Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Atendimento Educacional Especializado - AEE: práticas e desafios em Salas de Recursos Multifuncionais Generalistas[1]

Sérgio Dias de Azevedo (UFGD)

https://orcid.org/0000-0002-0446-2929

sergio.azevedo702@academico.ufgd.edu.br

Rosana de Fátima Janes Constâncio (UFGD)

https://orcid.org/0000-0003-0779-6710

rosanajanes@ufgd.edu.br

Resumo: Este artigo aborda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais Generalistas (SRMGs), analisando-se as suas práticas, avanços e desafios na promoção da inclusão escolar. O objetivo foi compreender de que modo as SRMGs contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, especialmente aqueles com deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno do Espectro Autista. A metodologia adotada foi a da revisão bibliográfica qualitativa e descritiva, realizada em bases acadêmicas nacionais e internacionais. Os resultados apontam que, embora as SRMGs representem um avanço nas políticas públicas de inclusão, sua efetividade depende de fatores como formação docente, articulação com o ensino regular, infraestrutura adequada e suporte institucional. Conclui-se que o AEE nas SRMGs se configura como espaço essencial de mediação pedagógica

[1] Este artigo é fruto da produção de um Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no Curso de Especialização *lato-sensu* em Educação Especial para obtenção de título de Especialista, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tendo como orientadora a Prof.ª Dr.ª Rosana de Fátima Janes Constâncio.

e valorização da diversidade, reafirmando o compromisso ético e político com a educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos.

Abstract: This paper focuses on Specialized Educational Services (AEE) in Multifunctional Generalist Resource Rooms (SRMGs), examining their practices, progress and difficulties in promoting school inclusion. The aim was to understand how SRMGs contribute to the development and learning of students targeted by special educational needs and disabilities services, particularly those with intellectual disabilities, physical disabilities, multiple disabilities and autism spectrum disorder. A qualitative and descriptive bibliographic review was conducted using national and international academic databases. The results suggest that, while SRMGs are a step forward in public inclusion policies, their effectiveness hinges on factors such as teacher training, collaboration with mainstream education, adequate infrastructure, and institutional support. The study concludes that AEE in SRMGs is an essential space for pedagogical mediation and the promotion of diversity, reaffirming the ethical and political commitment to inclusive education.

Keywords: *Inclusive Education. Specialized Educational Assistance. Resource Rooms.*

1 INTRODUÇÃO

Embora, no Brasil, as políticas públicas educacionais tenham historicamente buscado promover os direitos fundamentais das pessoas, foi com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei n.º 13.146/2015 – que se instituiu um marco normativo no reconhecimento da deficiência na perspectiva dos direitos humanos e da educação inclusiva. A referida lei tem como objetivo "[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (Brasil, 2015, art. 1.º). Nesse sentido, a educação inclusiva passa a ser compreendida como uma política estruturante, orientada pela garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de todos os estudantes, sem discriminação e com igualdade de oportunidades.

A educação inclusiva fortaleceu-se como princípio norteador das políticas públicas brasileiras, com o intuito de garantir a todos os estudantes o direito de acesso, de

permanência e de aprendizagem em condições de equidade. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ganha destaque, uma vez que busca eliminar barreiras e oferecer recursos pedagógicos e de acessibilidade que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial como sujeitos de direitos (Almeida; Oliveira; Oliveira, 2020). A implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), como previsto em documentos normativos do Ministério da Educação (MEC), representa um avanço significativo, ainda que repleto por desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente, a documentos normativos e à efetividade das práticas (Ferreira; Santos, 2024).

Entre as modalidades de atendimento, destacam-se as Salas de Recursos Multifuncionais Generalistas (SRMGs) e as Salas de Recursos Multifuncionais Específicas (SRMEs), que se distinguem quanto ao público-alvo e às práticas pedagógicas. As SRGs atendem a estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno do espectro autista (TEA), configurando-se como espaços de apoio diversificado. Já as SREs são voltadas a estudantes com deficiências sensoriais, como surdez, deficiência visual, surdocegueira, além daqueles com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) (Marçal, 2024). Essa distinção evidencia a necessidade de se refletir sobre como cada perfil de sala responde às demandas educacionais e sobre o preparo dos profissionais para atuar nesses contextos.

Apesar dos avanços normativos e da expansão das SRMs em âmbito nacional, pesquisas apontam para um descompasso entre a legislação e a realidade cotidiana das escolas. Estudos recentes revelam dificuldades como insuficiência de recursos, falta de articulação entre professores da sala regular e da sala de recursos, sobrecarga de trabalho dos professores do AEE e ausência de formação continuada que contemple as especificidades de cada público atendido (Teixeira, 2021; Figueiredo; Silva, 2022). Tais fragilidades impactam diretamente a qualidade da inclusão e evidenciam que a consolidação de uma escola inclusiva exige mais do que marcos legais: demanda práticas pedagógicas consistentes, colaborativas e sustentadas por políticas de valorização docente (Ferreira *et al*., 2025).

Nesse sentido, este estudo se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel das SRMs, com especial atenção às generalistas, analisando os seus desafios e potencialidades no atendimento ao público-alvo da Educação Especial

na perspectiva inclusiva. A relevância desta investigação reside na contribuição para a discussão acadêmica e profissional acerca da efetividade das práticas educacionais, bem como para a identificação de pontos de convergência e de divergência entre as salas generalistas e específicas (Nogueira *et al*., 2024).

Assim sendo, o objetivo deste trabalho foi realizar uma revisão bibliográfica acerca das SRMs, enfatizando as características, as funções e as práticas das SRMGs e suas diferenças em relação às SRMEs.

Quanto aos procedimentos metodológicos, este estudo caracterizou-se como uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo e descritivo, fundamentada na análise de artigos científicos, dissertações, livros e documentos oficiais que abordam o AEE e as SRMs. O levantamento priorizou produções publicadas nos últimos 10 anos, complementadas por obras de referência na área, a fim de identificar avanços, desafios e perspectivas para a educação inclusiva. As buscas foram realizadas em bases como o Google Acadêmico, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), contemplando produções de acesso nacional e internacional. Conforme salientam Marconi e Lakatos (2017), a revisão bibliográfica consiste em um processo sistemático de levantamento, de seleção e de análise de publicações pertinentes ao objeto de estudo, permitindo ao pesquisador construir uma base teórica sólida e atualizada.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

2.1 FUNDAMENTOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas, consolidado por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que defende o direito de todas as crianças à educação em escolas comuns, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esse compromisso foi reforçado pela Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

(2006), que estabelece a educação inclusiva como direito humano fundamental, a ser garantido em todos os níveis de ensino, com igualdade de oportunidades e sem discriminação. No Brasil, esse entendimento foi incorporado pela LBI (Lei n.º 13.146/2015), que reconhece a deficiência sob a perspectiva dos direitos humanos e determina a eliminação de barreiras para assegurar a participação plena dos estudantes nos espaços escolares.

Contudo, como apontam Almeida, Oliveira e Oliveira (2020), a trajetória da inclusão no Brasil não se deu de forma linear. Historicamente marcada por práticas segregacionistas, a Educação Especial evoluiu de modelos assistencialistas para uma concepção mais crítica e democrática, ainda que permeada por tensões. A criação das SRMs representou um avanço nesse processo, ao oferecer suporte pedagógico especializado no interior das escolas regulares. Apesar disso, os autores alertam que a simples presença física do estudante com deficiência na escola não garante a inclusão efetiva. É necessário que haja condições concretas de aprendizagem, de participação e de pertencimento, o que exige mudanças estruturais, formativas e culturais no cotidiano escolar.

Weber e Lima (2018) analisam que a efetividade da inclusão depende da articulação entre os marcos legais e a prática pedagógica, de modo que as salas de recursos funcionem como espaços de apoio que potencializam tanto a aprendizagem quanto a socialização dos estudantes. Rossetto (2015) complementa que a inclusão escolar não pode ser reduzida a uma política de acesso, mas deve ser sustentada por práticas pedagógicas consistentes e articulação entre os diferentes setores da escola. Gontijo e Dantas (2024), por fim, acrescentam que, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, a inclusão exige saberes pedagógicos específicos, que muitas vezes não são contemplados na formação inicial dos professores.

2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEPÇÃO E PROPÓSITO

O AEE é definido pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como um serviço pedagógico complementar ou suplementar à escolarização, voltado à identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos

e de acessibilidade que eliminem barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2008). Realizado preferencialmente no contraturno, o AEE não substitui o ensino regular, mas se articula a ele, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da aprendizagem. A sua concepção está diretamente vinculada à perspectiva dos direitos humanos, conforme reafirmado pela LBI (Brasil, 2015), que estabelece a educação inclusiva como princípio orientador das políticas públicas.

Ferreira e Santos (2024) enfatizam que o AEE deve ser compreendido como espaço de mediação pedagógica, cuja função ultrapassa a dimensão técnica e instrumental. Para os autores, trata-se de uma prática educativa comprometida com a equidade, que exige planejamento individualizado, escuta ativa e articulação entre os diferentes profissionais da escola. Essa abordagem rompe com visões reducionistas que tratam o AEE como reforço escolar ou como espaço de compensação das dificuldades cognitivas. Ao contrário, o AEE deve ser entendido como uma ação pedagógica intencional, voltada à valorização das singularidades e à construção de percursos formativos inclusivos. Assim, o propósito do AEE não se limita à oferta de recursos, mas envolve a construção de ambientes escolares que promovam o pertencimento, a aprendizagem e a cidadania.

2.3 MARCOS NORMATIVOS E DISPUTAS CONCEITUAIS

A implementação do AEE no Brasil decorre de um processo histórico-normativo que se intensificou a partir da década de 2000, com a publicação das Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (Brasil, 2008). A Resolução n.º 4/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), reforçou o entendimento ao estabelecer que o AEE deve ser ofertado prioritariamente em SRMs, articulando-se com o ensino regular e integrando o projeto pedagógico da escola.

O Decreto n.º 6.571/2008 (Brasil, 2008) e o Decreto n.º 7.611/2011 (Brasil, 2011) ampliaram o alcance das políticas inclusivas ao regulamentarem a responsabilidade da União em garantir apoio técnico e financeiro para a implantação das SRMs, bem como para a formação dos profissionais que atuam no AEE. Esses dispositivos normativos representaram avanços significativos, ao reconhecerem a necessidade de estrutura física, de recursos pedagógicos e da capacitação docente para a efetivação do atendimento

especializado. Como destacam Almeida, Oliveira e Oliveira (2020), tais medidas contribuíram para institucionalizar o AEE como prática legítima no interior das escolas comuns, ainda que a sua implementação revele desigualdades regionais e limitações estruturais.

A promulgação da LBI (Brasil, 2015) marcou um novo patamar no fortalecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. O artigo 28 da referida lei estabelece que o poder público deve assegurar a oferta de recursos de acessibilidade e o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, em todos os níveis e etapas. Essa legislação reafirma os princípios da equidade, da participação plena e da valorização da diversidade, consolidando o AEE como instrumento de justiça educacional. Para Ferreira e Santos (2024), a LBI representa um marco na transição de uma abordagem assistencialista para uma perspectiva emancipatória, centrada na garantia de direitos e na construção de ambientes escolares inclusivos.

Entretanto, o cenário normativo recente revela tensões e disputas conceituais que colocam em risco os avanços conquistados. O Decreto n.º 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, reacendeu debates ao propor a ampliação de escolas e das classes bilíngues ou especializadas. Embora o texto afirme o compromisso com a inclusão, a sua ênfase em espaços segregados foi amplamente criticada por pesquisadores e entidades da área, que apontam risco de retrocesso à perspectiva inclusiva consolidada desde a década anterior (Nogueira *et al*., 2024). Rossetto (2015) alerta que a fragmentação das políticas públicas e a ambiguidade normativa podem comprometer a efetividade do AEE, especialmente quando não há clareza sobre o papel da escola comum como espaço de pertencimento e aprendizagem.

Nesse contexto, é fundamental compreender que o AEE não se limita a um conjunto de normas técnicas, mas se inscreve em um campo de disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas. Como ressaltam Gontijo e Dantas (2024), a efetivação do atendimento especializado exige não apenas regulamentação legal, mas também compromisso ético e político com a construção de práticas escolares que reconheçam e valorizem a diversidade. A presença do tradutor-intérprete de Libras, por exemplo, não deve ser vista como mera adequação técnica, e sim como garantia de acessibilidade linguística e de afirmação da identidade cultural dos estudantes surdos (Constâncio,

2024). Assim, os marcos normativos do AEE devem ser interpretados à luz de uma concepção ampliada de inclusão, que articule direitos, práticas pedagógicas e participação social.

2.4 O AEE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

Rossetto (2015) critica abordagens fragmentadas, centradas exclusivamente na deficiência, que desconsideram os contextos sociais e culturais dos estudantes. Para que o AEE contribua efetivamente para a inclusão, é necessário que os professores da sala comum e do atendimento especializado atuem de forma integrada, compartilhando saberes, estratégias e responsabilidades. Teixeira (2021) acrescenta que essa articulação é fundamental para que os recursos e práticas desenvolvidos nas SRMs impactem positivamente a vida acadêmica do estudante, promovendo tanto a aprendizagem quanto o pertencimento e a participação.

Ferreira *et al*. (2025) apontam que a evolução progressiva do AEE como instrumento de inclusão exige políticas educacionais que assegurem condições adequadas de trabalho, formação e valorização dos profissionais da educação. A ausência de tempo para planejamento coletivo, a sobrecarga atribuída aos professores do AEE e a falta de apoio institucional comprometem a efetividade das práticas. Alves, Souza e Ferreira (2023) reforçam essa análise ao evidenciar que, em muitas redes de ensino, o AEE ainda é tratado como ação periférica, sem integração plena ao projeto pedagógico da escola. Para as autoras, essa dissociação compromete a função emancipatória do atendimento e reforça práticas compensatórias que não dialogam com os princípios da educação inclusiva. Assim, o AEE na perspectiva inclusiva não é apenas um serviço, e sim uma ação política e pedagógica que afirma o direito à diferença como fundamento da justiça educacional.

3 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

3.1 CONCEITO E FINALIDADES

As SRMs foram instituídas como estratégia da política pública de educação inclusiva, com o objetivo de viabilizar o AEE no interior das escolas regulares. Conforme apontam Almeida, Oliveira e Oliveira (2020), essas salas representam espaços pedagógicos de apoio à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, oferecendo recursos didáticos, tecnológicos e de acessibilidade que complementam ou suplementam o ensino da sala comum. A proposta das SRMs está articulada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que defende o direito à participação plena e à aprendizagem em ambientes escolares inclusivos.

Weber e Lima (2018) destacam que a operacionalização das SRMs nas redes públicas de ensino ainda enfrenta desafios significativos. Embora sejam reconhecidas como espaços fundamentais para consolidar a inclusão escolar, a realidade observada em muitas escolas revela precariedade estrutural, ausência de formação específica e falta de articulação entre os profissionais envolvidos. Os autores alertam que a simples existência da sala não garante, por si só, a construção de conhecimentos acadêmicos e socializadores. É necessário que o atendimento especializado seja planejado com intencionalidade pedagógica e que esteja integrado ao projeto político-pedagógico da escola, promovendo condições reais de desenvolvimento para os estudantes.

Almeida, Oliveira e Oliveira (2020) reforçam que as SRMs devem ser compreendidas como ambientes de mediação pedagógica, nos quais o professor especializado atua na identificação de barreiras, na elaboração de estratégias de ensino e na promoção da acessibilidade curricular. Para isso, é exigida uma formação ampla e específica, capaz de responder às demandas diversas dos estudantes atendidos. Os autores também sublinham que, para além da estrutura física e dos recursos materiais, é fundamental que haja diálogo constante entre os professores regentes e os profissionais do AEE, de modo que as ações desenvolvidas nas SRM estejam alinhadas às práticas pedagógicas da escola como um todo.

A concepção das SRMs como lócus de inclusão exige, portanto, que elas sejam reconhecidas como parte integrante do processo educativo, e não como espaços paralelos ou compensatórios. A efetividade dessas salas depende da articulação entre políticas públicas, formação docente e compromisso institucional com a valorização da diversidade. Quando bem-estruturadas e integradas à rotina escolar, as SRMs têm

potencial para promover o acesso ao currículo e o fortalecimento da autonomia, da autoestima e da participação ativa dos estudantes público-alvo da educação especial.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, destina-se ao atendimento de estudantes cujas condições demandam recursos pedagógicos e serviços especializados que complementem ou suplementem o ensino da sala comum. Segundo o Caderno de Orientação Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (Distrito Federal, 2025), o público-alvo é composto por três grupos principais: estudantes com deficiência, estudantes com TEA e estudantes com AH/SD.

A definição de deficiência, conforme a LBI (Brasil, 2015), abrange impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com barreiras, podem impedir a participação plena e efetiva na sociedade. O TEA é reconhecido legalmente como uma deficiência (Lei n.º 12.764/2012), caracterizando-se por alterações persistentes na comunicação, na interação social e por padrões restritivos e repetitivos de comportamento (Brasil, 2012). Já os estudantes com AH/SD são aqueles que demonstram desempenho elevado em áreas específicas, como intelectual, acadêmica, artística ou psicomotora, associado a criatividade e envolvimento com a aprendizagem (Brasil, 2008).

Marçal (2024) destaca que a caracterização do público-alvo da Educação Especial deve ir além da classificação clínica, considerando-se as demandas educacionais específicas e o contexto escolar. A autora defende que o reconhecimento das singularidades dos estudantes é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que promovam o acesso ao currículo, a participação ativa e o desenvolvimento integral.

Almeida, Oliveira e Oliveira (2020) reforçam que a identificação do público-alvo deve ser realizada por meio de avaliação pedagógica criteriosa, articulada com os profissionais da escola e com a família. Essa abordagem permite que AEE seja planejado com base nas potencialidades dos estudantes, evitando reducionismos e promovendo a valorização da diversidade.

O documento da SEEDF (2025) também orienta que o público-alvo da Educação Especial seja atendido em espaços específicos, como as SRMGs e as SRMEs, conforme as suas necessidades. Essa organização visa a garantir que os estudantes recebam o suporte adequado, com recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e profissionais especializados, em articulação com o ensino regular.

Em vista disso, a caracterização do público-alvo da Educação Especial representa um ponto de partida para a construção de práticas inclusivas, que reconhecem a diferença como valor educativo e asseguram o direito de todos à educação com qualidade e equidade.

3.3 ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DA SRM

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2009), as atribuições do professor da SRM incluem a elaboração de planos individualizados, a mediação de estratégias de acessibilidade, a orientação às famílias e a articulação com os demais profissionais da escola. Como destacam Almeida, Oliveira e Oliveira (2020), esse profissional deve atuar com intencionalidade pedagógica, promovendo condições para que os estudantes público-alvo da Educação Especial tenham acesso ao currículo e participem plenamente da vida escolar.

Na prática cotidiana, o professor da SRM enfrenta múltiplos desafios que vão além da dimensão pedagógica. Weber e Lima (2018) evidenciam que, em muitas escolas, o atendimento ocorre em espaços improvisados, com recursos limitados e sem respaldo institucional adequado. Essa realidade compromete a qualidade do trabalho desenvolvido e exige que o docente assuma funções que extrapolam o campo educacional, atuando também como articulador entre escola, família e comunidade. Os autores ressaltam que a ausência de equipes multiprofissionais e de apoio técnico especializado sobrecarrega o professor da SRM, que muitas vezes precisa tomar decisões complexas, mas sem o suporte necessário.

Ferreira e Santos (2024) reforçam que a efetividade do AEE depende da construção de redes de colaboração entre os profissionais da educação, da garantia de tempo para planejamento conjunto e da valorização institucional do trabalho desenvolvido nas SRMs. O professor especializado, considerando esse contexto, é um agente de transformação

atuando para que os estudantes público-alvo da educação especial tenham não apenas acesso, mas também permanência e sucesso no ambiente escolar.

3.4 AVANÇOS E LIMITAÇÕES

A formação e o perfil do professor da SRM são elementos fundamentais para a efetividade do AEE e para a consolidação de práticas inclusivas nas escolas regulares. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2009), esse profissional deve ter uma formação específica na área da Educação Especial, além de conhecimentos pedagógicos que lhe permitam atuar de forma colaborativa, ética e contextualizada.

Xavier (2024) argumenta que essa formação deve ir além da dimensão técnica, incorporando aspectos epistemológicos, políticos e culturais que sustentem uma prática pedagógica crítica e transformadora. Nesse sentido, como ressalta Azevedo (2024), a capacitação docente e a infraestrutura tecnológica são aspectos fundamentais para garantir ambientes educacionais acessíveis e inclusivos, especialmente quando se trata de estudantes com necessidades especiais em contextos que também podem ser mediados por tecnologias.

Nogueira *et al.* (2024) apontam que a formação continuada é um dos principais pilares para o desenvolvimento profissional do professor da SRM. Os autores defendem que a atuação reflexiva e a construção de redes colaborativas entre docentes são estratégias eficazes para enfrentar os desafios da inclusão. A pesquisa realizada por esses pesquisadores revela que muitos professores do AEE atuam de forma isolada, sem apoio institucional ou espaços de troca, o que compromete a qualidade do atendimento. A formação, portanto, deve ser pensada como processo permanente, articulado às demandas locais e às políticas públicas de educação inclusiva.

4 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS GENERALISTAS

4.1 DEFINIÇÃO E ABRANGÊNCIA

As SRMGs são espaços pedagógicos destinados ao AEE de estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e TEA, conforme orientado pela SEEDF (Distrito Federal, 2025). Essas salas funcionam em unidades escolares de ensino regular, nas etapas da Educação Básica e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com atendimento prioritariamente no contraturno.

Segundo Marçal (2024), as SRMGs integram a política de implantação das SRMS e se diferenciam por atender a um público heterogêneo, cujas demandas educacionais exigem do professor uma formação ampla e uma atuação pedagógica flexível. A diversidade de condições presentes nas SRMGs impõe a necessidade de estratégias que conciliem singularidades cognitivas, motoras e comportamentais em um mesmo planejamento.

O Caderno de Orientação Pedagógica, elaborado pela SEEDF (Distrito Federal, 2025), salienta que o AEE nas SRMGs tem como finalidade complementar as orientações curriculares da sala comum, promovendo o desenvolvimento de habilidades necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem. O atendimento é conduzido por professor especializado, com aptidão comprovada, e não substitui a escolarização regular, mas a complementa com recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação plena dos estudantes.

Almeida, Oliveira e Oliveira (2020) destacam que as SRMGs devem ser organizadas com recursos pedagógicos, materiais adaptados e tecnologias assistivas capazes de favorecer a superação de barreiras à aprendizagem. A estrutura física, a disponibilidade de equipamentos e a formação docente constituem elementos fundamentais para que o atendimento seja efetivo e promova a autonomia dos estudantes. Em consonância com isso, o documento da SEEDF (Distrito Federal, 2025) detalha as atribuições dos profissionais que atuam nas SRMGs, incluindo o uso de materiais adaptados, o desenvolvimento de estratégias de comunicação alternativa e a implementação de rotinas estruturadas. Tais práticas sobrelevam o caráter multifuncional desses espaços e a sua relevância na consolidação de uma educação inclusiva e equitativa, comprometida com o reconhecimento e a valorização das diferenças.

4.2 OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

As SRMGs têm como objetivo central oferecer suporte pedagógico especializado que complementa ou suplementa o ensino da classe comum, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para Ferreira e Santos (2024), esse atendimento deve estar alinhado às diretrizes da educação inclusiva, promovendo a superação de barreiras e a construção de práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades dos estudantes em detrimento de suas limitações.

Teixeira (2021) reforça que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas SRMGs têm o propósito de impedir que o atendimento especializado se torne fragmentado ou desvinculado das ações da sala comum. Para a autora, é importante que o professor da SRMG participe dos processos de planejamento coletivo, contribuindo com estratégias que favoreçam a aprendizagem e a inclusão. Essa articulação fortalece a função das SRMGs como espaços de mediação pedagógica e de promoção da equidade.

Silva (2024) acrescenta que os objetivos das SRMGs devem incluir a superação das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que impedem o acesso pleno ao currículo. O autor defende que o atendimento especializado deve ser orientado por princípios de justiça educacional, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender, conviver e participar da vida escolar. Essa abordagem exige práticas pedagógicas contextualizadas, sensíveis às singularidades dos estudantes e comprometidas com a construção de uma escola inclusiva.

Almeida, Oliveira e Oliveira (2020) apontam que o AEE, realizado nas SRMGs, deve estar articulado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo estratégias que favoreçam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Os objetivos pedagógicos das SRMGs, portanto, não se limitam à adaptação de conteúdo, mas envolvem a construção de ambientes escolares acessíveis, colaborativos e comprometidos com a valorização da diversidade.

4.3 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

Para Xavier e Souza (2024), as práticas desenvolvidas nas SRMGs devem ser mediadas por planejamento pedagógico consistente, e o professor responsável precisa atuar com intencionalidade, construindo estratégias que respeitem as singularidades dos

estudantes e promovam sua participação ativa no processo educativo. Essa atuação exige sensibilidade, criatividade e domínio técnico, especialmente no uso de recursos que favoreçam a acessibilidade curricular.

Nogueira *et al.* (2024) apontam que o trabalho colaborativo entre o professor da SRMGs, os docentes da sala comum e a equipe gestora é essencial para a efetividade das práticas. Os autores defendem que a construção de estratégias deve ocorrer de forma coletiva, com troca de saberes e compartilhamento de responsabilidades. Entre os recursos utilizados, destacam-se os materiais táteis, os jogos de linguagem, os quadros de rotina visual e os dispositivos móveis com aplicativos acessíveis, que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem.

4.4 DESAFIOS ESPECÍFICOS

Apesar dos avanços na consolidação das SRMGs como espaços de mediação pedagógica, a sua implementação enfrenta desafios particulares decorrentes da natureza heterogênea do público atendido. A diversidade de condições, que inclui deficiência intelectual, física, múltipla e TEA, exige do professor uma capacidade de planejamento altamente flexível, capaz de conciliar demandas distintas em um mesmo espaço. Rossetto (2015) alerta que essa multiplicidade pode gerar sobrecarga docente, especialmente quando não há apoio técnico ou institucional adequado.

A ausência de articulação sistemática entre o atendimento especializado e os docentes da sala comum é outro obstáculo relevante. Teixeira (2021) pondera que, em muitos contextos, o trabalho do professor da SRMG ocorre de forma isolada, sem diálogo com os demais profissionais da escola. Essa fragmentação compromete a continuidade das intervenções, gerando descompasso entre o que é desenvolvido na sala de recursos e o que é vivenciado na sala regular.

Gontijo e Dantas (2024) destacam que a formação inicial dos professores que atuam nas SRMGs nem sempre contempla as especificidades desse espaço. Muitos docentes ingressam na função sem preparo para lidar com a complexidade das demandas, o que compromete a qualidade do atendimento. As autoras defendem que a formação continuada deve ser orientada por práticas reflexivas e contextualizadas, capazes de responder às exigências reais do cotidiano escolar.

Nogueira *et al.* (2024) reforçam que a ausência de apoio técnico especializado, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, limita a efetividade das práticas pedagógicas nas SRMGs. O professor, muitas vezes, precisa assumir funções que extrapolam a sua formação, atuando como articulador entre escola, família e rede de serviços. Essa realidade exige políticas públicas que garantam suporte interdisciplinar e condições adequadas de trabalho.

Marçal (2024) acrescenta que a gestão pedagógica das SRMGs demanda sensibilidade e competência para lidar com situações complexas, como comportamentos desafiadores, dificuldades de comunicação e barreiras atitudinais. A autora defende que o professor da SRMG deve ser preparado para atuar com escuta ativa, planejamento colaborativo e mediação constante, promovendo práticas que respeitem as singularidades dos estudantes e favoreçam sua participação plena na vida escolar.

5 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS ESPECÍFICAS

5.1 DEFINIÇÃO E PÚBLICO-ALVO

As SRMEs são ambientes pedagógicos destinados ao AEE de estudantes cujas necessidades demandam recursos altamente especializados. Segundo o Caderno de Orientação Pedagógica da SEEDF (Distrito Federal, 2025), essas salas atendem a estudantes com deficiências sensoriais, como deficiência visual, deficiência auditiva e surdocegueira, além de estudantes com AH/SD. A segmentação permite que o atendimento seja direcionado às especificidades de cada condição, com metodologias e tecnologias assistivas adequadas.

A SEEDF esclarece que, embora não haja uma SRME para surdocegueira, os estudantes com essa condição podem ser atendidos nas SRME/Deficiência Auditiva ou SRME/Deficiência Visual, conforme previsto na Estratégia de Matrícula vigente. O atendimento ocorre prioritariamente no contraturno escolar, com carga horária definida (quatro horas-relógio semanais), e tem como finalidade o aprofundamento e o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, respeitando os interesses e as singularidades dos estudantes.

De acordo com Marçal (2024), as SRMEs não devem ser compreendidas como espaços segregadores, mas como ambientes especializados que ampliam as possibilidades de acesso ao currículo. A autora salienta que o professor da SRE deve ter formação específica e domínio técnico para atuar com recursos como o sistema braille, *softwares* leitores de tela, *regletes*, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), vídeos legendados e materiais visuais adaptados.

Almeida, Oliveira e Oliveira (2020) apontam que as SRMEs integram a política de implantação das SMRs, mas se diferenciam pela complexidade dos recursos e pela especificidade do público atendido. O atendimento é planejado de forma complementar à sala comum, com foco na superação de barreiras e na promoção da autonomia.

Silva (2024) enfatiza que as SRMEs desempenham papel estratégico na garantia da equidade educacional, ao oferecer suporte especializado que respeita as particularidades de cada estudante. Para o autor, essas salas devem ser compreendidas como espaços de valorização da diferença, onde o atendimento não se limita à compensação de limitações, mas promove o desenvolvimento de potencialidades.

5.2 OBJETIVOS E FINALIDADES

As SRMEs têm como objetivo oferecer suporte pedagógico especializado voltado ao desenvolvimento das funções sensoriais, cognitivas e intelectuais dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Segundo o Caderno de Orientação Pedagógica da SEEDF (Distrito Federal, 2025), o AEE, tanto nas SRMGs quanto nas SRMEs, requer um professor com formação especializada e ocorre no contraturno, com carga horária semanal de quatro horas-relógio por estudante. A sua finalidade é complementar o ensino da sala comum, promovendo o desenvolvimento de habilidades e o enriquecimento do processo de aprendizagem.

No caso da deficiência visual, por exemplo, a SRME disponibiliza o ensino do sistema braille, o uso de recursos de ampliação e de tecnologias de leitura digital. Para estudantes com deficiência auditiva, são desenvolvidas práticas voltadas à Libras, à acessibilidade comunicacional e à construção da identidade surda. Já para estudantes com AH/SD, o atendimento busca suplementar, ampliar e aprofundar o currículo, favorecendo

a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento de talentos específicos (Brasil, 2011).

Constâncio (2024) contribui com a discussão ao destacar a importância da mediação linguística no atendimento a estudantes surdos. A presença do tradutor-intérprete de Libras, o uso de materiais visuais e a valorização da cultura surda são elementos fundamentais para garantir a comunicação e a aprendizagem. A autora ressalta que a acessibilidade comunicacional não pode ser tratada como adaptação pontual, mas como princípio estruturante das práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, as finalidades das SRMEs vão além da adaptação de conteúdo: envolvem a construção de ambientes acessíveis, o fortalecimento da identidade dos estudantes e a promoção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade como princípio educativo.

6 ARTICULAÇÃO TEÓRICA SOBRE O AEE EM SALAS GENERALISTAS

A análise da produção bibliográfica sobre o AEE em SRMGs revela um conjunto de tensões, avanços e desafios que atravessam as práticas pedagógicas e as políticas públicas voltadas à educação inclusiva. Os autores consultados convergem na defesa de que as SRMGs são espaços estratégicos para a promoção da equidade educacional, mas alertam que a sua efetividade depende de múltiplos fatores, como formação docente, articulação institucional, infraestrutura e reconhecimento da diversidade como valor educativo.

Marçal (2024) destaca que o atendimento nas SRMGs exige do professor uma formação ampla e flexível, capaz de responder à heterogeneidade dos estudantes atendidos. A autora aponta que a diversidade de condições (deficiência intelectual, física, múltipla e TEA) impõe desafios metodológicos que não podem ser resolvidos por abordagens padronizadas. Essa perspectiva é reforçada por Ferreira e Santos (2024), que defendem que o AEE deve ser compreendido como prática pedagógica intencional, voltada à valorização das singularidades e à construção de percursos formativos inclusivos.

Almeida, Oliveira e Oliveira (2020) enfatizam que a atuação do professor da SRMG deve estar articulada ao projeto político-pedagógico da escola, promovendo práticas

colaborativas com os docentes da sala comum. Os autores alertam que a ausência de tempo institucional para planejamento conjunto compromete a continuidade das intervenções e dificulta a construção de estratégias pedagógicas integradas. Essa lacuna é evidenciada por Teixeira (2021), que aponta que muitos professores do AEE atuam de forma isolada, sem apoio técnico ou espaços de troca.

A seguir, apresenta-se uma síntese dos principais desafios enfrentados nas SRMG, conforme os autores analisados:

Quadro 1 – Desafios recorrentes no AEE em Salas de Recursos Generalistas

Desafio	Impacto	Fonte
Heterogeneidade do público atendido.	Dificulta o planejamento pedagógico e exige múltiplas estratégias.	Marçal (2024).
Falta de tempo para articulação com sala comum.	Compromete a continuidade das práticas inclusivas.	Almeida, Oliveira e Oliveira (2020).
Atuação isolada do professor do AEE.	Reduz a efetividade do atendimento e gera sobrecarga.	Teixeira (2021).
Infraestrutura inadequada.	Limita a acessibilidade e a autonomia dos estudantes.	Weber e Lima (2018).
Ausência de formação continuada específica.	Prejudica o uso de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas.	Xavier (2024).

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Os desafios citados pelos autores consultados e inseridos no Quadro 1 evidenciam que, embora as SRMG tenham potencial para promover a inclusão, a sua efetividade depende de políticas públicas consistentes, de formação docente qualificada e de práticas pedagógicas colaborativas. A articulação teórica construída a partir da revisão bibliográfica aponta que o AEE em salas generalistas não pode ser compreendido como espaço compensatório, e sim como um ambiente de mediação pedagógica, no qual a diversidade é reconhecida como princípio educativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as práticas e os desafios do AEE em SRMGs, a partir de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores contemporâneos e documentos normativos. A investigação permitiu compreender que, embora as SRMGs representem um avanço nas políticas de educação inclusiva, a sua efetividade depende de múltiplos fatores que vão além da estrutura física e da existência formal do serviço.

A caracterização do público-alvo da Educação Especial, composta por estudantes com deficiência, TEA e AH/SD, exige práticas pedagógicas contextualizadas, que reconheçam as singularidades dos sujeitos e promovam a sua participação plena na vida escolar. A atuação do professor da SRG, nesse contexto, revela-se como agente principal na mediação entre os recursos especializados e o currículo comum, exigindo formação específica, planejamento colaborativo e suporte institucional para oferecer auxílio educacional especializado aos estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e TEA, em unidade escolar de ensino regular, nas etapas da Educação Básica e na modalidade da EJA.

A análise teórica evidenciou que os principais desafios enfrentados nas SRMGs incluem a heterogeneidade do público atendido, a ausência de tempo para articulação com os docentes da sala comum, a sobrecarga de trabalho, a infraestrutura inadequada e a falta de formação continuada específica. Esses fatores comprometem a efetividade do AEE e exigem políticas públicas consistentes, que valorizem o trabalho docente e assegurem condições reais para a inclusão.

Por outro lado, os estudos também apontam para potencialidades das SRMGs como espaços de construção de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de promover a autonomia, a comunicação e o protagonismo dos estudantes. Quando articuladas ao projeto político-pedagógico da escola e sustentadas por ações colaborativas, as SRMGs podem contribuir significativamente para a consolidação de uma educação inclusiva, democrática e equitativa.

Assim, o AEE em SRMGs não deve ser compreendido como ação periférica ou compensatória, mas sim como uma prática pedagógica intencional, comprometida com a valorização da diversidade e com a construção de ambientes escolares acessíveis e acolhedores. A superação dos desafios identificados depende do fortalecimento das políticas educacionais, da formação docente e do reconhecimento da inclusão como princípio estruturante da escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C. A.; OLIVEIRA, R. S.; OLIVEIRA, U. F. C. Salas de recursos multifuncionais (srm) e atendimento educacional especial (aee): viabilizando a inclusão. *In:* CASTRO, A. S. A.; BASTOS, E. R. O.; SOUZA, Z. F. J. (orgs.). **Educação inclusiva**: formação e experiências. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020. p. 209-230. E-book.

ALVES, F.; SOUZA, T.; FERREIRA, C. Inclusão e diversidade na educação brasileira: reflexões sobre o papel das políticas públicas. **Revista Educação e Contemporaneidade**, [*s. l.*], v. 28, n. 65, p. 45–60, 2023.

AZEVEDO , S. D. de. Inclusão Digital em Ambientes EaD: estratégias para reduzir o hiato tecnológico. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, [*s. l.*], v. 12, n. 17, p. 169–177, 2024. DOI: 10.30612/eadtde.v12i17.19545. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/19545. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007. Brasília, DF: Brasília, DF: 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

CONSTÂNCIO, R. de Fátima Janes. Formação de acadêmicos surdos: desafios linguísticos, culturais e atitudinais. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, [*s. l.*], v. 12, n. 15, p. 5–12, 2024. DOI: 10.30612/eadtde.v13i15.18120. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/18120. Acesso em: 1 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de orientação pedagógica**: educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: SEEDF, 2025. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Carderno-de-Orientacao-Pedagogica-da-Educacao-Especial-na-Perspectiva-da-Educacao-Inclusiva-2025.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

FERREIRA, D. G.; SANTOS, J. O. L. Acesso/Permanência em Salas de Recursos Multifuncionais: uma realidade no Amazonas. **Educação & Realidade**, Santa Maria, v. 49, e121667, p. 1-19, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236121667vs01. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/LVJ7pctDM6xz6x53PHZdVpz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 set. 2025.

FERREIRA, F. R. S.; TORRES, G. S. ; NUNES, T. S.; SOARES, W. T.; SILVA, M. V. AL. MOREIRA, H. C.; SILVA, M. A.; CAMPELO, T. R. F. A evolução da educação especial e inclusiva no Brasil: conquistas, desafios e perspectivas. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [*s. l.*], v. 7, n. 5, p. 219-226, 2025. Disponível em: https://share.google/V6cEmlASClxW8Wi5W. Acesso em: 30 set. 2025.

FIGUEIREDO, S. L. de; SILVA, E. F. da. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Psicologia: Ciência e Profissão**, [*s. l.*], v. 42, e230191, p. 1-14, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-3703003230191. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/JGSqGrJJMtPQHcF97NB3Tzg/?lang=pt. Acesso em: 30 set. 2025.

GONTIJO, S M.; DANTAS, O. M. A. N. A. Os saberes pedagógicos do docente do atendimento educacional especializado de sala de recursos generalista dos anos finais do ensino fundamental na secretaria de estado de educação do Distrito Federal. **Eventos Pedagógicos**, [*S. l.*], v. 15, n. 3, p. 1182–1194, 2024. DOI: 10.30681/reps.v15i3.12519. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/12519. Acesso em: 3 out. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARÇAL, D. F. da C. **O atendimento de estudantes com deficiência intelectual em salas de recursos generalistas no Distrito Federal**: uma análise das práticas em educação matemática. Orientadora: Lygianne Batista Vieira. 2024. 182f.. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

NOGUEIRA, E. P.; NEVES, M. C. das; OTTONI, R.; SEIMETZ, R. A importância do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais para inclusão e aprendizagem do estudante com Transtorno de Espectro Autista. **Revista de Gestão e Secretariado**, [*s. l.*], v. 15, n. 12, p. e4504, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i12.4504. Disponível em: https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4504. Acesso em: 4 out. 2025

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015. DOI: 10.5902/1984686X13367. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276334290_Formacao_do_professor_do_atendimento_educacional_especializado_a_Educacao_Especial_em_questao. Acesso em: 5 out. 2025.

SILVA, R. S. AEE para Salas de Recursos Multifuncionais: Aspectos Legais, Pedagógicos e Organizacional. **Research, Society and Development**, [*s. l.*], v. 11, n. 4, e51011426594, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26594.

TEIXEIRA, A. **O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. Orientadora: Maria Lídia Sica Szymanski. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006. Disponível em: https://dcjri.ministeriopublico.pt//sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

WEBER, C. J.; LIMA, V. L. Sala de recurso multifuncional: desafios e perspectivas deste trabalho pedagógico frente ao processo de inclusão e aprendizagem. **Revista Moinhos**, [*s. l.*], n. 6, p. 33–42, 2019. DOI: 10.30681/moinhos.v0i6.3201. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/3201. Acesso em: 6 out. 2025.

XAVIER, E.; SOUZA, A. M. de. Softwares Educativos e a aprendizagem da Leitura de Estudante com Deficiência Intelectual no AEE. **Revista Tecnia**, [*s. l.*], v. 8, n. 2, p. 59–76, 2024. DOI: 10.56762/tecnia.v8i2.45. Disponível em: https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/45. Acesso em: 7 out. 2025.