

Salas de recursos multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado na escola comum: uma análise crítica de usos, limites e possibilidades

Aline Muniz dos Santos Soares

Mestrado em Ciências da Educação

Corporacion Universitaria de Humanidades e Ciencias Sociales de Chile

Resumo: O debate sobre o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais ganhou centralidade na política educacional brasileira à medida que a educação inclusiva deixou de se orientar por uma lógica de segregação e passou a se vincular ao direito à escolarização na classe comum. Nesse cenário, o AEE passou a ser definido como serviço complementar e suplementar, voltado à eliminação de barreiras e ao fortalecimento das condições de participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Todavia, a consolidação normativa do serviço não eliminou tensões relativas à sua organização, à formação docente, à articulação com o currículo comum e ao risco de a sala de recursos assumir funções substitutivas. O artigo tem como objetivo geral analisar criticamente o uso das salas de recursos AEE na escola comum, examinando suas bases históricas e legais, seus impasses no cotidiano institucional e suas possibilidades pedagógicas. Justifica-se a investigação porque a ampliação dessas salas, embora relevante, nem sempre produziu práticas coerentes com o princípio da inclusão escolar. A pergunta que orienta o estudo pode ser assim formulada: em que medida o uso das salas de recursos AEE tem contribuído para a inclusão, a participação e a aprendizagem dos estudantes, e em que circunstâncias tem reiterado formas sutis de apartação pedagógica? Metodologicamente, desenvolve-se pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, organizada como revisão narrativa da literatura. Os resultados indicam que o AEE alcança maior consistência quando se articula ao projeto pedagógico da escola, ao planejamento colaborativo e à mediação docente, ao passo que perde potência quando se converte em espaço paralelo, padronizado ou centrado apenas em encaminhamentos técnicos. Conclui-se que a crítica ao uso das salas de recursos não implica sua recusa, mas a defesa de uma reorganização que subordine o serviço ao direito de aprender na escola comum.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; educação inclusiva; salas de recursos multifuncionais.



Recebido em: novembro. 2025. Aceito em: fevereiro. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.773

Ecos do Contemporâneo:

Investigações, Práticas e Transformações Sociais

Março, 2026, v. 3, n. 36

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Salas de recursos multifuncionales y Servicio Educativo Especializado en la escuela común: un análisis crítico de usos, límites y posibilidades

Resumen: El debate sobre el Servicio Educativo Especializado en salas de recursos multifuncionales adquirió relevancia en la política educativa brasileña, ya que la educación inclusiva dejó de guiarse por una lógica de segregación y comenzó a vincularse al derecho a la escolarización en la clase común. En este escenario, el SEA se definió como un servicio complementario y complementario, destinado a eliminar barreras y fortalecer las condiciones de participación y aprendizaje de los estudiantes que son el público objetivo de la educación especial. Sin embargo, la consolidación normativa del servicio no eliminó tensiones relacionadas con su organización, formación docente, articulación con el currículo común y el riesgo de que la sala de recursos asumiera funciones sustitutivas. El objetivo general de este artículo es analizar críticamente el uso de las salas de recursos del SEA en las escuelas ordinarias, examinando sus bases históricas y legales, sus estancamientos en la vida diaria institucional y sus posibilidades pedagógicas. La investigación está justificada porque la expansión de estas aulas, aunque relevante, no siempre produjo prácticas coherentes con el principio de inclusión escolar. La pregunta que guía el estudio puede formularse de la siguiente manera: ¿en qué medida ha contribuido el uso de las salas de recursos del SEA a la inclusión, participación y aprendizaje de los estudiantes, y bajo qué circunstancias ha reiterado formas sutiles de separación pedagógica? Metodológicamente, se desarrolla una investigación bibliográfica cualitativa, organizada como una revisión narrativa de la literatura. Los resultados indican que SEA logra mayor coherencia cuando se articula con el proyecto pedagógico de la escuela, la planificación colaborativa y la mediación docente, mientras que pierde poder cuando se convierte en un espacio paralelo y estandarizado o centrado únicamente en referencias técnicas. Se concluye que la crítica al uso de las salas de recursos no implica su rechazo, sino la defensa de una reorganización que subordina el servicio al derecho a aprender en la escuela común.

Palabras clave: Servicio Educativo Especializado; educación inclusiva; salas de recursos multifuncionales.

Multifunctional resource rooms and Specialized Educational Service in the common school: a critical analysis of uses, limits and possibilities

Abstract: The debate on Specialized Educational Service in multifunctional resource rooms gained centrality in Brazilian educational policy as inclusive education ceased to be guided by a logic of segregation and began to be linked to the right to schooling in the common class. In this scenario, SEA came to be defined as a complementary and supplementary service, aimed at eliminating barriers and strengthening the conditions of participation and learning of students who are the target audience of special education. However, the normative consolidation of the service did not eliminate tensions related to its organization, teacher training, articulation with the common curriculum and the risk of the resource room assuming substitutive functions. The general objective of this article is to critically analyze the use of SEA resource rooms in regular schools, examining their historical and legal bases, their impasses in institutional daily life and their pedagogical possibilities. The investigation is justified because the expansion of these classrooms, although relevant, did not always produce practices consistent with the principle of school inclusion. The question that guides the study can be formulated as follows: to what extent has the use of SEA resource rooms contributed to the inclusion, participation and learning of students, and under what circumstances has it reiterated subtle forms of pedagogical separation? Methodologically, a qualitative bibliographic research is developed, organized as a narrative review of the literature. The results indicate that SEA achieves greater consistency when it is articulated with the school's pedagogical project, collaborative planning and teacher mediation, while it loses power when it becomes a parallel, standardized space or centered only on technical referrals. It is concluded that the criticism of the use of resource rooms does not imply their refusal, but the defense of a reorganization that subordinates the service to the right to learn in the common school.

Keywords: Specialized Educational Service; inclusive education; multifunctional resource rooms.

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação especial brasileira revela um movimento histórico marcado por disputas conceituais, políticas e pedagógicas em torno do lugar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema escolar. Em períodos anteriores, prevaleceram arranjos assentados na segregação, no encaminhamento para classes e serviços paralelos e na centralidade do diagnóstico como critério organizador da escolarização.

Mazzotta (1982) e Mazzotta (2005) evidenciam que a educação especial se constituiu, durante largo período, como campo apartado da educação comum, ainda que progressivamente tensionado por movimentos sociais, mudanças legislativas e novas compreensões acerca dos direitos educacionais. Com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o debate adquire outro estatuto, pois o direito à educação passa a demandar não apenas acesso formal, mas permanência com condições efetivas de participação. Nessa chave, Carvalho (2004) sustenta que a inclusão não pode ser reduzida a matrícula nem a retórica institucional.

No interior desse reordenamento, as salas de recursos multifuncionais se difundiram como estratégia de oferta do Atendimento Educacional Especializado na escola comum. A formulação presente em Alves (2006), na Portaria Ministerial nº 13/2007, no Decreto nº 6.571/2008, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 procura delimitar o AEE como serviço complementar ou suplementar ao ensino regular, destinado a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. Apesar desse enquadramento, a experiência escolar mostra que a simples existência da sala de recursos não assegura práticas inclusivas. Prieto e Souza (2007) assinalam tensões na formação docente e na definição das atribuições do professor especializado, enquanto Tezzari (2002) demonstra que a chegada desses serviços à escola comum produz rearranjos institucionais complexos. Em termos pedagógicos, a questão não reside apenas em possuir um espaço específico, mas em compreender que usos desse espaço ampliam a escolarização e que usos reforçam trajetórias paralelas.

A justificativa deste artigo decorre da necessidade de deslocar o debate das salas de recursos AEE de uma apreciação meramente normativa para uma leitura crítica de seus modos de funcionamento. Em muitos sistemas de ensino, o serviço passou a ser tomado

como sinônimo de inclusão, embora a presença física da sala, de equipamentos ou de professor especializado não resolva, por si, os impasses da participação curricular, da acessibilidade comunicacional, da avaliação formativa e da corresponsabilidade pedagógica. Quando o AEE se afasta do planejamento escolar e se limita a atividades repetitivas, treinamentos descontextualizados ou atendimento compensatório, o risco de produzir uma inclusão apenas administrativa torna-se elevado. A análise crítica mostra-se pertinente porque permite examinar o intervalo entre o desenho político do serviço e sua materialização na escola.

À vista desse quadro, o objetivo geral do estudo consiste em analisar criticamente o uso das salas de recursos AEE na escola comum. Como objetivos específicos, pretende-se: discutir as bases históricas, legais e políticas que sustentam a organização das salas de recursos multifuncionais; examinar as tensões do cotidiano escolar relativas à gestão, à formação docente, à tecnologia assistiva e à articulação entre AEE e sala comum; e compreender, à luz de referenciais do desenvolvimento infantil e da mediação pedagógica, quais princípios podem qualificar práticas do AEE coerentes com a inclusão. A pergunta da pesquisa formula-se nos seguintes termos: em que medida o uso das salas de recursos AEE contribui para a inclusão, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial e em que condições pode reproduzir formas sutis de segregação pedagógica?

Para atender a esses objetivos, o artigo organiza-se em três seções de desenvolvimento, seguidas da metodologia e das considerações finais. A primeira seção examina a constituição histórica, normativa e política das salas de recursos multifuncionais. A segunda seção analisa o cotidiano institucional do AEE, com ênfase na reorganização do trabalho pedagógico, na formação dos profissionais, na tecnologia assistiva e nas limitações de um modelo padronizado de atendimento. A terceira seção discute mediação pedagógica, desenvolvimento infantil, ludicidade, acolhimento e planejamento, a fim de sustentar uma compreensão do AEE vinculada à aprendizagem e à participação. Ao final, a metodologia explicita o percurso da revisão bibliográfica qualitativa, e as considerações finais retomam a pergunta de pesquisa, explicitando como os objetivos foram atendidos.

1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, NORMATIVOS E POLÍTICOS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A análise crítica do uso das salas de recursos multifuncionais exige, em primeiro lugar, a compreensão das condições históricas que tornaram possível a emergência desse serviço na política educacional brasileira. Mazzotta (1982) descreve um cenário em que a educação especial se estruturava sob forte influência de concepções assistencialistas, clínicas e corretivas, organizando o atendimento a partir da ideia de anormalidade e da necessidade de separar os sujeitos considerados incapazes de acompanhar o ensino comum. Em outra obra, Mazzotta (2005) demonstra que as políticas públicas posteriores passaram a tensionar o paradigma segregador, mas sem extinguir, de maneira imediata, sua permanência em práticas, representações e mecanismos de encaminhamento.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a educação passa a se vincular, de modo mais explícito, ao dever público de garantia de condições educacionais. Ainda que a norma constitucional não resolva, por si, as disputas sobre a organização dos serviços, ela redefine o horizonte jurídico no qual a escolarização deve ocorrer. A partir desse marco, a presença do estudante na escola comum deixa de poder ser tratada como concessão excepcional. Carvalho (2004) argumenta, nessa direção, que a educação inclusiva demanda leitura rigorosa dos direitos, pois permanência sem aprendizagem, participação e reconhecimento da singularidade não satisfaz o princípio da inclusão.

As salas de recursos multifuncionais surgem, então, como parte de um novo arranjo político-pedagógico. Em Alves (2006), o serviço aparece vinculado à criação de espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado, com materiais, recursos e estratégias voltados à acessibilidade e à eliminação de barreiras. A formulação não autoriza que a sala de recursos substitua a classe comum; ao contrário, delimita seu caráter complementar ou suplementar. Essa distinção possui implicações decisivas. Se o AEE se orienta pela complementação, seu trabalho precisa incidir sobre condições de acesso ao currículo, sobre formas de comunicação, sobre produção de recursos e sobre mediações que ampliem a autonomia do estudante nos contextos ordinários da escola. Se, porém, a sala se converte em local onde o aluno “aprende de verdade”, enquanto a classe comum conserva expectativas reduzidas, produz-se uma duplicidade perversa: o ensino regular

abdica de seu compromisso inclusivo e o AEE passa a concentrar responsabilidades que não lhe cabem.

A Portaria Ministerial nº 13/2007 fortalece institucionalmente esse desenho ao criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O Decreto nº 6.571/2008 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidam a oferta do AEE na escola comum e delimitam seu vínculo com a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. Já a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece diretrizes operacionais para o atendimento na educação básica, explicitando atribuições, formas de organização e necessidade de articulação com a proposta pedagógica da escola. O conjunto normativo desloca a educação especial do lugar substitutivo para uma função de apoio. Contudo, quando as redes tomam o texto legal como roteiro autossuficiente e não investem em formação, acompanhamento e integração curricular, a política tende a se reduzir a cumprimento administrativo.

Prieto e Souza (2007) aprofundam esse ponto ao problematizar a formação docente associada às salas de recursos multifuncionais. As autoras mostram que a institucionalização do serviço não eliminou as indefinições em torno do trabalho do professor especializado, tampouco resolveu a relação entre esse profissional e o docente da sala comum. Em muitas escolas, persiste a expectativa de que a educação especial responda sozinha pelas necessidades dos estudantes, como se o restante da equipe apenas encaminhasse casos para o AEE. Essa configuração debilita o caráter colaborativo do atendimento e mantém uma divisão pedagógica na qual o professor comum ensina “a turma” e o especialista ensina “o aluno da inclusão”. A crítica de Prieto e Souza (2007) conserva plena pertinência porque evidencia que o problema não reside apenas na falta de recursos materiais, mas na forma como a escola distribui responsabilidades, constrói saberes e define quem ensina o quê.

Tezzari (2002), ao examinar a atuação do professor especializado na escola comum, permite compreender que a inserção da sala de recursos altera a ecologia institucional do trabalho escolar. O atendimento especializado não chega a um terreno neutro; ele incide sobre rotinas, tempos, expectativas docentes, critérios de avaliação e formas de relação entre os profissionais. Por isso, a simples implantação da sala não pode ser lida como indicador direto de inclusão. Há situações em que o serviço contribui para a reorganização da escola, fomenta diálogo entre professores e cria estratégias de acesso

ao currículo. Há, entretanto, situações em que a sala de recursos passa a funcionar como destino previsível dos estudantes que desestabilizam a norma pedagógica.

A contribuição de Freinet (1999) ajuda a tensionar a naturalização desse risco. Ao defender uma pedagogia do bom senso, o autor critica práticas escolares abstratas, mecânicas e descoladas da vida dos estudantes. Transposta ao debate contemporâneo sobre o AEE, essa perspectiva sugere que nenhuma sala de recursos cumprirá função inclusiva se reproduzir exercícios fragmentados, sequências repetitivas ou tarefas sem vínculo com experiências reais de linguagem, pensamento e participação. Em síntese, a análise histórica e normativa indica que as salas de recursos multifuncionais possuem base legal consistente e potencial inclusivo, mas sua legitimidade pedagógica depende da recusa de usos substitutivos e da articulação com a classe comum.

2 TENSÕES DO COTIDIANO ESCOLAR: GESTÃO, FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIA ASSISTIVA E TRABALHO COLABORATIVO

Se a primeira seção evidencia que as salas de recursos multifuncionais resultam de um movimento político orientado à inclusão escolar, a análise do cotidiano mostra que sua efetividade depende da reorganização concreta do trabalho pedagógico. Carvalho (2014) sustenta que a escola inclusiva demanda revisão do projeto pedagógico, dos tempos escolares, das formas de agrupamento, da avaliação e das expectativas de aprendizagem. Sob essa perspectiva, o AEE não pode ser compreendido como instância periférica nem como setor autônomo, pois integra uma rede de decisões que atravessa toda a instituição. Quando a escola mantém currículo inflexível, avaliação classificatória e planejamento individualizado apenas no espaço do atendimento especializado, a sala de recursos passa a compensar fragilidades institucionais que deveriam ser enfrentadas coletivamente.

As Diretrizes da Educação Inclusiva na Educação Básica da Rede Marista, organizadas por Cunha e Silva (2018), corroboram essa compreensão ao enfatizar que a gestão educacional precisa ancorar a inclusão em princípios institucionais claros, formação permanente e mecanismos de acompanhamento do percurso escolar. Para o debate sobre o AEE, essa posição possui consequências importantes. Uma sala de recursos instalada em escola que não mobiliza escuta, corresponsabilidade e avaliação contínua tende a operar de modo isolado. Em contrapartida, quando a gestão assume a

inclusão como princípio organizador, o atendimento especializado deixa de ser um lugar apartado e passa a compor estratégias amplas de acessibilidade curricular, comunicação, participação e permanência.

Mantoan (2007) argumenta que a educação inclusiva demanda deslocamento do olhar pedagógico da falta individual para a transformação das práticas escolares. Nessa linha, o AEE deve produzir apoios para que o estudante participe do currículo comum, e não construir um currículo paralelo de baixa complexidade. A autora recusa a ideia de que incluir signifique simplificar indiscriminadamente o ensino, pois semelhante movimento pode reforçar expectativas reduzidas e aprofundar desigualdades. Quando se pensa criticamente o uso da sala de recursos, essa advertência torna-se central. É relativamente frequente que o atendimento especializado seja mobilizado para oferecer atividades consideradas “mais fáceis”, desligadas dos objetos de conhecimento trabalhados em sala ou concebidas apenas para ocupar o aluno. Todavia, esse uso diminui a potência inclusiva do AEE, já que transforma o serviço em espaço de contenção pedagógica, e não de ampliação das condições de aprendizagem.

Na mesma direção, Mantoan e Santos (2010) defendem que a política pública do AEE precisa ser acompanhada de gestão municipal capaz de articular formação docente, financiamento, acompanhamento pedagógico e diálogo entre setores. As autoras mostram que a institucionalização do atendimento não se resume à criação de vagas ou à distribuição de equipamentos; ela requer definição clara de fluxos, critérios de acompanhamento e compreensão compartilhada do que compete ao AEE e do que compete à sala comum. Quando o estudante fracassa, a solução não pode recair automaticamente no encaminhamento para a sala de recursos; uma política consistente precisa romper essa lógica, instituindo o AEE como serviço de apoio articulado ao currículo.

As formulações de Mantoan e Batista (2007), voltadas ao atendimento educacional especializado em deficiência intelectual, ajudam a refinar a crítica ao uso padronizado das salas de recursos. As autoras insistem em que o atendimento não deve organizar-se por exercícios mecânicos de fixação, treino repetitivo ou redução da experiência cognitiva a tarefas fragmentadas. A ênfase recai sobre mediações capazes de promover elaboração conceitual, participação social e ampliação de formas de expressão. Essa orientação se opõe à tendência de tratar o AEE como espaço de reforço escolar genérico.

Mendes e Malheiro (2012) problematizam de maneira incisiva a ideia de um serviço “tamanho único” para o AEE. A formulação possui enorme relevância para as salas de recursos multifuncionais, pois evidencia que a padronização administrativa frequentemente contrasta com a heterogeneidade dos estudantes, das redes de ensino e das demandas pedagógicas. Um mesmo modelo de sala, com equipamentos similares e protocolos equivalentes, não responde automaticamente às necessidades de sujeitos com perfis, histórias escolares e barreiras diversas. A crítica das autoras desloca o debate da presença material dos recursos para o modo como eles são acionados. Em outras palavras, não basta perguntar se a escola possui sala de recursos; importa indagar se o serviço dispõe de flexibilidade organizacional, tempo de planejamento, articulação com professores da classe comum e leitura contextualizada dos percursos dos estudantes. Sem isso, a multifuncionalidade prometida no nome pode converter-se em homogeneização prática.

A discussão proposta por Miranda e Galvão (2012) acerca da tecnologia assistiva reforça esse argumento. Os autores analisam criticamente um modelo que tende a associar a qualidade da sala de recursos ao acúmulo de equipamentos, softwares e materiais específicos, como se a presença do artefato garantisse, por si só, acessibilidade e aprendizagem. Essa leitura instrumental reduz a tecnologia assistiva a objeto, obscurecendo seu vínculo com intencionalidade pedagógica, formação docente e contextos de uso. Uma prancha de comunicação, um recurso óptico, um software leitor de tela ou um material tátil não adquirem sentido inclusivo isoladamente; eles precisam integrar práticas mediadas, situadas e vinculadas ao currículo. Quando a tecnologia assistiva se transforma em fetiche administrativo, a sala de recursos corre o risco de ser valorizada pela vitrine técnica, enquanto permanece pouco articulada aos desafios reais da aprendizagem. A análise crítica do AEE, por conseguinte, deve distinguir recurso disponível de recurso pedagogicamente integrado.

Pires (2006), ao refletir sobre o cotidiano da escola inclusiva, chama atenção para a dimensão relacional e organizacional que sustenta ou inviabiliza práticas inclusivas. A inclusão se constrói em detalhes do dia a dia: a forma como os professores recebem o estudante, como planejam intervenções, como interpretam comportamentos, como registram avanços e como concebem participação. Uma sala de recursos pode estar formalmente instituída e, ainda assim, participar de uma cultura que infantiliza o aluno ou restringe suas oportunidades de interação. Inversamente, mesmo em contextos

materiais limitados, o atendimento especializado pode ganhar densidade quando se apoia em observação sensível, planejamento compartilhado e compromisso com a aprendizagem socialmente significativa.

Essa perspectiva aproxima-se da análise de Sampaio e Sampaio (2009) sobre a convivência com a diversidade e a inclusão da criança com deficiência intelectual. As autoras mostram que a inclusão não se resume a adequações técnicas, pois depende de relações pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito de linguagem, de interação e de aprendizagem. Para o AEE, isso implica rejeitar abordagens centradas exclusivamente em déficits e construir práticas que ampliem comunicação, autonomia e participação nos espaços coletivos. Em vez de operar como setor que retira o estudante da convivência para “corrigi-lo”, a sala de recursos precisa contribuir para qualificar a experiência escolar comum. Em síntese, a segunda seção evidencia que o uso crítico das salas de recursos AEE requer gestão comprometida, trabalho colaborativo, formação continuada, tecnologia assistiva integrada ao currículo e recusa de modelos padronizados. Quando tais dimensões não se articulam, o serviço tende a oscilar entre formalismo burocrático e segregação suavizada; quando se articulam, o AEE pode se converter em mediação relevante para a escola inclusiva.

3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, DESENVOLVIMENTO INFANTIL, LUDICIDADE E ACOLHIMENTO NO AEE

A discussão sobre o uso das salas de recursos AEE não pode restringir-se ao plano legal ou organizacional; ela necessita alcançar a dimensão propriamente pedagógica da aprendizagem. Piaget (1972) mostra que a criança constrói conhecimento por meio de ações, coordenações progressivas e reorganizações cognitivas que dependem da interação com objetos, situações e problemas significativos. Transposta ao AEE, essa formulação indica que o atendimento especializado não deveria converter-se em espaço de mera repetição de respostas prontas, treinamento de habilidades descontextualizadas ou memorização mecânica. Ao contrário, precisa favorecer situações em que o estudante atue, compare, formule hipóteses, experimente recursos e reconstrua modos de compreender o mundo.

Se em Piaget (1972) a atividade do sujeito ocupa lugar central, em Vigotski (1991) e Vigotski (2000) a aprendizagem ganha densidade social e linguística. O autor evidencia

que os processos psicológicos superiores se constituem nas interações mediadas culturalmente, e que o desenvolvimento não pode ser interpretado à margem da linguagem, dos signos e da colaboração com outros sujeitos. Essa perspectiva oferece base fecunda para o AEE, pois sustenta que a função do professor especializado consiste em produzir mediações que ampliem possibilidades de participação, comunicação e elaboração conceitual. A sala de recursos, nesse horizonte, não deveria operar como espaço de retirada silenciosa, mas como ambiente de construção de instrumentos culturais que retornem à classe comum.

O texto de Vigotski (2007) sobre o brinquedo acrescenta elemento decisivo a essa reflexão. O brincar organiza imaginação, linguagem, autorregulação e apropriação de papéis sociais. Em contextos de AEE, essa contribuição alerta para a impropriedade de práticas que tratam ludicidade como passatempo. Rau (2011) adensa esse entendimento ao conceber a ludicidade como atitude pedagógica. Nas salas de recursos, jogos, brincadeiras, dramatizações, materiais manipuláveis e experiências narrativas podem operar como vias de acesso à linguagem, à coordenação simbólica e à participação social, desde que vinculados a objetivos claros.

Wallon (2007) contribui ao evidenciar que desenvolvimento infantil envolve, de modo inseparável, afetividade, motricidade, cognição e inserção social. Essa compreensão questiona abordagens do AEE excessivamente técnicas, nas quais o estudante aparece como soma de déficits a serem corrigidos. A sala de recursos, em chave walloniana, precisa reconhecer que emoção, vínculo, expressão corporal e relação com o outro interferem intensamente na aprendizagem. Esse princípio aproxima-se do que Staccioli (2013) denomina acolhimento na escola da infância, entendido não como gesto superficial de recepção, mas como construção de uma ambiência em que o sujeito se reconhece pertencente, escutado e autorizado a aprender. Ainda que Staccioli (2013) dialogue mais diretamente com a educação infantil, sua reflexão ilumina o AEE porque recorda que nenhum recurso técnico substitui a experiência de acolhimento pedagógico. Em muitas trajetórias escolares marcadas por fracasso e estigmatização, o primeiro trabalho do atendimento especializado consiste em reconstruir a relação do estudante com o aprender.

A crítica de Pletsch (2020) à educação especial brasileira ajuda a situar tais referenciais em debate contemporâneo. A autora mostra que o campo vive tensões epistemológicas importantes, atravessadas por disputas entre perspectivas

medicalizantes, agendas inclusivas e exigências de escolarização efetiva. Essa proposição possui consequências diretas para as salas de recursos: o AEE não pode ser pensado como enclave especializado desconectado do currículo e das relações escolares, mas como mediação que intervém nas barreiras produzidas pela instituição. Desse modo, o atendimento ganha densidade quando produz acessibilidade curricular, amplia repertórios comunicativos e fortalece a presença do estudante nos espaços coletivos.

Vasconcellos (2000), ao discutir planejamento e projeto político-pedagógico, oferece ferramenta decisiva para transformar essas premissas em prática institucional. O autor compreende o planejamento como ação intencional, reflexiva e coletiva, vinculada a finalidades educativas explicitadas no projeto da escola. Para o AEE, isso significa que o atendimento não deveria depender apenas da inventividade individual do professor especializado, mas integrar um desenho pedagógico compartilhado, com objetivos, registros, critérios de acompanhamento e interlocução permanente com os docentes da sala comum. O planejamento crítico impede que a sala de recursos derive para improvisação contínua ou para atividades desconectadas da vida escolar. Além disso, favorece a construção de percursos mais coerentes, nos quais recursos, ludicidade, mediação linguística e acolhimento se articulam ao currículo e à avaliação formativa.

Em síntese, os referenciais de Piaget (1972), Vigotski (1991; 2000; 2007), Wallon (2007), Rau (2011), Staccioli (2013), Vasconcellos (2000) e Pletsch (2020) permitem sustentar que o uso pedagógico das salas de recursos AEE precisa orientar-se por mediação, intencionalidade, vínculo, ludicidade e participação. Quando a sala de recursos se organiza nesse horizonte, ela amplia as possibilidades de escolarização. Quando se afasta dele, tende a apenas deslocar de lugar a exclusão que deveria combater.

4 METODOLOGIA

O presente artigo desenvolve pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, organizada como revisão narrativa da literatura. Esse delineamento mostra-se pertinente porque o problema investigado não demanda mensuração estatística, mas exame interpretativo de categorias, políticas, conceitos e implicações pedagógicas relativas ao uso das salas de recursos AEE. Almeida (2017) assinala que a metodologia científica exige coerência entre problema, objetivos, procedimentos e forma de análise. Nessa perspectiva, a escolha pela abordagem qualitativa decorre do propósito de compreender

sentidos, tensões e contradições presentes no campo da educação inclusiva, especialmente na interface entre normatização do AEE e cotidiano escolar.

A revisão narrativa, conforme Casarin et al. (2020), permite reunir, descrever e interpretar produções relevantes sobre determinado tema sem a rigidez própria das revisões sistemáticas. A modalidade favorece a construção de sínteses teóricas quando o objetivo consiste em analisar criticamente um objeto multifacetado, articulando documentos legais, livros, capítulos, dissertações e artigos científicos. No caso deste estudo, optou-se por corpus bibliográfico composto por obras centrais sobre educação especial, educação inclusiva, salas de recursos multifuncionais, desenvolvimento infantil, mediação pedagógica e metodologia de pesquisa. A seleção privilegiou textos com reconhecida circulação acadêmica e institucional, além de documentos normativos que estruturam a política pública do AEE no Brasil.

Em termos procedimentais, o percurso inspirou-se nas noções de organização e sistematização propostas por Ferenhof e Fernandes (2016), especialmente no que se refere ao ordenamento do material, à definição do foco analítico e à síntese crítica da literatura. Embora o artigo não configure revisão sistemática, incorporou etapas compatíveis com o método de busca e fluxo de leitura: delimitação temática, reunião inicial das referências, leitura exploratória, leitura analítica e agrupamento por eixos interpretativos. Esses eixos corresponderam a quatro núcleos: fundamentos histórico-legais das salas de recursos; tensões da gestão e da formação docente; tecnologia assistiva e cotidiano inclusivo; e mediação pedagógica articulada ao desenvolvimento infantil. Esse procedimento favoreceu a construção de um texto argumentativo coeso, evitando simples justaposição de autores.

Ferrer e Dias (2023) observam que o rigor metodológico em pesquisas bibliográficas depende não apenas da reunião de fontes, mas da explicitação do caminho analítico adotado. Por essa razão, a análise desenvolvida neste artigo tomou como critério a interlocução entre textos normativos e obras teóricas, buscando identificar convergências, limites e tensões. Em vez de descrever isoladamente cada referência, o estudo procurou relacionar os documentos do MEC e da legislação educacional com formulações críticas da área, de modo a examinar em que medida o discurso oficial sobre o AEE se confirma ou se fragiliza diante das discussões sobre cotidiano escolar, trabalho colaborativo, tecnologia assistiva e mediação da aprendizagem.

Quanto ao tratamento dos dados bibliográficos, adotou-se análise interpretativa de conteúdo temático, orientada pela pergunta de pesquisa e pelos objetivos estabelecidos. O interesse central consistiu em compreender como diferentes autores e documentos concebem o lugar das salas de recursos na escolarização inclusiva e quais condições apontam como necessárias para que o serviço não reproduza mecanismos de segregação. Desse modo, a metodologia não se restringiu ao inventário de textos: procurou elaborar síntese crítica capaz de sustentar posição argumentativa sobre o AEE. O percurso adotado, compatível com a natureza do artigo, permitiu atender ao objetivo geral do estudo e oferecer uma discussão teoricamente ancorada sobre usos, limites e possibilidades das salas de recursos multifuncionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo do artigo permite afirmar que a avaliação crítica das salas de recursos AEE não se resolve em juízo binário entre defesa irrestrita e rejeição do serviço. O primeiro objetivo específico, voltado às bases históricas, legais e políticas do atendimento, foi atendido ao demonstrar que a institucionalização das salas de recursos multifuncionais resulta de movimento importante de reorientação da educação especial no Brasil. A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Portaria Ministerial nº 13/2007, o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 delimitam um modelo no qual o AEE deve complementar ou suplementar a escolarização na classe comum. Contudo, a própria análise histórica mostrou que a herança segregadora não desaparece automaticamente com a mudança normativa. Por isso, a existência da sala de recursos, tomada isoladamente, não autoriza concluir que haja inclusão escolar efetiva.

O segundo objetivo específico, centrado nas tensões do cotidiano escolar, também foi contemplado. As contribuições de Carvalho (2014), Mantoan (2007), Mantoan e Santos (2010), Mendes e Malheiro (2012), Miranda e Galvão (2012), Pires (2006), Cunha e Silva (2018) e Sampaio e Sampaio (2009) permitiram evidenciar que a potência do AEE depende de uma rede de condições institucionais: gestão comprometida, clareza de atribuições, planejamento colaborativo, formação continuada, avaliação formativa e uso pedagogicamente integrado da tecnologia assistiva. Quando tais dimensões se fragilizam, a sala de recursos tende a assumir feição compensatória ou burocrática. Nesses casos, o

estudante circula entre espaços, mas a escola pouco se transforma. A crítica, portanto, incide menos sobre o serviço em abstrato do que sobre usos que concentram no professor especializado tarefas que pertencem a toda a instituição escolar.

O terceiro objetivo específico, voltado à mediação pedagógica e ao desenvolvimento infantil, foi atendido ao articular Piaget (1972), Vigotski (1991; 2000; 2007), Wallon (2007), Rau (2011), Staccioli (2013), Vasconcellos (2000) e Pletsch (2020). Esses referenciais mostram que o AEE alcança maior consistência quando produz experiências de aprendizagem significativas, acolhedoras e linguisticamente mediadas, em vez de reproduzir exercícios repetitivos, tarefas fragmentadas ou atividades descoladas do currículo. A sala de recursos cumpre função inclusiva quando amplia formas de participação, comunicação, autoria e acesso ao conhecimento; perde legitimidade pedagógica quando se converte em espaço paralelo de simplificação curricular ou em local de permanência apartada. O atendimento especializado, nessa leitura, precisa retornar à escola comum sob a forma de recursos, estratégias, mediações e orientações que fortaleçam o direito de aprender em interação com os demais.

Diante disso, a pergunta da pesquisa pode ser respondida da seguinte maneira: o uso das salas de recursos AEE contribui para a inclusão, a participação e a aprendizagem dos estudantes quando o serviço se articula ao projeto pedagógico da escola, ao trabalho colaborativo entre docentes, à acessibilidade curricular e à mediação qualificada; em contrapartida, tende a reproduzir formas sutis de segregação quando opera de modo isolado, padronizado, substitutivo ou centrado exclusivamente em encaminhamentos técnicos. O objetivo geral do estudo, consistente em analisar criticamente o uso dessas salas, foi alcançado ao demonstrar que sua relevância não reside apenas na oferta formal do serviço, mas na qualidade política e pedagógica de sua inserção na escola comum. Como desdobramento, o artigo sugere que políticas de formação, acompanhamento institucional e revisão do planejamento escolar constituem frentes indispensáveis para que o AEE deixe de ser compreendido como espaço à parte e passe a integrar, de modo consequente, uma educação inclusiva comprometida com participação, aprendizagem e dignidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maurício B. **Noções básicas sobre metodologia de pesquisa científica**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **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, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 abr. 2007.
- BRASIL. **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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CASARIN, Sidnéia Tessmer et al. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. **Journal of Nursing and Health**, Pelotas, v. 10, n. 5, 2020. DOI: 10.15210/jonah.v10i5.19924.
- CUNHA, Ana Rosimeri Araujo de; SILVA, Simone Martins da (org.). **Gerência educacional: colégios e unidades sociais da Rede Marista**. Diretrizes da educação inclusiva na educação básica da Rede Marista. Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação, 2018.
- FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016.
- FERRER, Walkiria Martinez Heinrich; DIAS, Jefferson Aparecido. **Manual prático de metodologia da pesquisa científica: noções básicas**. Marília: Unimar, 2023.
- FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Atendimento educacional especializado em deficiência mental**. Brasília, DF: MEC/SEED/SEESP, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial: a situação atual e perspectivas para o século XXI**. São Paulo: EPU, 1982.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves Filho (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-366.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves Filho. Tecnologia assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves Filho (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 247-267.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1972.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 106-121.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.

PRIETO, Rosângela C.; SOUZA, Denise T. R. C. de. Sala de recursos multifuncional e formação docente: tensões e perspectivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 20, n. 32, p. 95-110, 2007.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAMPAIO, Cristiane Teixeira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Nelma; DIAZ-RODRIGUES, Félix; BORDAS, Miguel A. G. (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 71-78.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **A SIR chegou...: a atuação do professor especializado em educação especial na escola comum**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.