizada, pois o processo inclusivo só se sustenta em uma perspectiva coletiva e colaborativa.

Assim, as falas das professoras evidenciam não apenas a relevância da SRM, mas também a necessidade de rediscutir seu lugar no projeto pedagógico da escola. Mais do que uma estrutura formal, a SRM precisa estar integrada a uma política institucional de corresponsabilidade, na qual a inclusão seja compreendida como compromisso coletivo e permanente.

Nesse sentido, ao se pensar na expansão das SRM na rede, torna-se necessário assegurar que a ampliação quantitativa seja acompanhada de condições qualitativas equivalentes. Quando isso não ocorre, a política pode assumir um caráter predominantemente formal, distanciando-se das necessidades concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Superar essa distorção e ampliar essa discussão, implica fortalecer a compreensão acerca da atuação docente na SRM, garantindo clareza de atribuições, reconhecimento profissional e espaços efetivos de articulação pedagógica.

### **3.3 Incompreensões sobre a atuação docente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)**

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão escolar, ainda é evidente a falta de compreensão, por parte da comunidade escolar, sobre o verdadeiro papel do professor do AEE nas SRM. Essa incompreensão se manifesta, inclusive, entre os próprios gestores e docentes do

ensino regular, que muitas vezes atribuem ao professor da SRM funções que não condizem com sua atuação, como a responsabilidade pela alfabetização dos alunos ou pela substituição do trabalho pedagógico da sala comum. No entanto, tal prática está em desacordo com a legislação vigente, que determina que o AEE não deve substituir a escolarização oferecida na classe comum, mas sim complementar e apoiar esse processo (Brasil, 2025).

Glat e Blanco (2007) compreendem que a atuação do professor do AEE está centrada na promoção de condições para que o aluno com deficiência possa acessar o currículo escolar por meio de recursos, estratégias e adaptações específicas, e não em substituir o ensino regular. Já Mantoan (2006) aponta que a ausência de compreensão sobre a educação inclusiva contribui para a manutenção de práticas excludentes e concepções distorcidas sobre os alunos, enquanto Capellini e Zerbato (2019) destacam que esse cenário compromete o desenvolvimento de práticas colaborativas no contexto escolar.

As falas das professoras participantes da pesquisa também evidenciam essa fragilidade no que se refere à natureza do próprio trabalho desenvolvido na SRM. Embora suas declarações revelem envolvimento e dedicação, observa-se certa imprecisão conceitual nos termos utilizados, o que sugere que, mesmo entre profissionais da área, ainda persistem dúvidas quanto à função do AEE nas SRM.

Desta forma, as participantes ao se referirem sobre seus conhecimentos sobre sua atuação na SRM, apontaram as seguintes perspectivas:

A professora de Sala de recursos é fundamental para o aluno, porque trabalha em cima das dificuldades, ajuda os alunos nas dificuldades que ele tem, para ter avanços, alcançar o objetivo que a gente coloca no PAI e tal [...] (Professora P2)

[...] porque a gente vai trabalhar a gente o nosso papel não é alfabetizar e sim trabalhar a defasagem né (Professora P4)

Essas falas revelam que, embora as professoras reconheçam a importância de seu trabalho e demonstrem compreensão prática sobre sua atuação, ainda utilizam termos que podem reforçar visões equivocadas, como a ideia de “trabalhar a defasagem” (P4) ou “ajudar nas dificuldades” (P2), o que indica uma compreensão ainda pouco elaborada acerca de sua atuação, sobre mediação pedagógica e os objetivos específicos do AEE.

Conforme apontam Boff e Machado (2024), práticas que se orientam por concepções centradas no déficit acabam reduzindo o papel da Educação Especial à correção de dificuldades, distanciando-se de uma perspectiva inclusiva que valorize as potencialidades e as

aprendizagens significativas de cada aluno. De modo semelhante, Ribeiro (2016) critica a permanência de modelos pedagógicos que associam o AEE à superação de limitações individuais ao invés de compreendê-lo como espaço de mediação e desenvolvimento integral.

Esse cenário aponta para desafios no âmbito da formação continuada e para a necessidade de maior aprofundamento acerca do papel da SRM, o que pode repercutir na articulação entre os profissionais da escola. Quando não há clareza sobre as atribuições e os limites do AEE, torna-se mais complexa a construção de práticas colaborativas consistentes e alinhadas aos princípios da inclusão. Assim, a atuação do professor na SRM pode, em determinados contextos, ser compreendida de forma parcial, o que interfere na visibilidade de sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem do aluno da educação especial. Conforme assinala Glat (2018), a efetivação da inclusão escolar depende não apenas da presença de serviços especializados, mas da compreensão compartilhada de suas funções e da articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo.

Essas contradições evidenciam a complexidade do trabalho docente nas SRM e abrem espaço para refletir sobre os múltiplos desafios enfrentados por esses profissionais na concretização do AEE e na garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva.

## **Considerações finais**

Ao longo da discussão, evidenciou-se que a SRM, enquanto espaço pedagógico especializado, não se legitima apenas por sua existência normativa ou por sua inserção formal na organização escolar, mas pela qualidade das mediações realizadas no interior desse serviço. Nesse sentido, a formação docente configura-se como condição central para que o AEE cumpra sua função complementar ou suplementar ao ensino comum e promova desenvolvimento significativo aos alunos público da Educação Especial.

A análise teórica demonstrou que a inclusão escolar exige transformação das práticas pedagógicas, reorganização curricular e articulação institucional. Autores como Mantoan (2006), Pletsch (2009), Gatti (2010) e Capellini (2019) convergem ao afirmar que a qualificação docente constitui fator determinante para a construção de ambientes educacionais capazes de reconhecer a diferença como dimensão constitutiva do processo educativo.

No plano empírico, os resultados evidenciaram que as professoras participantes reconhecem o papel mediador da SRM no desenvolvimento dos alunos, destacando avanços

nas habilidades cognitivas, comunicacionais e socioemocionais. Tais relatos confirmam que a intervenção pedagógica qualificada amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a autonomia. Entretanto, também emergiram indícios de fragilidades conceituais e dificuldades na articulação institucional, revelando que a ausência da continuidade e constância na formação específica ou a fragilidade de processos formativos sistemáticos pode gerar ambiguidades na compreensão do papel do AEE e comprometer a consolidação de práticas colaborativas e do próprio atendimento.

Essas evidências reforçam que a formação docente não deve ser compreendida como requisito meramente formal, mas como processo contínuo, articulado às demandas concretas do cotidiano escolar. A legislação vigente — incluindo a LDB (Brasil, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) e os Decretos nº 12.686/2025 (Brasil, 2025) e nº 12.773/2025 (Brasil, 2025) — estabelece a necessidade de qualificação específica para atuação no AEE, reconhecendo que a efetividade do atendimento está diretamente relacionada à preparação profissional. Contudo, a consolidação de uma política inclusiva exige que essa exigência normativa se traduza em políticas formativas estruturadas, que promovam aprofundamento teórico, reflexão crítica sobre a prática e fortalecimento do trabalho desenvolvido.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão institucional da SRM. Embora represente avanço significativo no campo das políticas públicas de inclusão, sua efetividade depende da integração ao projeto pedagógico da escola e da corresponsabilidade entre os profissionais. A centralização das demandas da inclusão exclusivamente no professor do AEE fragiliza o processo e evidencia a necessidade de formação que contemple também os docentes do ensino comum e as equipes gestoras. A inclusão escolar, portanto, não se sustenta em ações isoladas, mas em práticas coletivas fundamentadas e articuladas.

A partir dessas análises, conclui-se que a formação do professor da SRM deve ser compreendida em três dimensões interdependentes: pedagógica, normativa e institucional. Pedagógica, por sustentar a mediação qualificada e a organização das intervenções; normativa, por atender às exigências legais que regulamentam o AEE; e institucional, por possibilitar articulação e corresponsabilidade no interior da escola. A ausência de qualquer dessas dimensões compromete a efetividade do atendimento e limita o potencial transformador da SRM.

Contribui-se, assim, para o debate acadêmico ao reafirmar que a qualidade da educação inclusiva está diretamente vinculada à qualificação docente. A SRM, quando conduzida por profissional devidamente formado, consolida-se como espaço de ampliação de aprendizagens e fortalecimento da autonomia dos alunos. Investir na formação específica do professor do AEE significa investir na concretização do direito à educação em sua dimensão mais substantiva: a garantia de participação, desenvolvimento e acesso ao conhecimento.

Por fim, sugere-se que futuras investigações aprofundem a análise sobre modelos de formação continuada que promovam efetiva articulação entre SRM e ensino comum, bem como examinem políticas públicas que assegurem condições estruturais e institucionais para o trabalho colaborativo. A consolidação de uma educação inclusiva exige não apenas dispositivos legais e estruturas físicas, mas sobretudo profissionais qualificados e comprometidos com práticas pedagógicas fundamentadas e socialmente referenciadas.

## Referências bibliográficas

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AUGUSTO, C. A. et al. Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da SOBER (2007–2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, n. 4, p. 745–764, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbdHtWhqjxMyZQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 abr.2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOFF, A. P; MACHADO, A. B. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85133>. Acesso em 28 abr.2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, [1988]. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS**, de 03 de março de 2021. Disponível em <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/cartas-circulares/carta-circular-no-1-de-3-de-marco-de-2021.pdf/view>. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em:



[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm). Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm). Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 26 fev. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 2013. Disponível em <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 26 fev. 2026.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho e ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?**. . São Paulo: Edicon, 2019. Acesso em: 28 abr. 2026.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=html&lang=pt>. Acesso em 28 abr 2026.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- GLAT, R.; BLANCO, L. **Educação especial no contexto da educação inclusiva**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61–79, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 28 abr 2026
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- CAMPOS, M. de L. I. L.; MENDES, E. G. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. *Revista Cocar*, [S. l.], n. 1, p. 209–228, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/625>. Acesso em: 28 abr. 2026.
- MENDES, E. G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387–405, set. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em 28 abr 2026.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PLETSCH, M. D.. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, n. 33, p. 143–156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em 28 abr 2026.
- PLETSCH, M. D; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193–208, abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804012>. Acesso 26 de Fev, 2026.
- RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. *Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões*. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (org.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- SANTOS, K. S; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40–50, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57138. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57138>. Acesso em: 26 fev 2026.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. da S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas – Tomo cinco: fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022. 488 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.