

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E POLÍTICAS SOCIAIS DE INCLUSÃO: REVISÃO TEÓRICA SOBRE ACESSIBILIDADE, INTERSETORIALIDADE E DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Multifunctional Resource Rooms and Social Inclusion Policies: A Theoretical Review of Accessibility, Intersectorality and the Rights of Persons With Disabilities

Mary Márcia Gomes Viveiros¹

1 Doutoranda em Ciências em Educação Cristã. Christian College of Educaler. E-mail: meiregomes23@hotmail.com

Resumo

As Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado integram a política brasileira de educação inclusiva e articulam recursos pedagógicos, acessibilidade e apoio à escolarização. O objetivo é analisar a produção teórica sobre Salas de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado, com foco na relação entre políticas sociais de inclusão, acessibilidade, intersectorialidade, cidadania e garantia de direitos da pessoa com deficiência. Trata-se de revisão teórica, qualitativa, bibliográfica e documental, baseada em legislação, documentos institucionais e artigos científicos selecionados. Os resultados indicam que a efetividade das SRM e do AEE depende da articulação com o ensino comum, da formação docente, dos recursos de acessibilidade, da tecnologia assistiva, da participação familiar e do trabalho intersectorial. Conclui-se que o potencial inclusivo desses dispositivos se amplia quando integram uma rede pedagógica e institucional orientada à participação, à aprendizagem, à autonomia e à garantia de direitos.

Palavras-chave: Salas de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado. Acessibilidade. Intersectorialidade. Pessoa com deficiência.

Abstract

Multifunctional Resource Rooms and Specialized Educational Services are part of Brazil's inclusive education policy and connect pedagogical resources, accessibility, and support for schooling. The objective is to analyze theoretical production on Multifunctional Resource Rooms and Specialized Educational Services, focusing on the relationship between social inclusion policies, accessibility, intersectorality, citizenship, and the guarantee of the rights of persons with disabilities. This is a qualitative theoretical, bibliographic, and documentary review based on legislation, institutional documents, and selected scientific articles. The results indicate that the effectiveness of resource rooms and specialized services depends on articulation with mainstream education, teacher education, accessibility resources, assistive technology, family participation, and intersectoral work. It is concluded that their inclusive potential expands when they are integrated into a pedagogical and institutional network oriented toward participation, learning, autonomy, and the guarantee of rights.

Keywords: Multifunctional Resource Rooms. Specialized Educational Services. Accessibility. Intersectorality. Persons with disabilities.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a consolidação da educação inclusiva ampliou o debate sobre o papel das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que inclusão social, acessibilidade, autonomia e exercício de direitos devem orientar as políticas destinadas a essa população, ao mesmo tempo em que reconhece a existência de barreiras físicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais capazes de restringir a participação plena e efetiva em igualdade de condições (Brasil, 2015). No campo educacional, tal perspectiva desloca o foco da deficiência como atributo individual para as condições institucionais, pedagógicas e sociais que favorecem ou impedem acesso, permanência, participação e aprendizagem.

No âmbito da política educacional recente, o Atendimento Educacional Especializado assume função complementar ou suplementar à escolarização e passa a ser articulado de maneira mais explícita à identificação de barreiras, ao planejamento pedagógico, à acessibilidade e à rede de proteção social. O Decreto nº 12.686/2025 define entre os objetivos do AEE a qualificação das condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, o desenvolvimento de recursos de acessibilidade e a integração de ações intersetoriais, inclusive com saúde, assistência social e órgãos de proteção à criança e ao adolescente (Brasil, 2025). A regulamentação atual também reforça que a articulação do AEE deve alcançar a sala comum, o projeto pedagógico, a família e outros profissionais envolvidos no percurso escolar do estudante.

Nessa organização, a Sala de Recursos Multifuncionais constitui um espaço importante, mas não pode ser confundida com o próprio AEE. O INEP esclarece que a SRM reúne equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos destinados à realização do atendimento, mas também informa que o AEE pode ocorrer em outros espaços adequadamente equipados e que a inexistência da sala não afasta o direito ao serviço. Tal distinção impede uma leitura restritiva da política inclusiva e permite compreender a SRM como parte de uma estrutura mais ampla de suporte à escolarização, à autonomia e à participação dos estudantes.

Entre os estudos selecionados, observa-se que a efetividade das políticas de inclusão não depende apenas da disponibilidade física de recursos. Pesquisas sobre acesso e permanência em SRM, tecnologia assistiva, articulação entre AEE e escola em tempo integral, práticas inclusivas e organização do atendimento mostram que inclusão envolve condições

institucionais, curriculares e relacionais que ultrapassam o espaço especializado. Torres e Oliveira (2025), por exemplo, problematizam o diálogo entre políticas de AEE e educação em tempo integral, reforçando a necessidade de coordenação entre ações que incidem sobre o mesmo estudante. Em perspectiva convergente, Rigoletti e Deliberato (2026) demonstram que a constituição de equipes intersetoriais envolvendo educação, saúde e família pode favorecer participação, acessibilidade curricular e construção conjunta de respostas educacionais.

Diante desse cenário, a questão que orienta o estudo consiste em compreender de que modo a produção teórica tem analisado as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado em sua relação com políticas sociais de inclusão, acessibilidade, intersetorialidade, cidadania e garantia de direitos da pessoa com deficiência. O objetivo é analisar a produção teórica sobre Salas de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado, com foco na relação entre políticas sociais de inclusão, acessibilidade, intersetorialidade, cidadania e garantia de direitos da pessoa com deficiência. Ao articular legislação, documentos institucionais e estudos acadêmicos, o artigo examina em que medida esses dispositivos educacionais têm sido compreendidos como componentes de uma política mais ampla de inclusão, e não apenas como estruturas especializadas de atendimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sob a perspectiva contemporânea da deficiência, o foco deixa de recair exclusivamente sobre o impedimento individual e passa a considerar a relação entre características da pessoa e barreiras presentes no ambiente. A Lei Brasileira de Inclusão define a pessoa com deficiência a partir dessa interação e associa a inclusão social à garantia de direitos, à participação e à autonomia. No mesmo marco, acessibilidade não se limita à dimensão arquitetônica, abrangendo também informação, comunicação, tecnologias, serviços e condições de uso com segurança e independência. A legislação reconhece, ainda, barreiras urbanísticas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas, ampliando a responsabilidade das instituições educacionais diante da inclusão (Brasil, 2015). Sob tal perspectiva, assegurar matrícula não encerra o dever estatal: permanência, participação e aprendizagem dependem da remoção de obstáculos que interferem na experiência escolar da pessoa com deficiência.

Tal compreensão encontra respaldo na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, que consolidou uma abordagem baseada em direitos humanos e igualdade de oportunidades. O

direito à educação passa, assim, a ser interpretado em conexão com participação social, autonomia, acessibilidade e não discriminação, afastando modelos que tratam a escolarização como concessão ou atendimento separado. A própria Lei Brasileira de Inclusão reforça essa lógica ao determinar atuação permanente, integrada e articulada das políticas públicas e ao prever redes de serviços com atuação intersetorial para atender às necessidades específicas das pessoas com deficiência (Brasil, 2009; Brasil, 2015). Dessa forma, educação, saúde, assistência social e demais campos de proteção não constituem esferas completamente independentes quando as demandas do estudante atravessam diferentes dimensões de sua vida.

No interior da política educacional, o Atendimento Educacional Especializado ocupa posição específica. A regulamentação atual reafirma seu caráter de apoio à escolarização e associa sua organização à identificação das barreiras educacionais, ao planejamento individualizado e à criação de condições de acesso, participação e aprendizagem. O INEP esclarece que a Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço estruturado com equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos destinados ao desenvolvimento do AEE, mas também destaca que esse atendimento não está restrito fisicamente à SRM. A inexistência da sala não elimina o direito do estudante ao serviço, que pode ser ofertado em outro espaço devidamente equipado e por profissional com formação adequada. A distinção é teoricamente relevante porque impede que o direito ao AEE seja reduzido à existência material de uma sala e reposiciona a SRM como recurso institucional de uma política mais ampla.

Parte da produção científica selecionada mostra, contudo, que a existência dessas estruturas não garante, por si só, acesso, permanência ou efetividade pedagógica. Ferreira e Santos (2024), ao analisarem Salas de Recursos Multifuncionais no Amazonas, identificaram dificuldades relacionadas à permanência dos estudantes e à participação das famílias, chamando atenção para fatores que ultrapassam a simples disponibilidade da sala. Em outro contexto, Moreira, Moreira e Ferreira (2025) observaram que as SRM podem constituir espaços estratégicos de apoio e oferta de recursos adaptados, mas apontaram problemas ligados à insuficiência de materiais e à sobrecarga docente. Janiaski, Vissicchio e Santos (2024), por sua vez, discutem a SRM como instrumento de apoio ao processo de ensino, aprendizagem e inclusão, reforçando sua função mediadora dentro da política educacional, e não como ambiente apartado da escolarização comum.

Quanto à acessibilidade, o tema aparece de maneira recorrente nos estudos do corpus. Silva e Pedrosa (2024), ao analisarem o uso de tecnologia assistiva em Salas de Recursos

Multifuncionais da rede pública municipal do Rio de Janeiro, identificaram conhecimentos e práticas relacionados a recursos de apoio, mas também dificuldades de formação e fragilidades na articulação entre professores das SRM e profissionais da saúde que acompanhavam os estudantes. Nesse sentido, tecnologia assistiva não deve ser compreendida apenas como equipamento, pois a própria LBI a define de maneira mais ampla, incluindo produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços voltados à funcionalidade, à autonomia e à participação. Tal concepção aproxima acessibilidade de planejamento pedagógico e amplia o papel do AEE na identificação e remoção das barreiras que limitam o percurso educacional.

Quando as necessidades do estudante exigem respostas que ultrapassam a competência de um único setor, a articulação entre políticas e profissionais torna-se especialmente relevante. Rigoletti e Deliberato (2026), no estudo sobre equipe intersetorial colaborativa, demonstram que a participação conjunta de profissionais da educação, saúde e família possibilitou organizar ações relacionadas à caracterização do aluno, acessibilidade curricular, avaliação e orientação pedagógica. O trabalho destaca ainda que a construção do planejamento pode envolver ajustes de conteúdo, dilação de tempo, estratégias diferenciadas, recursos de tecnologia assistiva e outras adaptações realizadas de forma colaborativa. Em vez de transferir para especialistas externos a responsabilidade sobre o estudante, a intersetorialidade aparece como forma de compartilhamento de saberes e responsabilidades, preservando a função pedagógica da escola e ampliando sua capacidade de responder às barreiras encontradas.

Outra camada da discussão emerge quando diferentes políticas educacionais precisam coexistir. Torres e Oliveira (2025), ao examinarem o diálogo entre AEE e educação em tempo integral, mostram que a ampliação da jornada escolar exige compatibilização entre tempos, espaços e ofertas educacionais para que o atendimento especializado não seja tratado como atividade paralela ou concorrente à escolarização comum. Estudos anteriores incluídos no corpus, como os de Spurio e Bianchini (2020) e Silva e Lobato (2021), também contribuem para compreender que funcionamento da SRM, condições materiais, recursos disponíveis, organização institucional e práticas dos professores interferem diretamente na qualidade da inclusão. Nessa direção, a análise conjunta das fontes desloca o debate de uma pergunta restrita — se a escola possui ou não uma Sala de Recursos Multifuncionais — para uma questão mais complexa: em que condições a SRM e o AEE efetivamente integram uma política capaz de garantir participação, acessibilidade e direitos?

Em síntese, o corpus permite compreender as Salas de Recursos Multifuncionais como um dispositivo relevante, mas insuficiente quando isolado. A efetivação do direito à educação

exige articulação entre AEE, ensino comum, família, acessibilidade, tecnologia assistiva, formação profissional e redes de apoio. Por sua vez, a intersetorialidade não substitui a responsabilidade da escola nem transforma demandas pedagógicas em questões exclusivamente clínicas; sua contribuição reside na construção de respostas coordenadas quando barreiras educacionais se relacionam a outras dimensões da vida do estudante. Sob tal enfoque, cidadania e inclusão deixam de ser resultados presumidos pela existência formal de serviços e passam a depender das condições concretas que permitem à pessoa com deficiência participar, aprender e exercer seus direitos em igualdade de oportunidades.

METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como revisão teórica, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e documental, voltada à análise das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado em sua relação com acessibilidade, intersetorialidade, cidadania e garantia de direitos da pessoa com deficiência. O corpus foi composto exclusivamente pelos materiais previamente selecionados para o estudo, reunindo legislação federal, atos normativos, documentos institucionais e artigos científicos relacionados ao AEE, às SRM e às políticas de inclusão.

Para a composição do levantamento, foram consultados documentos disponíveis em fontes oficiais, como Planalto, Ministério da Educação e INEP, além de artigos publicados em periódicos e repositórios acadêmicos, entre eles SciELO, Educ@, Revista Teias, Revista Cocar, Educação, Artes e Inclusão e periódicos vinculados à UEMS e a outras instituições acadêmicas. Empregaram-se, de forma articulada, os termos “Salas de Recursos Multifuncionais”, “Atendimento Educacional Especializado”, “acessibilidade”, “intersetorialidade”, “educação inclusiva”, “tecnologia assistiva”, “pessoa com deficiência” e “direitos”. A seleção priorizou materiais com aderência direta ao objetivo do estudo, disponibilidade de texto integral e pertinência para a discussão das políticas sociais de inclusão.

Como critérios de inclusão, foram considerados documentos normativos e institucionais relevantes para a organização atual da educação inclusiva, bem como estudos que abordassem SRM, AEE, acessibilidade, recursos de tecnologia assistiva, práticas pedagógicas, condições de oferta, acesso, permanência, articulação intersetorial e garantia de direitos. Foram excluídos materiais duplicados, textos sem relação direta com o objeto e produções que não contribuíssem para a análise proposta. O corpus final reuniu os materiais selecionados previamente, incluindo

a Lei nº 13.146/2015, o Decreto nº 6.949/2009, o Decreto nº 12.686/2025, a Portaria MEC nº 421/2026, documentos do INEP e a produção científica definida para esta revisão.

Na etapa analítica, realizou-se leitura exploratória, analítica e comparativa das fontes, buscando identificar convergências, diferenças e tensões entre os textos. Os materiais foram examinados a partir de quatro eixos: SRM e AEE como dispositivos da política de inclusão; acessibilidade e tecnologia assistiva; intersectorialidade e redes de apoio; e cidadania, participação e garantia de direitos da pessoa com deficiência. Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, sem participação direta de seres humanos nem produção de dados empíricos primários, não se aplicam procedimentos de avaliação de risco, benefício ou submissão a comitê de ética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, AEE E EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Da leitura comparativa do corpus, emerge que as Salas de Recursos Multifuncionais ocupam posição relevante na política de educação especial inclusiva, mas sua existência material não pode ser tomada como sinônimo de efetivação do Atendimento Educacional Especializado. O próprio INEP diferencia os dois elementos ao definir a SRM como espaço equipado para realização prioritária do AEE e, ao mesmo tempo, afirmar que o atendimento pode ocorrer em outro ambiente adequado, desde que sejam assegurados recursos e profissional com formação específica. A ausência da sala, portanto, não elimina o direito ao serviço. Tal distinção desloca a análise da infraestrutura para a garantia educacional: a SRM constitui um meio de organização do apoio especializado, enquanto o AEE corresponde a um direito e a uma atividade pedagógica que deve integrar o percurso escolar do estudante.

Sob o prisma normativo, o atendimento especializado não pode ser compreendido como ação paralela à escolarização comum. A Lei Brasileira de Inclusão vincula o direito à educação à criação de condições de acesso, permanência, participação, aprendizagem, autonomia e eliminação de barreiras. Nesse sentido, o art. 28 estabelece um conjunto articulado de deveres públicos:

“Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.” (Brasil, 2015, art. 28).

A leitura do dispositivo evidencia que o AEE não pode ser analisado isoladamente do projeto pedagógico, da acessibilidade e das condições de participação no currículo. Os resultados encontrados nos estudos empíricos convergem com tal interpretação. Ferreira e Santos (2024), ao investigarem acesso e permanência em SRM no Amazonas, identificaram a participação familiar como dimensão relevante e apontaram dificuldades da escola em mobilizar as famílias como integrantes do processo inclusivo. Silva e Lobato (2021), em outro contexto amazônico, encontraram limitações ligadas ao conhecimento dos professores sobre educação especial, embora reconheçam a SRM como espaço com potencial de apoio a estudantes, docentes e familiares.

Mesmo diante da presença de estruturas especializadas, persistem desafios relacionados à formação, aos recursos disponíveis e à organização institucional. Spurio e Bianchini (2020) concentraram sua análise na caracterização física das SRM e na presença de jogos e tecnologias no atendimento, mostrando a relevância das condições materiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Moreira, Moreira e Ferreira (2025), em estudo realizado no ensino médio, identificaram as SRM como espaços estratégicos de ensino e suporte pedagógico, mas registraram dificuldades ligadas à insuficiência de materiais e à sobrecarga docente. Os autores concluem que a efetividade do AEE depende de gestão articulada, formação continuada e investimento permanente.

Janiaski, Vissicchio e Santos (2024) reforçam esse entendimento ao discutir a SRM como instrumento facilitador do ensino, da aprendizagem e da inclusão, associando seu funcionamento à eliminação de barreiras e ao compromisso de professores, demais profissionais da escola e família. A convergência entre os estudos permite afirmar que a funcionalidade da SRM não decorre apenas de sua implantação formal. Espaço físico, recursos, planejamento, formação docente, diálogo com a sala comum e participação familiar constituem elementos interdependentes. A sala pode ampliar possibilidades de inclusão quando integra o

cotidiano escolar; quando funciona de maneira isolada, corre o risco de reproduzir a própria fragmentação que a política inclusiva pretende superar.

ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALÉM DA DIMENSÃO MATERIAL

No corpus, acessibilidade aparece como categoria mais abrangente do que simples adequação arquitetônica. A Lei nº 13.146/2015 contempla condições de uso de espaços, informações, tecnologias e serviços com segurança e autonomia e reconhece barreiras de natureza arquitetônica, comunicacional, atitudinal e tecnológica. No campo educacional, tal compreensão repercute diretamente no trabalho do AEE, uma vez que identificar barreiras significa também reconhecer obstáculos curriculares, comunicacionais e pedagógicos que interferem na participação do estudante.

No marco normativo atual, a vinculação entre AEE, acessibilidade e aprendizagem é explicitada pelo Decreto nº 12.686/2025, que inclui entre os objetivos do atendimento a identificação de barreiras, o desenvolvimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade e a articulação dos diferentes profissionais envolvidos. O texto normativo dispõe:

“São objetivos do AEE:

- I - qualificar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial;
- II - identificar estudantes que são o público da educação especial, por meio de estudo de caso;
- III - desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que assegurem acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes em todas as atividades educacionais;
- IV - contribuir para o desenvolvimento de recursos didáticos e estratégias pedagógicas;
- V - sistematizar e articular o trabalho dos diferentes profissionais da educação envolvidos com o atendimento aos estudantes que são o público da educação especial.” (Brasil, 2025, art. 6º).

Tal redação desloca a acessibilidade para o centro do planejamento pedagógico, superando sua redução à dimensão física da escola. O estudo de Silva e Pedrosa (2024) ajuda a visualizar o problema em situação concreta. Ao analisarem professores de SRM da rede municipal do Rio de Janeiro, as autoras identificaram conhecimentos e usos relacionados à tecnologia assistiva, mas também encontraram formação generalista entre parte dos docentes, pouco tempo de atuação nas salas e baixa articulação com profissionais da saúde que acompanhavam os estudantes.

Quanto à tecnologia assistiva, sua simples disponibilidade não produz inclusão. Os recursos precisam estar vinculados às necessidades do estudante, ao planejamento pedagógico e às atividades escolares. A pesquisa de Spurio e Bianchini (2020) sobre jogos e tecnologia em SRM reforça a importância de observar o modo como os recursos são incorporados ao atendimento, e não apenas sua existência física. Na mesma direção, Rigoletti e Deliberato (2026) demonstram que acessibilidade curricular pode envolver adaptações de estratégias, recursos, conteúdos, tempo e formas de participação, construídas a partir do conhecimento sobre o estudante e do diálogo entre diferentes profissionais.

Quando relacionada à participação, a acessibilidade ganha maior densidade à luz da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O Decreto nº 6.949/2009 estabelece que o direito à educação deve ser efetivado por meio de sistema educacional inclusivo, apoio adequado e medidas individualizadas:

“Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação.” (Brasil, 2009, art. 24).

Sob tal marco, acessibilidade, apoio, igualdade de oportunidades e participação aparecem vinculados, reforçando que o Atendimento Educacional Especializado deve ampliar a presença efetiva do estudante no sistema comum, e não substituí-lo.

INTERSETORIALIDADE, PARTICIPAÇÃO E GARANTIA DE DIREITOS

Entre os eixos do corpus, a intersectorialidade se apresenta como uma das dimensões mais complexas da inclusão escolar. O Decreto nº 12.686/2025 estabelece explicitamente a articulação intersectorial como diretriz da política e inclui entre os objetivos do AEE a integração de ações com a rede de proteção social. A Portaria MEC nº 421/2026, utilizada pelo INEP como referência regulamentadora atual do AEE e das SRM, também integra esse marco normativo contemporâneo. A presença do tema em atos normativos recentes revela que demandas

educacionais de estudantes com deficiência podem requerer diálogo institucional com saúde, assistência social, família e demais serviços de proteção.

Rigoletti e Deliberato (2026) oferecem uma demonstração empírica dessa possibilidade. O estudo reuniu professores, gestores escolares, profissionais de saúde e familiares em uma equipe intersetorial colaborativa e identificou como eixos de atuação a organização da equipe, a caracterização do estudante, a acessibilidade curricular, a avaliação e a orientação processual. Durante a implementação do programa, profissionais de terapia ocupacional, psiquiatria, psicopedagogia, fonoaudiologia, psicologia e neurologia participaram do diálogo com a escola e com a família. O dado mostra que a intersetorialidade pode ampliar a leitura das necessidades do estudante, desde que o trabalho educacional não seja subordinado a uma lógica exclusivamente clínica.

Na mesma investigação, destaca-se a possibilidade de planejamento colaborativo sem hierarquização entre os diferentes participantes. A escola permanece responsável pelo currículo, pelas estratégias de ensino e pela participação do estudante, enquanto outros profissionais podem contribuir para a compreensão de aspectos que interferem na aprendizagem e na acessibilidade. Rigoletti e Deliberato (2026) associam a atuação intersetorial à construção conjunta de propostas e ao compartilhamento de responsabilidades, indicando que a colaboração pode favorecer participação na rotina escolar.

Torres e Oliveira (2025) ampliam essa discussão ao mostrar que a articulação também precisa ocorrer entre políticas educacionais. Ao problematizarem o AEE e a escola em tempo integral, as autoras evidenciam tensões que surgem quando duas políticas incidem sobre o mesmo estudante e seus tempos escolares não são suficientemente coordenados. A questão demonstra que intersetorialidade e articulação não se restringem à relação entre educação e saúde; também envolvem compatibilização entre programas, serviços e formas de organização existentes dentro do próprio sistema educacional.

Em âmbito legal, a Lei Brasileira de Inclusão fornece fundamento mais amplo para essa articulação ao prever atuação permanente e integrada das políticas públicas. Em matéria de habilitação, reabilitação e participação social, o texto determina:

“O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseia-se em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes:

I - diagnóstico e intervenção precoces;

II - adoção de medidas para compensar perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de aptidões;

- III - atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;
- IV - oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência.” (Brasil, 2015, art. 15).

Tal previsão demonstra que a intersetorialidade integra a própria concepção de garantia de direitos e não deve ser tratada como solução episódica ou voluntária. No ambiente escolar, porém, a articulação só se torna coerente com a educação inclusiva quando fortalece autonomia, participação e acesso ao currículo. O desafio não consiste em ampliar indiscriminadamente o número de profissionais envolvidos, mas em definir responsabilidades, produzir comunicação entre serviços e construir decisões que tenham como referência as necessidades educacionais e os direitos do estudante.

Considerados em conjunto, os estudos revelam uma tensão recorrente entre a robustez normativa da política inclusiva e as condições concretas de sua implementação. O ordenamento brasileiro reconhece educação, acessibilidade, AEE, tecnologias assistivas, participação familiar e intersetorialidade como dimensões articuladas, enquanto a produção empírica ainda identifica dificuldades relacionadas à formação profissional, insuficiência de recursos, permanência dos estudantes, articulação entre professores, participação das famílias e comunicação entre escola e outros serviços.

Em síntese, as Salas de Recursos Multifuncionais apresentam maior potencial inclusivo quando deixam de operar como ambientes autônomos e passam a integrar uma rede pedagógica e institucional mais ampla. A existência da sala é relevante, mas inclusão demanda articulação com o ensino comum, recursos de acessibilidade, formação docente, família, gestão escolar e, quando necessário, serviços externos. A cidadania da pessoa com deficiência se concretiza quando o acesso formal à escola é acompanhado de condições reais de participação, aprendizagem, autonomia e exercício de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no percurso analítico, compreende-se que as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado ocupam lugar relevante na política brasileira de educação inclusiva, mas sua efetividade depende de condições que ultrapassam a existência formal de espaços, equipamentos ou serviços especializados. O corpus analisado mostra que inclusão, acessibilidade, participação e aprendizagem constituem dimensões inseparáveis da garantia do direito à educação da pessoa com deficiência.

De forma convergente, os estudos evidenciam que a SRM não deve ser confundida com o próprio AEE nem funcionar como estrutura isolada da escola comum. A efetividade do atendimento está relacionada à articulação com o currículo, à formação docente, à disponibilidade de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, à participação da família e ao diálogo entre os diferentes profissionais envolvidos no percurso educacional. Sob tal perspectiva, a inclusão exige continuidade entre os diversos espaços e ações da escola, evitando que o apoio especializado produza novas formas de separação.

Quanto à intersectorialidade, a produção analisada demonstra sua importância para ampliar respostas educacionais diante de necessidades complexas. A colaboração entre educação, saúde, família e outros serviços pode favorecer avaliação, planejamento, acessibilidade curricular e participação do estudante, desde que as responsabilidades pedagógicas permaneçam claramente atribuídas à escola. A articulação entre setores, portanto, não substitui o trabalho educacional, mas pode fortalecê-lo quando ocorre de maneira coordenada e orientada pelos direitos do estudante.

Também se evidenciou uma distância entre a consistência do marco normativo e as dificuldades encontradas na implementação. A legislação brasileira reconhece de forma ampla o direito à educação inclusiva, à acessibilidade, ao AEE e à participação social, enquanto os estudos empíricos registram desafios relacionados a recursos, formação profissional, permanência dos estudantes, comunicação entre serviços e participação familiar. Tal diferença demonstra que a efetivação dos direitos depende não apenas da existência de normas, mas da capacidade institucional de convertê-las em práticas permanentes e articuladas.

Conclui-se, assim, que as Salas de Recursos Multifuncionais podem contribuir de maneira significativa para a inclusão quando integradas a uma política mais ampla de garantia de direitos. Seu potencial está menos na condição de espaço especializado e mais na capacidade de articular recursos, estratégias pedagógicas, acessibilidade, trabalho colaborativo e redes de apoio. Pesquisas futuras podem aprofundar a análise das formas concretas de articulação entre AEE, ensino comum e políticas intersectoriais, especialmente em diferentes etapas e contextos da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

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

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 91, seção 1, p. 45, 18 maio 2026.

FERREIRA, Dorimar Gomes; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Acesso/Permanência em Salas de Recursos Multifuncionais: uma realidade no Amazonas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e121667, 2024. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v49/2175-6236-edreal-49-e121667.pdf>. Acesso em: 5 out. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**: perguntas frequentes. Educação Especial. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar>. Acesso em: 5 out. 2026.

JANIASKI, Flávia; VISSICCHIO, Thacio Fagundes; SANTOS, Maizi Aparecida dos. A sala de recursos multifuncionais como instrumento facilitador no/do processo de ensino, aprendizagem e inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 8, n. 17, p. 271–291, 2024. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/educacaoculturalinguagem/article/view/9094/6387>. Acesso em: 5 out. 2026.

SILVA, Vera Lúcia Reis da; LOBATO, Dnávia Miranda Neves. A Sala de Recursos Multifuncionais no processo da inclusão escolar: desafios e possibilidades em evidência. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3870/1829>. Acesso em: 5 out. 2026.

MOREIRA, Carlos José de Melo; MOREIRA, Verônica Lima Carneiro; FERREIRA, Amauri Carlos. Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais: equidade e inclusão no Ensino Médio. **Educação e Inclusão**, v. 13, n. 2, p. 199–210, 2025. Disponível em: <https://ojs.atlanticaeditora.com.br/index.php/Educacao-Inclusao/article/view/557/1265>. Acesso em: 5 out. 2026.

RIGOLETTI, Vanessa Calciolari; DELIBERATO, Debora. Equipe Intersetorial Colaborativa na Escola: etapas de um programa para alunos com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 39, e2, p. 1–24, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/91773>. Acesso em: 5 out. 2026.

SILVA, Rafaela Faria da; PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. Tecnologia Assistiva e autismo: um olhar sobre as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 79, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/79205/52013>. Acesso em: 5 out. 2026.



SPURIO, Mara Silvia; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. Caracterização física de salas de recursos multifuncionais e percepções de professores em relação à presença de jogos e tecnologia no atendimento educacional especializado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 3, p. 196–215, 2020. Disponível em:

https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/pt_BR/article/view/15110/pdf. Acesso em: 5 out. 2026.

TORRES, Josiane Pereira; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Perspectivas de diálogo entre as políticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Escola em Tempo Integral.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 41, e53845, 2025. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/edur/a/98TbTmg6MvZKB8DhbrNWmBv/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 5 out. 2026.