

Salas de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado em Itiquira-MT: Limites e Potencialidades da Inclusão Escolar

Aline Muniz dos Santos Soares

Mestrado em Ciências da Educação

Corporacion Universitaria de Humanidades e Ciencias Sociales de Chile

Resumo: A consolidação da educação inclusiva no Brasil deslocou o debate pedagógico da mera matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial para a análise das condições concretas de permanência, participação e aprendizagem no interior das redes públicas. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Salas de Recursos Multifuncionais assumem centralidade, uma vez que articulam acessibilidade, mediação pedagógica e apoio ao trabalho docente no ensino comum. O presente artigo tem por objetivo analisar criticamente como se organiza o uso das salas de recursos e do AEE no município de Itiquira, Mato Grosso, considerando suas contribuições, limites operacionais e efeitos no processo de inclusão escolar. O problema fomentador pode ser sintetizado na seguinte indagação: em que medida a existência de AEE, de salas de apoio pedagógico e de recursos multifuncionais, articulada à formação docente e às condições institucionais, favorece a aprendizagem e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental? Metodologicamente, trata-se de estudo de abordagem quali quantitativa, com base em revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo realizada em escolas das redes municipal e estadual, envolvendo questionários com gestores, coordenadores, professores regentes e profissionais especializados. Os resultados indicam que as escolas com AEE ou com apoio especializado tendem a apresentar maior capacidade de identificação de barreiras, melhor organização das intervenções e maior percepção de avanços na aprendizagem. Ao mesmo tempo, persistem entraves ligados à formação específica insuficiente, à limitação de materiais, à precariedade do espaço físico e à frágil articulação intersetorial. Conclui-se que o AEE representa avanço substantivo na política de inclusão, mas sua efetividade depende menos da existência nominal da sala e mais da articulação entre gestão, planejamento, recursos, formação e trabalho pedagógico colaborativo.

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



Recebido em: dezembro. 2025. Aceito em: março, 2026

DOI: 10.56069/2676-0428.2026.777

Epistemes em Debate: Perspectivas Interdisciplinares

Abril, 2026, v. 3, n. 37

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Salas de recursos multifuncionales y servicios educativos especializados en Itiquira-MT: Límites y potencialidades de la inclusión escolar

Resumen: La consolidación de la educación inclusiva en Brasil ha desplazado el debate pedagógico de la mera matrícula de estudiantes que son el público objetivo de la Educación Especial al análisis de las condiciones concretas de permanencia, participación y aprendizaje dentro de las redes públicas. En este escenario, el Servicio Educativo Especializado (SES) y las Salas de Recursos Multifuncionales asumen centralidad, ya que articulan accesibilidad, mediación pedagógica y apoyo al trabajo docente en la educación común. Este artículo tiene como objetivo analizar críticamente cómo se organiza el uso de las salas de recursos y el SEA en el municipio de Itiquira, Mato Grosso, considerando sus contribuciones, límites operativos y efectos en el proceso de inclusión escolar. El problema de la acogedora puede resumirse en la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto la existencia de SEA, salas de apoyo pedagógico y recursos multifuncionales, articulados con la formación docente y las condiciones institucionales, favorece el aprendizaje e inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación primaria? Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo-cuantitativo, basado en la revisión bibliográfica, análisis documental e investigación de campo realizada en escuelas municipales y estatales, que incluye cuestionarios con directivos, coordinadores, docentes y profesionales especializados. Los resultados indican que las escuelas con SEA o con apoyo especializado tienden a tener una mayor capacidad para identificar barreras, una mejor organización de las intervenciones y una mayor percepción de los avances en el aprendizaje. Al mismo tiempo, persisten obstáculos vinculados a una formación específica insuficiente, la limitación de materiales, la precariedad del espacio físico y la frágil articulación intersectorial. Se concluye que el SEA representa un avance sustantivo en la política de inclusión, pero su eficacia depende menos de la existencia nominal de la sala y más de la articulación entre gestión, planificación, recursos, formación y trabajo pedagógico colaborativo.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Servicio Educativo Especializado; Salas de recursos multifuncionales.

Multifunctional resource rooms and specialized educational services in Itiquira-MT: Limits and potentialities of school inclusion

Abstract: The consolidation of inclusive education in Brazil has shifted the pedagogical debate from the mere enrollment of students who are the target audience of Special Education to the analysis of the concrete conditions of permanence, participation and learning within public networks. In this scenario, the Specialized Educational Service (SES) and the Multifunctional Resource Rooms assume centrality, since they articulate accessibility, pedagogical mediation and support for the teaching work in common education. This article aims to critically analyze how the use of resource rooms and SEA is organized in the municipality of Itiquira, Mato Grosso, considering their contributions, operational limits and effects on the school inclusion process. The fostering problem can be summarized in the following question: to what extent does the existence of SEA, pedagogical support rooms and multifunctional resources, articulated with teacher training and institutional conditions, favor the learning and inclusion of students with special educational needs in elementary education? Methodologically, this is a qualitative-quantitative study, based on bibliographic review, documentary analysis and field research carried out in municipal and state schools, involving questionnaires with managers, coordinators, teachers and specialized professionals. The results indicate that schools with SEA or with specialized support tend to have a greater capacity to identify barriers, better organization of interventions and greater perception of advances in learning. At the same time, obstacles persist linked to insufficient specific training, the limitation of materials, the precariousness of the physical space and the fragile intersectoral articulation. It is concluded that SEA represents a substantive advance in the inclusion policy, but its effectiveness depends less on the nominal existence of the room and more on the articulation between management, planning, resources, training and collaborative pedagogical work.

Keywords: Inclusive Education; Specialized Educational Service; Multifunctional resource rooms.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou a incorporar, com maior densidade normativa e pedagógica, o princípio da escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular. Esse deslocamento, que não se reduz a mudança administrativa, tensiona a escola a rever concepções de ensino, formas de organização curricular e critérios de participação. Mazzotta (2005) demonstra que a história da educação especial no país foi marcada por iniciativas fragmentadas, fortemente assistencialistas e, durante longo período, apartadas da lógica do direito à educação comum. O percurso ajuda a compreender por que a inclusão escolar, ainda hoje, convive com permanências excludentes, mesmo após a ampliação do aparato legal.

A esse quadro soma-se a contribuição de Jannuzzi (2006), ao evidenciar que o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil percorreu longa trajetória até alcançar reconhecimento mais consistente no campo educacional. A autora mostra que a institucionalização da educação especial ocorreu de forma gradual, acompanhando mudanças legislativas, expansão de instituições especializadas e reconfiguração das expectativas sociais em torno da escolarização. Essa leitura histórica permite situar o AEE não como solução isolada, mas como desdobramento de disputas políticas e pedagógicas em torno do direito de aprender em condições não segregadoras.

No interior desse processo, a emergência das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado introduz novo desafio: deslocar o foco da simples presença do estudante para a análise das mediações que efetivamente eliminam barreiras e ampliam possibilidades de participação. Mantoan (2008) e os documentos normativos do MEC, ao sustentarem a educação inclusiva como reorganização sistêmica da escola, contribuem para compreender que o AEE não substitui o ensino comum, mas o complementa e o tensiona. A inclusão, nessa chave, não decorre apenas da matrícula, mas da existência de recursos, formação específica, planejamento colaborativo e acessibilidade pedagógica.

Diante desse cenário, o problema que orienta este artigo pode ser formulado do seguinte modo: qual a importância das Salas de Atendimento Educacional Especializado e das salas de apoio pedagógico para o processo de inclusão e aprendizagem escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais no município de Itiquira-MT, e quais limites condicionam sua efetividade? Interessa compreender, em perspectiva crítica, não apenas se tais estruturas existem, mas como se materializam nas práticas escolares e como são percebidas pelos profissionais diretamente envolvidos com o processo educativo.

O objetivo geral consiste em analisar criticamente o Atendimento Educacional Especializado e o uso das salas de recursos nas redes municipal e estadual de Itiquira-MT, identificando potencialidades, fragilidades e condições institucionais associadas à promoção da inclusão escolar. De modo articulado, busca-se: historicizar o percurso da educação inclusiva; distinguir conceitual e funcionalmente o AEE, as Salas de Recursos Multifuncionais e o apoio pedagógico; examinar as exigências de formação e mediação docente; e interpretar os dados empíricos produzidos na pesquisa de campo.

Além desta introdução, o artigo apresenta uma seção metodológica, na qual se explicitam a natureza da investigação, os procedimentos de coleta e os sujeitos participantes; uma fundamentação teórica, dedicada à discussão do AEE, da inclusão escolar, da gestão e das tecnologias assistivas; uma seção de resultados e discussão, na qual se analisam os dados da pesquisa de campo em diálogo com o referencial mobilizado; e, por fim, considerações finais, voltadas à síntese argumentativa e às implicações do estudo para a qualificação das políticas e práticas inclusivas.

2 METODOLOGIA

Este estudo inscreve-se em abordagem qualiquantitativa, por articular descrição interpretativa das práticas e percepções dos sujeitos com a organização comparativa de dados oriundos dos questionários aplicados em diferentes escolas. Minayo (2001) contribui para sustentar a pertinência da dimensão qualitativa, uma vez que o objeto investigado envolve sentidos,

práticas, relações institucionais e processos de mediação que não podem ser reduzidos a mensuração numérica. Ao mesmo tempo, Gil (2008) oferece respaldo para a caracterização do estudo como pesquisa exploratória e descritiva, apoiada em revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo.

O corpus empírico deriva de investigação realizada em escolas das redes municipal e estadual do município de Itiquira-MT, contemplando três situações institucionais: escolas com AEE e/ou Salas de Recursos Multifuncionais, escolas com salas de apoio pedagógico e escolas sem essas estruturas especializadas. Participaram gestores, coordenadores pedagógicos, professores regentes e professores especializados, aos quais foram aplicados questionários com perguntas abertas. O conjunto dos dados foi organizado por grupos funcionais, de modo a permitir a comparação entre posições institucionais e entre condições diferenciadas de oferta do atendimento.

No plano analítico, os dados foram lidos à luz do referencial teórico da educação inclusiva, com ênfase em políticas públicas, organização do AEE, formação docente, gestão escolar e tecnologias assistivas. O movimento permitiu cruzar as respostas dos sujeitos com as exigências normativas e pedagógicas presentes na literatura da área, produzindo uma interpretação centrada não apenas em opiniões individuais, mas nas condições estruturais que conformam as práticas observadas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão do Atendimento Educacional Especializado exige, inicialmente, situá-lo no interior do processo histórico de institucionalização da educação especial no Brasil. Mazzotta (2005) demonstra que o atendimento às pessoas com deficiência, durante longo período, esteve vinculado a iniciativas oficiais e particulares descontínuas, frequentemente organizadas fora da escola comum e sob forte influência médico-assistencial. Essa genealogia importa porque evidencia que a escola inclusiva não emerge de modo espontâneo: ela resulta de disputas em torno da ampliação do direito à educação e da revisão de concepções excludentes acerca da diferença.

Jannuzzi (2006), por sua vez, aprofunda essa historicização ao mostrar que a educação especial brasileira se desenvolveu entre avanços legais, institucionalização tardia e permanências segregadoras. Ao recuperar marcos como a criação dos institutos imperiais, as alterações legislativas das décadas de 1960 e 1970 e o impacto da Declaração de Salamanca, a autora permite perceber que a noção contemporânea de inclusão se constrói por contraste com práticas anteriores centradas mais na adaptação do sujeito à instituição do que na reorganização da instituição para acolher o sujeito. Em consequência, o AEE deve ser lido menos como dispositivo isolado e mais como resposta político-pedagógica à insuficiência histórica da escola regular para lidar com a diversidade.

Nesse ponto, Mantoan (2008) oferece contribuição decisiva ao sustentar que a inclusão escolar requer transformação sistêmica, e não mera agregação de serviços paralelos. A autora enfatiza que a educação inclusiva não se cumpre pela justaposição entre ensino comum e atendimento especializado, mas pela reconfiguração das práticas escolares, de modo que o apoio especializado atue na eliminação de barreiras e na ampliação da participação. A perspectiva impede que o AEE seja confundido com reforço escolar ou espaço substitutivo da sala comum. Ao contrário, sua especificidade reside em identificar necessidades, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade e colaborar com o processo de escolarização em classes regulares.

Sartoretto (2010) reforça essa compreensão ao definir o AEE como modalidade que atravessa níveis e etapas da escolarização, voltada à elaboração de planos de atendimento, à produção e indicação de materiais acessíveis, ao acompanhamento do uso desses recursos e à orientação de famílias e professores. A centralidade desse entendimento reside em dois movimentos complementares. O primeiro consiste em reconhecer que a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial demanda intervenções específicas, sem que isso autorize sua retirada simbólica do currículo comum. O segundo consiste em afirmar que a eficácia do AEE depende de articulação constante com o projeto pedagógico da escola e com o trabalho do professor regente.

A literatura também evidencia que a inclusão escolar não se sustenta apenas por desenho normativo, exigindo gestão comprometida com a reorganização institucional. Nesse sentido, Libâneo (2006) destaca a importância da coordenação pedagógica, do trabalho colaborativo e da reflexão conjunta sobre a prática docente. Em vez de localizar as dificuldades exclusivamente no estudante, essa abordagem desloca o olhar para as mediações pedagógicas, para os recursos disponíveis e para a responsabilidade coletiva da escola. Quando transposta para o campo do AEE, a reflexão de Libâneo permite compreender que o atendimento especializado alcança maior consistência onde existe diálogo entre docentes, acompanhamento pedagógico e partilha de responsabilidades em torno da aprendizagem.

O debate sobre recursos e acessibilidade amplia-se quando se considera o lugar das tecnologias assistivas. Moran (1995; 2000) argumenta que a presença de recursos tecnológicos no espaço escolar não produz, por si só, inovação pedagógica; sua potência depende do modo como se articulam ao projeto educativo, à mediação docente e às necessidades concretas dos estudantes. Essa observação possui especial relevância no campo da educação inclusiva, pois impede tanto o tecnicismo quanto a fetichização do equipamento. Em outras palavras, laboratórios, softwares, interfaces acessíveis e aparatos adaptados só se tornam pedagogicamente significativos quando integrados a estratégias de ensino capazes de ampliar autonomia, comunicação e participação.

Scattone (2002), ao discutir informática e inclusão, acrescenta que as tecnologias de informação e comunicação podem favorecer socialização, aprendizagem e ampliação das possibilidades expressivas dos estudantes com necessidades educacionais especiais, desde que acompanhadas por mediação adequada e por formação docente consistente. A autora mostra que o problema central não reside apenas na disponibilidade material dos equipamentos, mas na existência de um ambiente multimediatizado que associe recursos humanos, computacionais e pedagógicos em torno de um processo ativo de construção do conhecimento. O argumento converge com a lógica do AEE, cuja efetividade depende menos do aparato em si e mais da qualidade da intervenção que o torna funcional.

Tomadas em conjunto, essas seis referências permitem delinear um quadro teórico coerente para a análise do caso de Itiquira-MT. Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2006) oferecem a espessura histórica; Mantoan (2008) e Sartoretto (2010) delimitam conceitualmente a inclusão e o AEE; Libâneo (2006) explicita a centralidade da gestão pedagógica e da articulação docente; Moran (1995; 2000) e Scattone (2002) tensionam o uso das tecnologias assistivas, afastando leituras simplificadoras. O resultado desse diálogo indica que a educação inclusiva requer uma rede de mediações: política pública, formação especializada, gestão escolar, recursos acessíveis e trabalho pedagógico colaborativo. Na ausência dessa articulação, o AEE tende a converter-se em resposta parcial, dependente do esforço individual dos profissionais e vulnerável a assimetrias institucionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados produzidos pela pesquisa de campo permitem afirmar, em primeiro lugar, que a presença do AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais reconfigura o modo como a escola reconhece as dificuldades de aprendizagem e organiza respostas institucionais. O estudo de Soares (2021) contemplou escolas com AEE e/ou salas multifuncionais, escolas com apoio pedagógico e escolas sem nenhuma dessas estruturas, produzindo um quadro comparativo entre diferentes condições de atendimento. A própria organização dos sujeitos participantes (gestores, coordenadores, professores regentes e professores especializados) já evidencia uma compreensão ampliada de que a inclusão não se reduz a uma prática individual, mas se distribui por distintas funções escolares.

Quadro 1. Síntese comparativa das condições de atendimento e inclusão escolar nas escolas investigadas em Itiquira-MT

Dimensão analisada	Escolas com AEE/SRM	Escolas com apoio pedagógico	Escolas sem AEE/SRM ou apoio especializado
Organização institucional do atendimento	Apresentam fluxo mais definido de identificação, encaminhamento e acompanhamento dos estudantes.	Desenvolvem intervenções parciais, geralmente concentradas em reforço e suporte pedagógico.	Atuam de modo difuso, sem estrutura especializada formalizada.

Apoio à aprendizagem	Há maior possibilidade de adaptação de atividades, triagem e atendimento em turno oposto.	O apoio ocorre de forma mais restrita e menos especializada.	O atendimento depende, em grande medida, da iniciativa individual do professor regente.
Formação e suporte profissional	Contam com algum nível de especialização, embora ainda insuficiente em vários casos.	Apresentam suporte intermediário, sem alcançar a complexidade do AEE.	Revelam maior fragilidade formativa e menor suporte técnico-pedagógico.
Recursos pedagógicos e acessibilidade	Tendem a reunir mais materiais, equipamentos e estratégias de acessibilidade, ainda que com limitações.	Dispõem de poucos recursos específicos, concentrando-se em adaptações mais gerais.	Evidenciam carência mais acentuada de materiais e de condições de acessibilidade.
Articulação entre profissionais	Há maior possibilidade de diálogo entre professor regente, especialista, coordenação e gestão.	A articulação existe, mas costuma ser menos sistemática.	A colaboração ocorre de forma eventual e pouco institucionalizada.
Percepção sobre avanços dos estudantes	Os profissionais relatam melhora mais visível na aprendizagem, na participação e na autonomia.	Reconhecem avanços pontuais, porém menos consistentes.	Os avanços tendem a ser menos monitorados e mais difíceis de sistematizar.
Limites recorrentes	Formação continuada insuficiente, carência de materiais e fragilidades estruturais.	Limitação metodológica, escassez de recursos e baixa especialização.	Ausência de estrutura, sobrecarga docente e respostas improvisadas às demandas inclusivas.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (Soares, 2021).

No grupo dos gestores e coordenadores, destaca-se a recorrência de dois núcleos argumentativos. O primeiro diz respeito ao reconhecimento da importância do AEE como mecanismo de promoção da inclusão. Em uma das respostas destacadas no estudo, um diretor sintetiza que o programa “promove a inclusão na mais ampla diversidade, considerando o desenvolvimento individual do aluno”, formulação que condensa a compreensão de que o atendimento especializado precisa considerar singularidades sem romper com a inserção escolar. O segundo núcleo aponta para os limites materiais e organizacionais da política. A análise da dissertação observa que, em escolas sem aparato pedagógico, sem espaço físico apropriado e sem projeto estruturado, as ações desenvolvidas se situam no “produto do possível”, isto é, em iniciativas parciais, descontinuadas e dependentes da improvisação dos profissionais.

Esse achado dialoga diretamente com Mantoan (2008) e Sartoretto (2010). Se o AEE deveria atuar na eliminação de barreiras e na organização de

recursos acessíveis, sua efetividade fica comprometida quando a política se materializa apenas nominalmente. A existência da sala, por si, não assegura a lógica inclusiva; o que importa é sua inserção no projeto pedagógico e a existência de profissionais aptos a planejar, acompanhar e avaliar intervenções específicas. Nessa mesma direção, Libâneo (2006) ajuda a interpretar por que escolas sem coordenação efetiva do processo inclusivo tendem a deslocar a questão para a esfera individual do professor, enfraquecendo a responsabilidade institucional compartilhada.

Entre os professores regentes, as respostas recuperadas pela pesquisa evidenciam que as dificuldades mais frequentemente mencionadas concentram-se em leitura, escrita, cálculo, produção de textos, defasagem idade-série e déficit de atenção. Em escolas com AEE ou SRM, os docentes relatam encaminhamento dos estudantes para atendimento em turno oposto, triagem na sala de recursos, atividades adaptadas e, em alguns casos, avaliação multidisciplinar. Em contrapartida, emergem também entraves como formação restrita “somente na parte pedagógica”, ausência de material adequado, insuficiência metodológica, falta de tempo e condições de deslocamento, sobretudo em contextos rurais. A recorrência dessas queixas reforça a tese de que o professor regente percebe a necessidade do atendimento especializado, mas nem sempre dispõe de repertório formativo e institucional para produzir, sozinho, respostas consistentes.

Esse conjunto de dados pode ser aprofundado a partir de Libâneo (2006), para quem o trabalho pedagógico exige cooperação e reflexão compartilhada, e de Sartoretto (2010), que define o AEE como instância articulada ao ensino comum, e não paralela a ele. Quando os professores regentes identificam a necessidade de atividades diferenciadas, mas indicam limitações de tempo, formação ou recursos, tornam visível a distância entre o desenho normativo da inclusão e as condições cotidianas de sua operacionalização. Ao mesmo tempo, as respostas sugerem que, onde há algum grau de articulação com o atendimento especializado, os docentes reconhecem maior possibilidade de planejar conteúdos acessíveis e adequados às necessidades dos estudantes.

As respostas dos professores especializados aprofundam esse diagnóstico. A dissertação destaca a unanimidade, entre esses profissionais,

quanto à percepção de melhoria do desempenho dos estudantes atendidos, ainda que em ritmos distintos e condicionados pela especificidade de cada caso. Essa percepção é relevante porque afasta leituras fatalistas sobre a escolarização de alunos público-alvo da educação especial. Ainda assim, os próprios profissionais sinalizam consciência dos limites do projeto como implementado, mencionando formação insuficiente, carência de estrutura física e necessidade de melhores condições pedagógicas. Em outro ponto, a análise enfatiza que a realização do AEE pressupõe trabalho multidisciplinar e diálogo entre profissionais, dado que as barreiras à aprendizagem raramente se explicam por fator único.

Tal constatação converge com Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2006), que demonstram a historicidade das práticas de atendimento especializado e a complexidade do campo da educação especial. Também converge com Scattone (2002) e Moran (1995; 2000), sobretudo quando se considera a discussão sobre tecnologias assistivas e recursos pedagógicos. A dissertação sustenta que tais recursos podem favorecer autonomia, comunicação e aprendizagem, mas deixa igualmente claro que sua potência depende de mediação qualificada. Em escolas onde faltam materiais, equipamentos ou docentes preparados para utilizá-los, a tecnologia perde densidade pedagógica e tende a funcionar como promessa não cumprida. Em escolas com maior organização do atendimento, ao contrário, os recursos aparecem vinculados à triagem, ao planejamento e à adaptação de atividades.

Um dos aspectos mais relevantes dos resultados consiste no contraste entre escolas com estruturas especializadas e escolas sem AEE/SRM. Nas primeiras, observa-se maior formalização das intervenções, maior clareza quanto ao encaminhamento dos estudantes e maior consciência institucional acerca da inclusão. Nas segundas, a pesquisa mostra que a escola também lida com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, porém o faz sem aparato específico, recorrendo a medidas genéricas ou individualizadas. Esse dado possui forte densidade analítica: a ausência da estrutura não elimina a demanda; apenas desloca sua gestão para soluções improvisadas, frequentemente marcadas por baixa capacidade de acompanhamento e reduzida articulação pedagógica.

À luz de Mantoan (2008), o cenário indica que a desigualdade de condições entre escolas compromete o próprio princípio da inclusão como direito. Se determinadas unidades contam com profissionais especializados, recursos e fluxos de atendimento, enquanto outras operam apenas com esforço difuso dos docentes, a política pública passa a produzir assimetrias no interior da própria rede. Por isso, o caso de Itiquira-MT sugere que o desafio maior não reside apenas em ampliar o número de salas, mas em assegurar condições mínimas de funcionamento, formação continuada, planejamento intersetorial e acompanhamento pedagógico sistemático.

Como síntese, os resultados mostram que o AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais constituem avanço concreto na política de inclusão escolar, especialmente quando articulados a planejamento, formação e colaboração entre profissionais. Contudo, a pesquisa também evidencia que sua efetividade se reduz quando prevalecem carências estruturais, fragilidade da formação específica e insuficiência de recursos materiais. O ponto central, portanto, não se encontra na oposição entre presença ou ausência da sala, mas na qualidade das mediações institucionais que sustentam seu funcionamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite sustentar que o Atendimento Educacional Especializado, longe de constituir mecanismo acessório, integra dimensão estratégica da política de educação inclusiva. No caso de Itiquira-MT, a pesquisa evidencia que as escolas que contam com AEE, Salas de Recursos Multifuncionais ou apoio especializado tendem a apresentar maior capacidade de identificação das necessidades dos estudantes, maior formalização das intervenções e percepção mais nítida de avanços na aprendizagem. O achado reforça a pertinência da política e confirma a relevância de sua manutenção e ampliação.

Entretanto, os dados igualmente demonstram que a efetividade do atendimento depende de condições institucionais que extrapolam a mera criação da sala. Formação específica insuficiente, precariedade de materiais, inadequação do espaço físico, fragilidade do trabalho colaborativo e limitações

da articulação intersetorial reduzem a potência inclusiva do AEE e transferem, para o esforço individual dos profissionais, responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo sistema de ensino. Nessa perspectiva, a política inclusiva somente alcança maior consistência quando gestão, coordenação pedagógica, professor regente e professor especializado atuam em regime de corresponsabilidade.

Conclui-se, assim, que o AEE representa avanço substantivo, mas sua consolidação exige investimento continuado em formação, infraestrutura, recursos pedagógicos acessíveis e planejamento institucional. Como desdobramento, o estudo sugere a necessidade de fortalecer mecanismos de acompanhamento das redes, de modo que a inclusão escolar deixe de depender de iniciativas localizadas e se converta em prática estruturante da escola pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 2, p. 27-35, 1995.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Atendimento educacional especializado**. São Paulo: Rede Saci, 2010.

SCATTONE, Celia Maria. **Informática na educação especial: um foco na deficiência mental**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SOARES, Aline Muniz dos Santos. **Uma análise crítica do uso das salas de recursos AEE do município de Itiquira - MT**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Corporación Universitaria de Humanidades e Ciencias Sociales de Chile, Rondonópolis, 2021.