

PERFIL E FORMAÇÃO DE DOCENTES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: EVIDÊNCIAS DE UM ESTUDO EM LARGA ESCALA

**PROFILE AND EDUCATION OF TEACHERS WORKING IN
MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOMS: EVIDENCE FROM A LARGE-SCALE
STUDY**

Ciências Humanas • 01/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790729794](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790729794)

Mara Silvia Pasian¹

Enicéia Gonçalves Mendes²

Luiz Renato Martins da Rocha³

RESUMO

A formação dos docentes responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado constitui um elemento fundamental para a organização das Salas de Recursos Multifuncionais e para a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Este estudo teve como objetivo descrever e analisar o perfil formativo e profissional de docentes atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais, considerando a formação inicial e continuada, a experiência profissional, as etapas de ensino e a dependência administrativa das instituições em que trabalhavam. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa, desenvolvida com dados provenientes de um questionário on-line aplicado, no âmbito do Observatório Nacional de Educação Especial. Participaram 1.202 docentes vinculados a redes de ensino de 20 estados brasileiros. Os resultados evidenciaram a predominância da formação inicial em Pedagogia, acompanhada de expressiva participação em cursos de especialização, especialmente na área da Educação Especial. Também foi identificada diversidade nas trajetórias formativas, com presença de profissionais graduados em diferentes áreas do conhecimento. A atuação concentrava-se principalmente no ensino fundamental e nas redes municipais, e uma parcela significativa dos participantes apresentava até seis anos de experiência nas Salas de Recursos Multifuncionais. Os achados revelam um perfil profissional marcado pela busca de formação continuada, mas também pela heterogeneidade da formação inicial e pela expectativa de atuação com diferentes categorias do público da Educação Especial. O estudo oferece elementos para a discussão sobre as políticas de formação, as atribuições dos professores do Atendimento Educacional Especializado e as condições necessárias à constituição de práticas educacionais inclusivas e equitativas.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Salas de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

The education of teachers responsible for Specialized Educational Services is a fundamental element in the organization of Multifunctional Resource Rooms and in the removal of barriers to the participation and learning of students who are the target population of Special Education. This study aimed to describe and analyze the educational and professional profile of teachers working in Multifunctional Resource Rooms, considering their initial and continuing education, professional experience, levels of education served, and the administrative jurisdiction of the institutions in which they worked. This descriptive study adopted a quantitative approach and analyzed data from an online questionnaire administered within the framework of the Brazilian National Observatory of Special Education. The participants were 1,202 teachers affiliated with education systems in 20 Brazilian states. The results indicated a predominance of initial teacher education in Pedagogy, together with substantial participation in specialization courses, particularly in Special Education. Diverse educational backgrounds were also identified, including professionals with degrees in different fields of knowledge. Teachers worked mainly at the elementary education level and in municipal education systems, and a substantial proportion of the participants had up to six years of experience in Multifunctional Resource Rooms. The findings reveal a professional profile characterized by engagement in continuing education, as well as by heterogeneous initial education and the expectation that teachers support students across different Special Education categories. This study contributes to discussions

on teacher education policies, the responsibilities of Specialized Educational Services teachers, and the conditions required to develop inclusive and equitable educational practices.

Keywords: Teacher education; Special Education; Specialized Educational Services; Multifunctional Resource Rooms.

INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso dos estudantes público da Educação Especial às classes comuns modificou as demandas dirigidas às escolas e aos sistemas de ensino brasileiros. Conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2024, o número de matrículas da Educação Especial alcançou aproximadamente 2,1 milhões, representando um crescimento de 58,7% em relação a 2020 (INEP, 2025). Esse aumento evidencia avanços no acesso à escolarização, mas também amplia a necessidade de assegurar condições efetivas de participação, permanência e aprendizagem, mediante a eliminação de barreiras, a oferta de recursos de acessibilidade e a formação adequada dos profissionais da educação.

Nesse contexto, a educação inclusiva não se restringe à matrícula ou à presença física dos estudantes nas classes comuns. Ela pressupõe a reorganização das culturas, das políticas e das práticas escolares para que todos possam participar e aprender, considerando suas características, formas de comunicação, necessidades de apoio e trajetórias escolares. A equidade, por sua vez, implica reconhecer que condições diferenciadas demandam recursos, estratégias e apoios igualmente diferenciados, de modo a assegurar o direito à educação em igualdade de oportunidades. Assim, inclusão e equidade exigem ações institucionais articuladas e não podem ser

atribuídas exclusivamente ao estudante, à sua família ou a um único profissional da escola.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) integra esse conjunto de ações e possui caráter complementar à escolarização das pessoas com deficiência e com transtorno do espectro autista e suplementar à escolarização das pessoas com altas habilidades ou superdotação. Sua finalidade envolve identificar barreiras, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, elaborar estratégias educacionais e articular o trabalho desenvolvido no AEE com a classe comum e os demais espaços escolares. Embora possa assumir diferentes formas de organização, o serviço tem sido ofertado, sobretudo, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), concebidas como espaços dotados de equipamentos, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade destinados ao desenvolvimento das atividades do AEE (Brasil, 2008; INEP, 2024). Tal atendimento deve ser oferecido de forma complementar ou suplementar à escolarização e gerar acesso, participação e melhorar a aprendizagem do ensino na sala de aula comum. A singularidade de cada estudante é fator fundamental no planejamento e desenvolvimento de atividades que possam auxiliar e promover a aprendizagem destes estudantes com foco na eliminação de barreiras (Brasil 2008; Pasian; Mendes; Cia, 2014).

O AEE deve ocorrer no contraturno, sendo professor especialista em AEE fundamental no trabalho conjunto entre o aluno e o professor da sala comum (Brasil, 2008; Silva; Barboza; Coutinho, 2025). No município de São Paulo, por exemplo, segundo decreto n. 57.379, artigo 5º, capítulo III, § 3º “A oferta do AEE dar-se-á nos diferentes tempos e espaços educativos, sob as seguintes formas: I - *no contraturno*; II - por meio de *trabalho itinerante*; III - por meio de

trabalho colaborativo” (São Paulo, 2016, *grifo nosso*). No entanto, essa não é uma realidade em todo o país, por vezes, as SRM tem sido uma espécie de “serviço tamanho único”, quando deveria ser mais um dos vários serviços disponíveis no sistema do contínuo dos serviços. Segundo Oliveira e Prieto (2020, p. 344): o AEE “[...] são quase que exclusivamente ofertados em salas de recursos multifuncionais (SRM), em uma compreensão simplista sobre as diferentes necessidades do público-alvo da Educação Especial (PAEE). Nesse contexto, a formação de professores para a Educação Especial no país assumiu ao longo do tempo diferentes contornos nos diversos estados brasileiros, onde alguns priorizaram os estudos adicionais para professores do ensino regular de nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, e outros ainda na formação específica em nível superior (Mendes, 2009). Toda esta diversidade de propostas apontava para uma falta de diretriz política para a formação de professores de Educação Especial, embora o MEC tenha feito, desde a década de 70, investimentos sistemáticos, tendo em vista a formação de professores para a proposta de integração escolar de estudantes com deficiências, via secretarias estaduais de educação, portanto fora do circuito do sistema de ensino superior que ia pouco a pouco se ampliando no país (Mattos, 2004).

A Lei nº 9.394, em seu Capítulo V, que dispõe sobre a Educação Especial, no artigo 59 previu que os sistemas de ensino deveriam entre outras coisas, formar dois tipos de professores: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). No caso específico da formação de professores para a Educação Especial havia no país até o ano 2000,

31 cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, e um único curso de nível superior de Licenciatura Plena em Educação Especial que era o da Universidade de Santa Maria - UFSM (Bueno, 2002). Em 2024, tínhamos apenas três cursos em instituições públicas: UFSM, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

O PNE 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, reconhece a importância da formação docente como eixo estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo. No que se refere à Educação Especial, o plano estabelece a necessidade de formação tanto para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto para os docentes da sala de aula comum, refletindo a perspectiva da inclusão escolar. A estratégia 4.16 orienta que os cursos de licenciatura e pós-graduação incorporem referenciais teóricos, teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo a qualificar todos os profissionais da educação para a diversidade presente nas escolas (Brasil, 2014).

No âmbito da primeira edição do edital conjunto EDITAL n. 23/2023, foram aprovadas 32 propostas voltadas à formação de professores para a Educação Especial. Outras 18 propostas foram classificadas, mas não selecionadas, e 7 foram desclassificadas. No campo da Educação Bilíngue de Surdos, o edital aprovou 14 propostas, com 6 classificadas e não selecionadas e 4 não classificadas. Todas, com início em 2024. Esses dados evidenciam o potencial e a capilaridade do programa, ao mesmo tempo em que demonstram uma demanda reprimida por formação específica nessas áreas,

especialmente no que diz respeito à consolidação de uma política nacional de formação docente que seja, de fato, inclusiva e equitativa.

O levantamento realizado pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) produziu um amplo conjunto de informações sobre o AEE e as SRM, com a participação de 1.202 professores vinculados a redes municipais de ensino de 20 estados brasileiros. Diferentes dimensões desse banco já foram investigadas em estudos sobre as percepções dos docentes a respeito de sua formação, a organização e o funcionamento do AEE e os processos de avaliação dos estudantes atendidos nas SRM (Pasian; Mendes; Cia, 2017a, 2017b, 2019). Esses trabalhos identificaram dificuldades relacionadas à preparação profissional, ao atendimento no contraturno, à quantidade de salas disponíveis, à necessidade de apoio de outros profissionais e aos processos de avaliação e planejamento pedagógico.

Embora esses estudos tenham examinado dimensões específicas do trabalho desenvolvido nas SRM, ainda se mostra relevante sistematizar, de maneira integrada, as características formativas e profissionais dos docentes participantes do levantamento. Esse perfil compreende informações sobre formação inicial e continuada, habilitações, experiência na Educação Especial e nas SRM, etapas de ensino atendidas e dependência administrativa das instituições em que os profissionais atuavam. A análise conjunta dessas variáveis permite compreender as condições formativas e profissionais associadas à implementação do AEE e oferecer parâmetros para estudos posteriores sobre as transformações ocorridas nesse campo.

A relevância da investigação não decorre da pretensão de apresentar os dados como retrato da realidade atual, mas da possibilidade de sistematizar uma base empírica ampla, produzida em diferentes redes de ensino, e colocá-la em diálogo com os desafios contemporâneos da formação docente. Em um cenário de crescimento das matrículas da Educação Especial e de redefinição das exigências formativas para atuação no AEE, esse conjunto de informações pode contribuir para identificar características estruturais, lacunas históricas e questões que permanecem presentes na organização dos serviços especializados.

Diante desse contexto, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão: quais características formativas e profissionais identificavam os docentes participantes da pesquisa que atuavam em Salas de Recursos Multifuncionais? O estudo teve como objetivo descrever e analisar o perfil formativo e profissional desses docentes, considerando sua formação inicial e continuada, experiência profissional, etapas de ensino atendidas e dependência administrativa das instituições em que trabalhavam.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizou-se como instrumento para coleta de dados, um questionário *online (survey)*, o qual foi enviado a professores das SRM em âmbito nacional através do site do Oneesp no ano de 2014. O *survey* foi elaborado tomando como base “falas reais” de professores de SRM, coletadas nos municípios de Rio Claro - SP, São Carlos - SP, Feira de Santana - Ba, Catalão - GO e Marília - SP. Os dados foram tratados e resultaram em diferentes sistemas de categorização. Tais dados foram advindos de um estudo preliminar que envolveu uma pesquisa colaborativa a partir de uma série de encontros reflexivos

de um pesquisador com os professores de SRM e assim, o questionário foi produzido (Pasian; Mendes; Cia, 2019; Milanesi; Mendes, 2015; Santos et al, 2015).

Na etapa posterior, o questionário foi submetido a juízes para validação de conteúdo e foi aplicado um piloto com três professores de SRM para validação semântica. Depois de realizadas as adaptações sugeridas pelos juízes e pelos professores que participaram da aplicação do questionário piloto, o questionário foi inserido em um sítio eletrônico para acesso dos professores de SRM de todo o Brasil.

O questionário *survey* continha 84 questões no total. Com 12 questões sobre informações do professor que envolviam: nome, data de nascimento, local de atuação, formação e experiência. Em seguida, dispõe 68 questões em escala likert para respostas: concordo totalmente, concordo parcialmente, nem concordo/nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente. Essas respostas envolviam os três eixos do projeto Oneesp: avaliação, formação e funcionamento da SRM. No final possuí quatro questões abertas para o professor deixar um recado para seus alunos, pais de seus alunos, para escola e para os políticos.

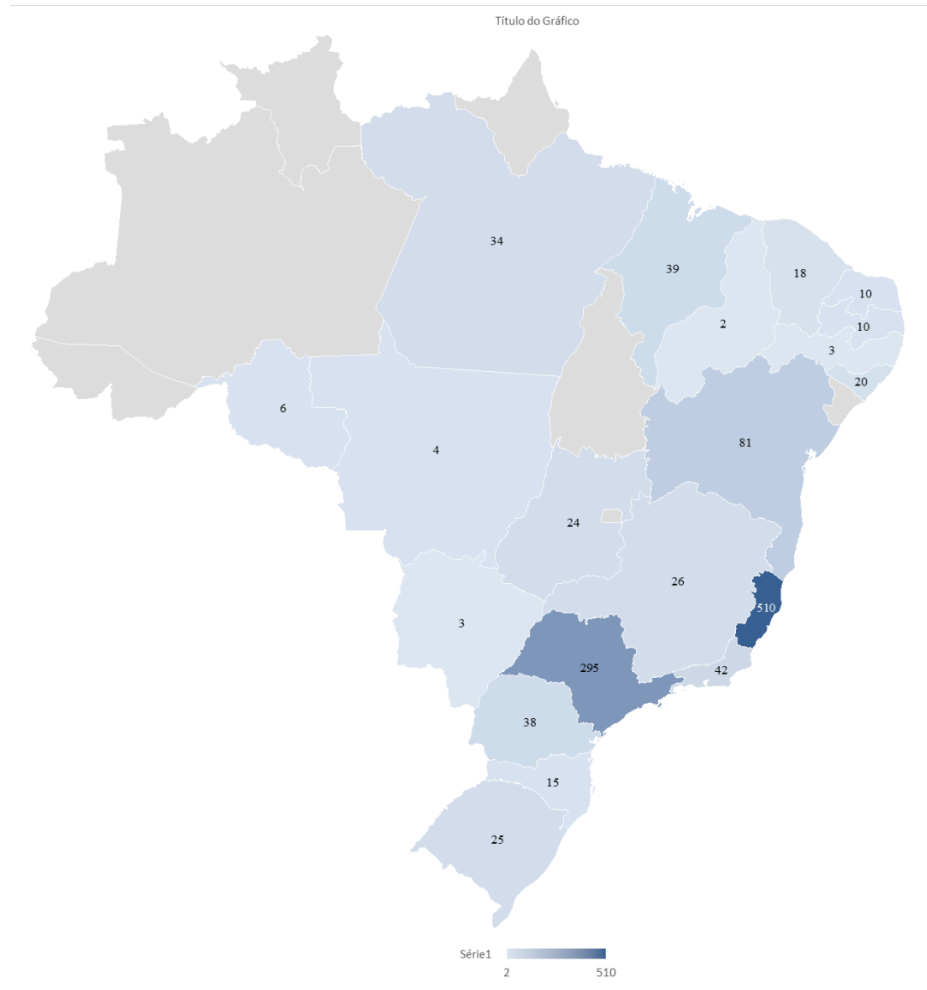
O questionário foi aplicado em larga escala, coletaram-se dados de 1.202 professores de SRM das redes municipais de ensino, com participantes de 20 estados em mais de 100 cidades, este é um fator importante, pois traz dados relativos a diferentes regiões brasileiras. As respostas às questões de escala Likert foram organizadas em tabelas de frequência e percentuais, além de gráficos, permitindo identificar tendências e padrões nas percepções docentes.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, sob o número de protocolo n. 20926913.7.0000.5504, garantindo o respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados identificaram elevada heterogeneidade nas trajetórias de formação dos participantes. Estudos posteriores também têm discutido a diversidade formativa dos docentes do AEE, indicando que a definição de conhecimentos necessários à atuação nas SRM permanece como um desafio para as políticas de formação docente. Será apresentado dados da formação, especialização e experiência dos professores das SRM, coletados em diferentes regiões brasileiras. A Figura 1 apresenta a distribuição por estados dos professores de SRM que responderam ao questionário online.

Figura 1. Porcentagem de participantes por estados brasileiros dos professores de SRM que responderam ao questionário



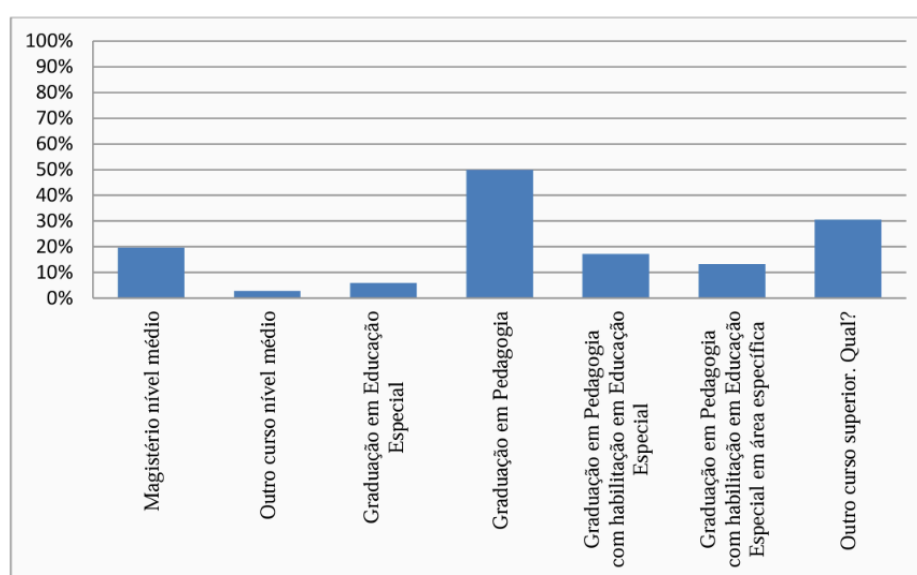
Fonte: as/os autores (2014).

O gráfico em formato de Brasil, apresenta a distribuição percentual de professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) por estado. Os percentuais por estado são: não citou cidade, Ceará, Paraíba, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Santa Catarina – 1% cada; Alagoas, Goiás, Rio Grande do Sul – 2% cada; Maranhão, Pará, Paraná e Rio de Janeiro – 3% cada; Bahia – 7%; São Paulo – 24%; Espírito Santo – 42%. Tendendo a 0% cada foram os estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Piauí e Rondônia. Não tivemos nenhum respondente dos seguintes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Roraima, Sergipe e Tocantins.

O estado do Espírito Santo concentra 42% do total de respondentes, seguido por São Paulo (24%) e Bahia (7%), indicando que esses estados tiveram maior adesão à pesquisa e juntos, representaram cerca de 75% das respostas. Tais desigualdades entre os estados

podem estar relacionadas a diferentes fatores, como o grau de implementação das SRM, a articulação local com a rede de pesquisadores do Oneesp, a disponibilidade de infraestrutura tecnológica para acesso ao questionário e o interesse ou reconhecimento da relevância da temática por parte dos profissionais. Portanto, os dados indicam a importância de ações específicas para envolver estados sub-representados em futuras investigações, garantindo maior equilíbrio regional e ampliando a validade externa dos resultados em âmbito nacional. A Figura 2 apresenta dados sobre a formação inicial dos professores da SRM.

Figura 2. Resposta dos professores da SRM em relação à formação inicial



Fonte: as/os autores (2014).

Na Figura 2 é descrita a formação inicial do professor de SRM. Pode-se constatar que metade dos professores tem o curso de pedagogia (aproximadamente 50%), se for considerado pedagogia com habilitação em educação especial e com habilitação em educação especial em área específica a somatória chega a 80 % dos professores. A baixa incidência de professores com formação inicial em Educação Especial (cerca de 4%) reforça os desafios estruturais

ainda presentes na formação docente para atuar com o PEE. Esse dado pode ser interpretado como reflexo da escassez de cursos específicos no país, além da priorização da pedagogia como formação de base, muitas vezes não contemplando adequadamente as particularidades do AEE.

Com formação inicial de nível médio aparecem 19,6% dos professores, o que revela que os professores, em maioria, possuem graduação de nível superior. Isso decorre do contexto de demanda crescente por oportunidades de formação de professores no nível da educação superior no final da década de 90 com fortes expectativas induzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Com incentivos propostos, o número de ofertas de cursos de graduação aumentou, havia no Brasil em 2002, 31 cursos de pedagogia com habilitação em educação especial (Bueno, 2002). Ainda que o aumento da formação superior tenha sido estimulado a partir da LDB, é necessário considerar também os impactos de políticas mais recentes, como o Plano Nacional de Educação (2014–2024), que inclui metas para a formação específica de professores da Educação Especial, evidenciando a urgência de se investir em cursos com essa ênfase.

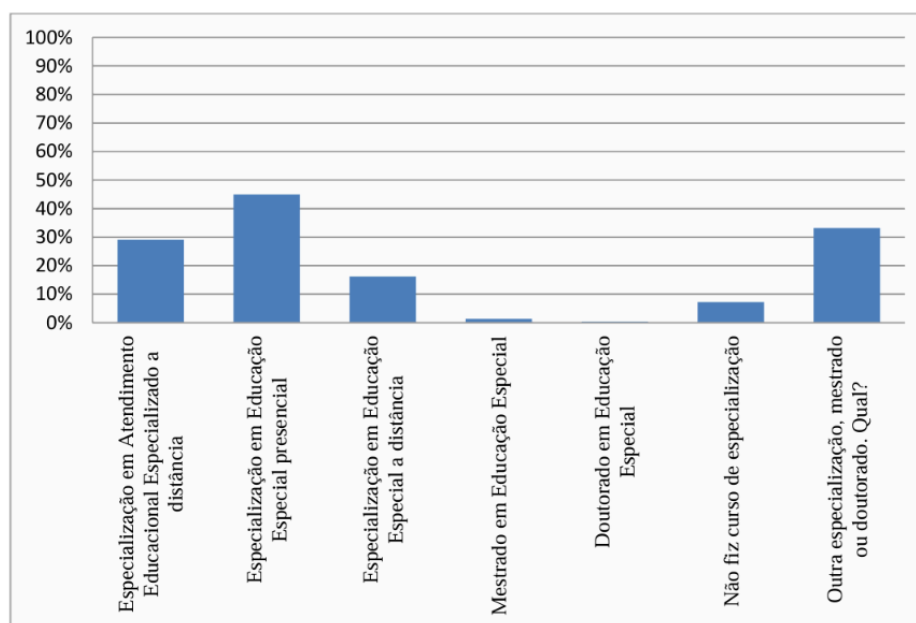
A categoria ‘outro curso superior’ representa uma parcela significativa dos respondentes (aproximadamente 30%), o que indica a existência de trajetórias formativas distintas da Pedagogia ou da Educação Especial. Essa diversidade pode refletir tanto a ausência de critérios claros de formação exigida para atuar nas SRM quanto a necessidade de aprofundar as discussões sobre a adequação e especificidade da formação para o AEE. Entre esses outros cursos, destacam-se: Educação Física (23), História (38), Letras (79) e Magistério - Normal Superior (26), que, somados, representam uma

parcela expressiva da formação dos docentes. Outros cursos recorrentes incluem Psicologia (26), Ciências Biológicas (14), Artes (12), Matemática (13) e Geografia (13), sinalizando também o envolvimento de profissionais com formações diversas no campo da docência e áreas correlatas.

Também foram identificados cursos de menor frequência, como Administração, Ciências, Filosofia, Direito, Ciências Sociais, Letras Libras, Pedagogia (como segunda graduação), Ciências Contábeis, Arquivologia, Comunicação Social, Design Gráfico, Engenharia Química, Economia Doméstica, Química, Serviço Social, Teologia, Gestão Escolar, Educação Social e Licenciatura em Informática. Essa ampla variedade de formações evidencia a heterogeneidade do perfil profissional dos docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, o que reforça a importância de políticas de formação continuada que considerem essa diversidade de saberes prévios, assegurando a qualificação adequada para o atendimento às especificidades do PEE.

Em suma, as formações são bastante generalistas e podem comprometer um atendimento de fato focado nas necessidades específicas de complementação ou suplementação como prevê as SRMs. Sobre a formação continuada dos professores investigados, a Figura 3 apresenta as pós-graduações, em nível *lato sensu* ou *stricto sensu* realizadas pelos menos

Figura 3. Porcentagem de respostas relativa à formação continuada do professor de SRM



Fonte: as/os autores (2014).

A Figura 3 revela que a maioria dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) participou de cursos de formação continuada. Esse dado evidencia não apenas a necessidade, mas também o interesse dos docentes em qualificar sua prática pedagógica, reconhecendo a formação continuada como um elemento essencial para a melhoria do trabalho educacional. No contexto da Educação Especial, sobretudo no exercício profissional nas SRM, as múltiplas demandas relacionadas à diversidade das deficiências reforçam a importância da busca por conhecimentos específicos e atualizados para o aprimoramento das práticas docentes (Carneiro; Dall'Acqua; Fürkotter et al., 2014; Fumes et al., 2014; Prieto; Pagnez; Gonzales, 2014; Oliveira, 2010; Pasian; Mendes; Cia, 2017).

Entre os cursos realizados, destaca-se a especialização presencial em Educação Especial, com aproximadamente 45% de adesão. Contudo, observa-se também uma participação significativa em cursos na modalidade a distância, como a especialização em Educação Especial EaD (16%) e a especialização em Atendimento Educacional Especializado EaD (29%). Por outro lado, a formação *stricto sensu*

ainda é pouco acessível a esses profissionais: apenas 1,6% indicaram ter mestrado ou doutorado na área. O número reduzido de professores que não realizaram cursos de especialização (cerca de 7%) corrobora a tendência de adesão à formação continuada por parte dos docentes das SRM.

Apesar da existência de ofertas formativas, muitos docentes relatam que os cursos nem sempre respondem às demandas reais do cotidiano escolar. Diante disso, é fundamental que os processos formativos sejam construídos de maneira colaborativa, envolvendo a escuta ativa dos professores sobre suas necessidades e prioridades (Carneiro; Dall'Acqua; Zaniolo, 2014; Oliveira, 2010; Prieto; Pagnez; Gonzales, 2014; Vitaliano; Manzini, 2010). Para além da formação específica dos docentes da Educação Especial, é necessário estender as ações formativas a todos os profissionais da escola, promovendo um trabalho integrado e contínuo. A formação colaborativa fortalece o serviço oferecido aos estudantes e contribui significativamente para a atuação docente no AEE. Como destacam Prieto, Pagnez e Gonzales (2014, p. 727):

Faz-se necessário assegurar e consolidar intervenções de formação continuada para os diferentes participantes da comunidade escolar com a participação dos gestores das escolas, professores de classes comuns e de serviços de educação especial, funcionários técnico-administrativos, estagiários e AVEs, pois todos precisam, mais e mais, compreender o(s) seu(s) papel(éis) diante desses estudantes. Além disso, é preciso aprimorar mecanismos de monitoramento das políticas para que sejam identificadas as distorções e necessidades de aprimoramento e sejam organizadas intervenções mais específicas onde forem constatados deslocamentos de atribuições.

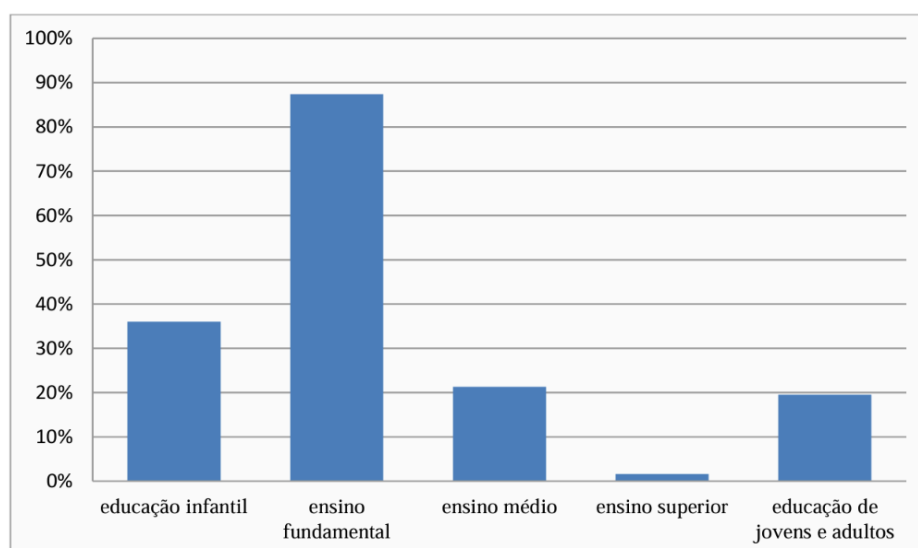
Mais de 33% dos professores participantes da pesquisa indicaram possuir outra especialização, mestrado ou doutorado não especificados entre as alternativas de resposta do questionário, mas relatados de forma descritiva. A diversidade de formações evidencia o esforço desses profissionais em buscar aprofundamento teórico e prático em áreas que dialogam com as demandas da atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ainda que nem sempre estejam diretamente vinculadas à Educação Especial.

Entre as formações relatadas destacam-se especializações em Educação Inclusiva, Psicomotricidade, Psicopedagogia, Tecnologia Assistiva, bem como formações voltadas a temas específicos da Educação Especial, como: autismo, altas habilidades/superdotação, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual e intérprete de Libras ou Libras. Também foram mencionadas especializações não relacionadas à Educação Especial, além de

formações *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em áreas como Educação, Psicologia e outras não especificadas. Esses dados sugerem que, apesar da predominância das especializações voltadas à Educação Especial, há um movimento significativo de ampliação do repertório profissional, que pode contribuir para práticas mais contextualizadas, interdisciplinares e sensíveis às múltiplas dimensões da inclusão escolar.

A próxima questão, colocada na Figura 4, refere-se a qual etapa de ensino os professores da SRM trabalham.

Figura 4. Etapa de atuação dos professores das SRM



Fonte: as/os autores (2014).

Fonte: as/os autores (2014).

Os dados apresentados indicam que a maior parte dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) atua no Ensino Fundamental, com 87,4% das respostas, seguido pela Educação Infantil com 36%, o Ensino Médio com 21,3%, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com 19,5% e, por fim, o Ensino Superior, com apenas 1,6% das respostas. Vale destacar que muitos docentes assinalaram mais de uma opção, revelando que é comum a atuação em

diferentes etapas da educação básica, o que reflete a flexibilidade da organização das SRM dentro das redes de ensino, ou ainda, uma escassez de profissionais, o que os sobrecarrega em diferentes etapas de atuação.

A predominância do atendimento no ensino fundamental evidencia a centralidade dessa etapa no processo de escolarização dos estudantes PEE. Essa concentração também pode estar associada a ser a maior das etapas para os demais estudantes também, pois é composta por 9 anos (Brasil, 1996).

A atuação na educação infantil (36%) também se mostra relevante, considerando a importância do atendimento precoce e do apoio especializado desde os primeiros anos de escolarização, etapa fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e comunicativas. O número significativo de docentes atuando nessa etapa sinaliza avanços na implementação do AEE em consonância com a PNEEPEI.

O percentual de atuação no ensino médio e na EJA, embora inferior ao das etapas iniciais, evidencia a presença de estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas também nesses níveis. A atuação na EJA, em particular, aponta para um esforço de inclusão educacional em um segmento historicamente marginalizado, cujos sujeitos muitas vezes enfrentam múltiplas exclusões sociais ao longo de suas trajetórias de vida.

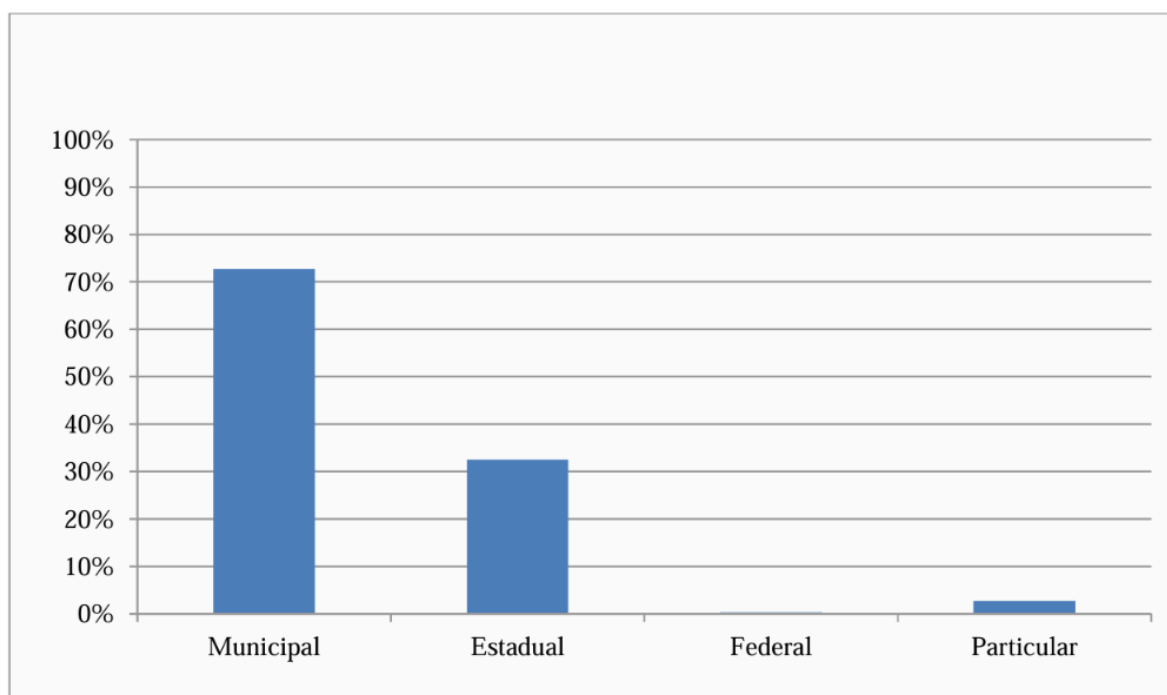
A atuação no ensino superior (1,6%) é bastante reduzida, o que pode ser explicado por características estruturais das instituições, nas quais a presença de SRM ainda é incipiente e o que se valoriza, são

os núcleos de acessibilidade (Brasil, 2011). Esse dado revela a necessidade de maior investimento em políticas públicas que garantam o direito ao AEE também nesse nível de ensino, promovendo a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Dessa forma, a diversidade de etapas atendidas pelos professores das SRM aponta tanto para a abrangência do serviço quanto para os desafios relacionados à formação, à gestão do tempo e à adequação das práticas pedagógicas aos diferentes contextos escolares e perfis de estudantes atendidos.

Em seguida, na Figura 5, é exposta a relação da dependência administrativa dos locais onde esses professores atuam.

Figura 5. Relação da dependência administrativa dos professores investigados.



Fonte: as/os autores (2014).

A Figura 5 evidencia a predominância da atuação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas redes municipais de

ensino, representando 72,7% dos respondentes. As escolas estaduais concentram 32,5% dos professores, enquanto as redes federal e particular somam juntas apenas 3% da atuação docente, o que aponta para uma presença marginal dessas esferas administrativas na oferta do AEE.

Essa distribuição está diretamente relacionada à organização federativa do sistema educacional brasileiro, na qual os municípios assumem a responsabilidade prioritária pela educação infantil e pelo ensino fundamental 1 . Conforme os dados apresentados anteriormente (Figura 4), a maioria dos professores de SRM atua justamente no ensino fundamental, reforçando a correlação entre a etapa de ensino e a esfera administrativa.

Além disso, esses dados também refletem a política pública de expansão das SRM, especialmente a partir da segunda metade dos anos 2000, com incentivos federais direcionados aos municípios para criação e manutenção dessas salas. A presença reduzida de professores de AEE nas redes federal e particular sugere que a inclusão escolar tem sido consolidada prioritariamente como política das redes públicas municipais e estaduais, sendo ainda um desafio sua ampliação e fortalecimento em outras esferas.

Outro dado levantado no questionário foi sobre o tempo de experiência do professor, na educação especial e na SRM. A Tabela 1 mostra esses dados.

Tabela 1. Relação do tempo de experiência em educação especial e em SRM

Tempo em anos	Experiência em educação especial	Experiência em SRM
---------------	----------------------------------	--------------------

Mais que 0 e até 2	26%	31%
Mais que 2 e até 4	24%	32%
Mais que 4 e até 6	12%	14%
Mais que 6 e até 8	11%	7%
Mais que 8 e até 10	8%	4%
Mais que 10 e até 12	4%	2%
Mais que 12 e até 14	5%	2%
Mais que 14 e até 16	3%	2%
Mais que 16 e até 18	2%	0%
Mais que 18 e até 20	2%	1%
Mais que 20 e até 22	1%	1%
Mais que 22 e até 24	1%	1%
Mais que 24 e até 26	1%	1%
Mais que 26 e até 28	0%	1%
Mais que 28 e até 30	0%	0%
Mais que 30 anos	0%	0%

Fonte: as/os autores (2014).

A Tabela 3 revela que a experiência dos professores em Educação Especial varia de zero a 26 anos. Observa-se que aproximadamente metade dos respondentes (50%) possui entre zero e quatro anos de experiência na área, o que indica um ingresso relativamente recente de muitos profissionais. A partir dessa faixa, há uma redução gradativa nos percentuais, evidenciando que a maioria dos docentes tem, no máximo, oito anos de atuação com Educação Especial.

Essa mesma tendência se repete na análise da experiência dos professores especificamente em SRM. Cerca de 63% dos docentes indicaram ter entre zero e quatro anos de atuação nas SRM, enquanto 14% relataram atuar há mais de quatro e até seis anos. A partir dessa faixa, há um declínio acentuado na frequência de respostas, o que mostra que a maioria dos profissionais possui uma trajetória ainda recente nesse espaço educativo.

Esses dados refletem, em parte, o processo de expansão das SRM promovido pela Secretaria de Educação Especial do MEC, iniciado em 2005. Segundo dados do Ministério, até 2009, foram implantadas 15.551 SRM em 4.564 municípios brasileiros (Brasil, 2008). Esse cenário corrobora o crescimento mais recente da oferta de serviços de AEE nas redes públicas de ensino, o que implica, também, na inserção de novos profissionais nesse campo.

A predominância de experiências mais curtas pode apontar para dois aspectos importantes: de um lado, a necessidade de continuidade e ampliação das políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada desses professores, dada a complexidade do trabalho nas SRM; de outro, a importância de estratégias institucionais de apoio e acompanhamento docente para que o ingresso recente não represente fragilidade nas práticas

pedagógicas, mas sim uma oportunidade de consolidar saberes e trajetórias profissionais comprometidas com uma educação mais inclusiva e equitativa. Torna-se, portanto, relevante uma nova coleta, 10 anos após, para ver se esse tempo aumentou com o passar dos anos para fins comparativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam um perfil profissional marcado pela predominância da formação em Pedagogia, pela elevada participação em cursos de especialização e pela diversidade de trajetórias formativas. Também revelam a concentração da atuação no ensino fundamental e nas redes municipais, bem como a presença significativa de docentes com experiência profissional relativamente recente nas SRM.

A concentração de atuação no ensino fundamental, majoritariamente em redes municipais, reforça a centralidade dessa etapa no processo de inclusão escolar do PEE, ao mesmo tempo que evidencia a concentração das políticas de oferta do AEE nessa esfera administrativa. Além disso, o predomínio de docentes com poucos anos de experiência nas SRM indica que, à época da coleta, a política de expansão do serviço ainda se encontrava em processo de consolidação, exigindo investimentos contínuos em formação, suporte institucional e fortalecimento de redes de apoio.

A análise evidencia que a atuação do professor de AEE tem sido atravessada por uma expectativa de polivalência – o que exige que o docente atenda todas as categorias do PEE, mesmo sem uma política de formação específica que contemple essa multiplicidade. Essa exigência, que se consolidou sem o devido respaldo de

diretrizes claras e consistentes, impõe desafios à qualidade do serviço oferecido e à efetividade das políticas de inclusão escolar. A atuação docente, nesse contexto, demanda não apenas qualificação técnica, mas também respaldo institucional, articulação com as redes escolares e reconhecimento da complexidade do trabalho educacional especializado.

As escolas são chamadas a se reestruturarem para atender a proposta da inclusão escolar. Tal perspectiva nem sempre é fácil de ser posta em prática, tendo em vista a realidade complexa, histórica e cultural das escolas. É importante salientar que a diversidade de serviços oferecidos, assim como novas propostas podem favorecer o processo de inclusão escolar. No Brasil, a partir de 2005, foram criadas as SRM e o serviço de AEE para os alunos PEE (Brasil, 2008) a fim de incentivar e melhorar o processo de inclusão escolar. Com essa nova implantação, houve a necessidade de pesquisas visando contribuir para um melhor conhecimento dessa nova realidade. Baptista (2011, p. 72) ressalta a preocupação com a oferta restrita de um serviço destinado ao PEE, colocando que “A ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país”.

Nesse sentido, é urgente o fortalecimento de políticas formativas que contemplem tanto a formação inicial específica quanto a continuada, voltada às especificidades do AEE e articulada às reais demandas dos contextos escolares. Essa formação deve ser estendida também aos docentes da sala de aula comum, equipes gestoras e demais atores escolares, promovendo uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva, como apontam as diretrizes do próprio PNE.

Como perspectiva de continuidade, recomenda-se a realização de novos estudos. Recomenda-se a realização de uma nova coleta com instrumento comparável ao utilizado no levantamento original, completando dez anos do marco inicial do PNE analisado neste trabalho. Tal comparação poderá indicar se houve avanços no perfil dos docentes, nas condições de trabalho, no acesso à formação e na consolidação das SRM como política pública de apoio à escolarização de estudantes com deficiência. Além disso, estudos futuros poderão incorporar análises interseccionais (como gênero, raça, território), bem como investigar a permanência e o impacto do AEE na trajetória escolar dos estudantes.

Por se tratar de dados provenientes de levantamento realizado anteriormente, os resultados não devem ser interpretados como representação da situação atual das SRM. Sua contribuição reside na dimensão e abrangência do conjunto analisado e na possibilidade de subsidiar discussões e investigações comparativas sobre formação e atuação docente no AEE.

Em síntese, conhecer o perfil docente das SRM não é apenas um exercício descritivo, mas um passo essencial para aprimorar as políticas públicas voltadas à Educação Especial e garantir que o direito à educação seja assegurado a todos os estudantes, com equidade, qualidade e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17,

n. esp. 1, p. 59–76, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 39–40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 set. 2026.

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: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 22 set. 2026.

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, p. 26, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição extra, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 set. 2026.

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: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União:

seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 22 set. 2026.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação especial nas universidades brasileiras. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CIESLINSKI, Carolina; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Significações produzidas por professoras do Atendimento Educacional Especializado em um percurso de formação continuada: o trabalho e as estratégias docentes. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 37, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X86940>.

DANTAS, Taisa Caldas; FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal. Inclusão escolar e formação de professores no estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação lato sensu em Atendimento Educacional Especializado. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 30, e0094, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0094>.

FÜRKOTTER, Monica; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; MORELATTI, Maria Raquel Miotto; LEONE, Naiara Mendonça; LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O que a formação contínua deve contemplar?: o que dizem os professores.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849–869, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JxxdGGqYNFHZRGN38vGtJZt/>. Acesso em: 22 set. 2026.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2024. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 22 set. 2026.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 22 set. 2026.

MATTOS, Nelma Dantas. Cidadania, deficiência e política educacional no estado de Sergipe: 1979–2001. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MILANESI, Josiane Beltrame; MENDES, Enicéia Gonçalves. Funcionamento e desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado: a dinâmica de Rio Claro – SP. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (org.). Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. v. 4, p. 367–388.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343–360, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61–78.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da avaliação dos alunos no Atendimento Educacional Especializado das Salas de Recursos Multifuncionais. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, e104, p. 1–20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X31828>.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, e155866, 2017b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155866>.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964–981, jul./set. 2017a. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144242>.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. Revista

Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 213–225, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14244/19827199949>.

PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; GONZALEZ, Roseli Kubo. Educação Especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725–743, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nfd363NjPwQ7K3SHqjwrSkm/>. Acesso em: 22 set. 2026.

SANTOS, Vivian et al. Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do município de São Carlos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (org.). Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. v. 4, p. 389–406.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, p. 23, 14 out. 2016. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 22 set. 2026.

SILVA, Jéssica de Andrade; BARBOZA, Nilton Anderson Santos; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Os desafios do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 690–700, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i3.18347>.

VITALIANO, Célia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina (org.). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Eduel, 2010. p. 49–112.

¹ Doutora do programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão da Inovação PPGINV da UFABC e do Centro Universitário Fundação Santo André (FSA).

² Professora doutora da UFSCar.

³ Professor doutor da USP.