

PARA ALÉM DA SALA: POLÍTICAS SOCIAIS DE INCLUSÃO, DEFICIÊNCIA E DIREITO À PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

Beyond the classroom: social policies for inclusion, disability, and the right to civic participation

Mary Márcia Gomes Viveiros¹.

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

Resumo

O presente ensaio aborda a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado no contexto das políticas sociais de inclusão, tomando a deficiência como questão pública, social e de direitos. O objetivo foi refletir sobre a SRM e o AEE como instrumentos vinculados à acessibilidade, à participação cidadã e à garantia de direitos da pessoa com deficiência na educação básica. Trata-se de um ensaio teórico, de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com análise de produções científicas, documentos legais e normativos sobre educação inclusiva, deficiência, políticas públicas, direitos humanos e participação social. A discussão evidenciou que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela matrícula, pela existência de serviços especializados ou pela previsão normativa do direito à educação, mas pela construção de condições concretas de permanência, aprendizagem, convivência e pertencimento. Os resultados indicam que a SRM e o AEE podem contribuir para a democratização das condições educacionais quando articulados ao projeto pedagógico, à sala comum, às famílias e às redes intersetoriais. Conclui-se que pensar a inclusão para além da sala significa compreender o atendimento especializado como mediação política, pedagógica e social para a efetivação de direitos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Pessoa com Deficiência; Políticas Sociais.

Abstract

This essay addresses the Multifunctional Resource Room and Specialized Educational Assistance within the context of social inclusion policies, understanding disability as a public, social, and rights-based issue. The objective was to reflect on the Multifunctional Resource Room and Specialized Educational Assistance as instruments linked to accessibility, civic participation, and the guarantee of the rights of persons with disabilities in basic education. This is a theoretical essay with a qualitative approach, developed through bibliographic and documentary research, based on the analysis of scientific publications, legal documents, and regulations concerning inclusive education, disability, public policies, human rights, and social participation. The discussion showed that school inclusion is not achieved solely through enrollment, the existence of specialized services, or the normative recognition of the right to education, but through the construction of concrete conditions for permanence, learning, coexistence, and belonging. The results indicate that the Multifunctional Resource Room and Specialized Educational Assistance can contribute to the democratization of educational conditions when articulated with the pedagogical project, the regular classroom, families, and intersectoral networks. It is concluded that thinking about inclusion beyond the classroom means understanding specialized assistance as a political, pedagogical, and social mediation for the realization of rights.

Keywords: Inclusive Education; Specialized Educational Assistance; Multifunctional Resource Room; Person with Disabilities; Social Policies.

A discussão sobre educação inclusiva e pessoas com deficiência exige ultrapassar leituras restritas à dimensão clínica, individual ou meramente pedagógica da deficiência. No campo dos direitos humanos, a deficiência passa a ser compreendida como uma experiência produzida na relação entre os impedimentos corporais, sensoriais, intelectuais ou psicossociais e as barreiras sociais que limitam a participação dos sujeitos na vida coletiva. Essa perspectiva desloca o foco do “déficit” individual para a responsabilidade social, institucional e política de remover obstáculos que impedem o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, a inclusão escolar não pode ser tratada como concessão, favor ou adaptação pontual, mas como expressão concreta de justiça social. Ao reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, a Lei Brasileira de Inclusão reafirma que a participação social depende da construção de ambientes acessíveis, não discriminatórios e capazes de respeitar a diversidade humana (DINIZ, 2007; BRASIL, 2015).

No campo educacional, esse entendimento fortalece a compreensão da educação inclusiva como política pública e política social. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma a inclusão como ação política, cultural, social e pedagógica, fundamentada na defesa do direito de todos os estudantes aprenderem e participarem juntos, sem discriminação. Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser compreendida como território de convivência, pertencimento, formação cidadã e reconhecimento das diferenças. A educação inclusiva, portanto, não se limita à matrícula do estudante com deficiência na classe comum, mas envolve condições reais de acesso, permanência, aprendizagem, participação e desenvolvimento. Por isso, pensar a inclusão no contexto das políticas sociais implica reconhecer que a escola também participa da produção ou da superação das desigualdades historicamente vivenciadas por grupos socialmente marginalizados (BRASIL, 2008; JAHNKE et al., 2026).

Embora o avanço normativo tenha ampliado o direito de acesso à escola regular, a inclusão formal ainda convive com múltiplas formas de exclusão cotidiana. Muitos estudantes com deficiência encontram-se matriculados, mas continuam enfrentando barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, pedagógicas e institucionais que limitam sua participação efetiva na vida escolar. Desse modo, o simples ingresso no sistema de ensino não garante, por si só, a experiência de pertencimento, aprendizagem e cidadania. A literatura crítica sobre educação inclusiva alerta que políticas educacionais podem assumir discursos inclusivos sem necessariamente transformar as estruturas que reproduzem desigualdades. Nesse cenário, a inclusão precisa ser analisada para além da presença física do estudante, considerando sua escuta, sua

participação nas decisões, suas relações sociais e sua possibilidade concreta de ocupar a escola como sujeito ativo de direitos (SLEE, 2019; POIKOLA; KÄRNÄ; HAKALEHTO, 2024).

É nesse contexto que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assumem relevância no debate sobre educação inclusiva e políticas sociais. De acordo com as diretrizes nacionais, o AEE deve ter função complementar ou suplementar à formação do estudante, não podendo substituir a escolarização na classe comum. Sua finalidade é disponibilizar recursos, serviços e estratégias de acessibilidade capazes de eliminar barreiras à participação e à aprendizagem. Assim, a SRM não deve ser compreendida como espaço de separação, reforço escolar ou compensação individual da deficiência, mas como dispositivo da política pública de inclusão. Quando articulada ao projeto pedagógico da escola, à sala comum, às famílias e aos demais serviços da rede de proteção social, ela pode contribuir para assegurar condições mais equitativas de permanência, autonomia e desenvolvimento educacional (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2015).

A expressão “para além da sala”, que orienta este ensaio, indica justamente a necessidade de deslocar a análise da SRM de seu sentido físico para sua função social e política. O AEE não se restringe ao atendimento individualizado do estudante, pois sua atuação deve incidir sobre as barreiras que dificultam o acesso ao currículo, à comunicação, aos recursos pedagógicos, à tecnologia assistiva, à mobilidade e às relações de convivência. Nessa perspectiva, o AEE pode ser compreendido como mediação entre o direito formal à educação e as condições concretas de participação cidadã. Sua função ultrapassa o apoio pedagógico imediato, pois envolve a construção de estratégias que ampliem a autonomia, fortaleçam o pertencimento escolar e favoreçam a presença ativa da pessoa com deficiência nos espaços coletivos. Assim, a sala de recursos torna-se instrumento de inclusão quando atua em diálogo com toda a escola, e não como espaço paralelo ao ensino comum (MANTOAN, 2003; BRASIL, 2009).

Entretanto, a existência de políticas, salas específicas e serviços especializados não garante automaticamente práticas inclusivas. Quando o AEE é isolado da sala comum, pode acabar reforçando a responsabilização individual do estudante e a ideia de que a inclusão depende apenas de intervenções especializadas. Esse risco evidencia uma tensão recorrente nas políticas inclusivas: a possibilidade de que mecanismos criados para assegurar direitos sejam utilizados, na prática, como formas sutis de separação. Estudos internacionais sobre reformas educacionais inclusivas demonstram que modelos apoiados em espaços segregados ou em retiradas frequentes da classe comum podem fragilizar a participação social e acadêmica dos estudantes com deficiência. Além disso, barreiras atitudinais, concepções capacitistas, ausência de formação docente e fragilidades institucionais podem converter a inclusão em discurso, sem alterar efetivamente a cultura escolar (DE BRUIN, 2019; SLEE, 2019; SHAW, 2021).

Nesse sentido, a efetividade da SRM e do AEE depende de uma compreensão ampliada da inclusão como responsabilidade coletiva. O professor do AEE não deve atuar de modo isolado, mas em articulação com os docentes da sala comum, a gestão escolar, as famílias e os serviços intersetoriais de saúde, assistência social e proteção de direitos. Essa articulação é fundamental porque a exclusão escolar não se produz apenas por dificuldades pedagógicas, mas por desigualdades sociais, ausência de acessibilidade, precariedade de infraestrutura, falta de recursos, fragilidades na formação profissional e práticas institucionais pouco sensíveis à diversidade. Por isso, a política de inclusão precisa ser sustentada por uma rede de ações que envolva planejamento, investimento público, formação continuada e compromisso ético com a participação de todos os estudantes. A inclusão, assim, deixa de ser tarefa de um setor específico da escola e passa a constituir princípio orientador de todo o projeto educativo (BRASIL, 2009; JAHNKE et al., 2026).

Diante dessas questões, este ensaio tem como objetivo refletir sobre a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado como instrumentos de políticas sociais de inclusão, analisando sua relação com a acessibilidade, a participação cidadã e a garantia de direitos da pessoa com deficiência no contexto da educação básica. Parte-se da seguinte pergunta norteadora: Como a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado podem ser compreendidos para além de sua função pedagógica, assumindo-se como instrumentos de políticas sociais voltados à acessibilidade, à participação cidadã e à garantia de direitos da pessoa com deficiência? Ao assumir essa problemática, este texto defende que a inclusão não se encerra na sala, no atendimento ou na matrícula, mas se realiza na transformação das condições que permitem ao estudante aprender, conviver, participar e pertencer. Assim, retorna-se ao ponto inicial: falar de deficiência, educação inclusiva e sala de recursos é, sobretudo, falar de direitos sociais, justiça e cidadania.

DEFICIÊNCIA, DIREITOS SOCIAIS E INCLUSÃO COMO QUESTÃO PÚBLICA

A compreensão da deficiência como questão pública exige o deslocamento de uma leitura centrada exclusivamente na limitação individual para uma perspectiva social, política e jurídica. Nesse sentido, Diniz (2007) contribui para a superação da interpretação biomédica da deficiência ao demonstrar que ela não pode ser reduzida ao olhar biologicista, pois envolve também estruturas sociais que afastam a pessoa com deficiência do convívio coletivo. Essa abordagem aproxima-se do modelo social da deficiência, segundo o qual a exclusão não decorre apenas dos impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais ou psicossociais, mas da organização social pouco sensível à diversidade corporal e humana (DINIZ, 2007).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência também reforça essa perspectiva ao definir a pessoa com deficiência a partir da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que podem limitar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). De modo semelhante, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência situa a deficiência no campo dos direitos humanos, da dignidade, da acessibilidade, da não discriminação e da participação social (BRASIL, 2009). Assim, compreender a deficiência como questão pública significa reconhecer que a inclusão não se realiza apenas por ações individuais ou adaptações pontuais, mas por políticas sociais capazes de eliminar barreiras, ampliar oportunidades e garantir cidadania (OMS; BANCO MUNDIAL, 2011).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO POLÍTICA SOCIAL E DIREITO À PARTICIPAÇÃO

A educação inclusiva, compreendida como política social, ultrapassa a dimensão do acesso escolar e se vincula à construção de condições institucionais para que todos os estudantes participem da vida educativa de modo ativo, reconhecido e contínuo. Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva compreende a inclusão como ação política, cultural, social e pedagógica, orientada pela convivência entre os estudantes, pela aprendizagem coletiva e pela superação de práticas discriminatórias (BRASIL, 2008).

Essa compreensão ganha força quando a participação deixa de ser tratada apenas como presença em sala e passa a incluir a escuta dos estudantes na identificação de barreiras e na formulação de práticas escolares mais inclusivas (POIKOLA; KÄRNÄ; HAKALEHTO, 2024). Desse modo, a escola inclusiva não se limita a acolher a diversidade, mas deve criar mecanismos para que estudantes, docentes, famílias e comunidade participem da construção do projeto educativo, fortalecendo a cidadania e a corresponsabilidade social pela inclusão (GUNCKEL; MOORE, 2005; JAHNKE et al., 2026).

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E AEE: ENTRE APOIO PEDAGÓGICO E GARANTIA DE DIREITOS

A SRM e o AEE devem ser compreendidos como dispositivos organizados no interior da política educacional inclusiva, cuja finalidade não se restringe ao atendimento direto ao estudante, mas envolve o planejamento de condições pedagógicas, comunicacionais e materiais para sua participação no percurso escolar. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que o AEE seja ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados, cabendo-lhe disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e

estratégias voltadas à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação social (BRASIL, 2009). Essa mesma normativa indica que a oferta do AEE precisa ser institucionalizada no projeto pedagógico da escola, prevendo espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos acessíveis, plano de atendimento, cronograma, profissionais e redes de apoio (BRASIL, 2009).

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial orienta que o AEE identifique, elabore e organize recursos pedagógicos e de acessibilidade, mantendo articulação com a proposta pedagógica do ensino comum e com a formação para autonomia e independência dos estudantes (BRASIL, 2008). Contudo, para que a Sala de Recursos não assuma caráter de retirada ou substituição simbólica da classe comum, é necessário que sua atuação se mantenha vinculada à escola como um todo, uma vez que estudos sobre as salas de recursos indicam que o uso de espaços especializados pode tanto apoiar a inclusão quanto reforçar arranjos restritivos quando se afasta da participação cotidiana na sala regular (DE BRUIN, 2019). Desse modo, o AEE realiza sua função de garantia de direitos quando transforma recursos especializados em acessibilidade compartilhada, articulando professor especializado, docentes da classe comum, família e rede intersetorial.

OS LIMITES DA INCLUSÃO FORMAL: BARREIRAS, CAPACITISMO E RISCO DE SEGREGAÇÃO

Os limites da inclusão formal tornam-se evidentes quando a escola incorpora o vocabulário da inclusão, mas conserva práticas que classificam, isolam ou condicionam a participação dos estudantes com deficiência. Nessa direção, Slee (2019) adverte que o pertencimento escolar é comprometido quando políticas inclusivas são apropriadas por lógicas institucionais que continuam sustentando exclusões, ainda que sob discursos aparentemente democráticos. De Bruin (2019) contribui para essa crítica ao demonstrar que reformas legais podem ampliar o reconhecimento do direito à educação sem, necessariamente, reduzir práticas segregadoras, sobretudo quando persistem encaminhamentos para ambientes separados ou arranjos restritivos.

O capacitismo, nesse contexto, opera como uma racionalidade escolar que toma a funcionalidade, a autonomia e o desempenho padronizado como medidas de valor, produzindo expectativas reduzidas e intervenções centradas na correção do estudante, e não na transformação do ambiente educativo (HEHIR, 2002; CAMPBELL, 2009). Além disso, a revisão de Poikola, Kärnä e Hakalehto (2024) evidencia que a inclusão social é fragilizada quando as relações entre pares, o clima de sala e os apoios escolares não favorecem reconhecimento, convivência e participação. Assim, a inclusão deixa de ser efetiva quando permanece apenas como presença administrada, pois a garantia de direitos exige enfrentar barreiras simbólicas, pedagógicas e institucionais que mantêm a diferença sob controle.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um ensaio teórico, de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental. A escolha pelo ensaio teórico justifica-se pela natureza reflexiva e crítico-interpretativa da investigação, voltada à problematização da Sala de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado como instrumentos vinculados às políticas sociais de inclusão, à acessibilidade e à participação cidadã da pessoa com deficiência. Conforme Meneghetti (2011), o ensaio teórico permite aprofundar conceitos, tensionar argumentos e construir interpretações fundamentadas sobre determinado fenômeno, sem se limitar à descrição linear de dados ou à apresentação sistemática de resultados empíricos. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão dos sentidos sociais, políticos e educacionais atribuídos à inclusão, à deficiência e ao direito à educação (CRESWELL; CRESWELL, 2021; GIL, 2002).

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da seleção de produções científicas relacionadas à educação inclusiva, deficiência, políticas públicas, políticas sociais, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais, acessibilidade, direitos humanos e participação social. Para isso, foram consideradas publicações localizadas em bases e repositórios acadêmicos como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Educational Resources Information Center (ERIC), priorizando artigos científicos, revisões, ensaios teóricos, livros acadêmicos, capítulos de livros, teses e dissertações. Os descritores utilizados envolveram combinações em português, inglês e espanhol, tais como: “educação inclusiva”, “pessoa com deficiência”, “políticas sociais”, “políticas públicas de inclusão”, “sala de recursos multifuncionais”, “atendimento educacional especializado”, “acessibilidade”, “participação cidadã”, “inclusive education”, “disability rights”, “social policy”, “resource rooms” e “social participation”.

Quanto ao recorte temporal, priorizaram-se publicações produzidas entre 2015 e 2026, considerando que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146/2015, representa um marco normativo relevante para o fortalecimento da perspectiva dos direitos, da acessibilidade e da participação social. No entanto, também foram incorporadas obras anteriores a esse período quando consideradas fundamentais para a compreensão conceitual do tema, especialmente aquelas relacionadas ao modelo social da deficiência, à educação inclusiva e à crítica às práticas segregadoras. Essa opção metodológica permitiu articular contribuições clássicas e contemporâneas, favorecendo uma análise mais ampla sobre os avanços, limites e contradições das políticas de inclusão escolar no contexto brasileiro.

A pesquisa documental, por sua vez, contemplou documentos legais, normativos e institucionais que orientam a educação inclusiva e a garantia de direitos da pessoa com deficiência no Brasil. Entre eles, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica; o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015; e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esses documentos foram analisados como expressões normativas das políticas públicas de inclusão, permitindo compreender como o direito à educação, à acessibilidade e à participação cidadã é formulado no campo jurídico-político.

Os critérios de inclusão abrangeram textos que discutem, de modo direto ou articulado, a educação inclusiva como direito social, a deficiência como questão de justiça social, o papel do AEE e da Sala de Recursos Multifuncionais, as barreiras à participação escolar e as políticas públicas voltadas à garantia de direitos da pessoa com deficiência. Foram excluídos materiais sem autoria identificada, textos de caráter exclusivamente opinativo, estudos restritos à abordagem clínica da deficiência sem relação com a educação ou os direitos sociais, documentos sem fonte institucional confiável e publicações que não apresentassem pertinência com o objetivo do ensaio. Desse modo, a seleção do material priorizou a coerência temática, a relevância acadêmica e a contribuição teórica para a construção da discussão proposta.

A análise do material ocorreu por meio de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, conforme orientações metodológicas próprias da pesquisa bibliográfica e documental. Inicialmente, realizou-se a identificação dos textos e documentos relacionados ao tema; em seguida, procedeu-se à leitura dos materiais mais relevantes, observando seus argumentos centrais, conceitos mobilizados e contribuições para o problema investigado. Posteriormente, os conteúdos foram organizados em eixos teórico-argumentativos: deficiência, direitos sociais e inclusão como questão pública; educação inclusiva como política social e direito à participação; Sala de Recursos Multifuncionais e AEE como instrumentos de garantia de direitos; e limites da inclusão formal diante das barreiras institucionais, pedagógicas e atitudinais. Essa organização permitiu construir uma reflexão crítica e coerente com o objetivo do estudo.

Por se tratar de um ensaio teórico, este estudo não teve a pretensão de realizar uma revisão sistemática da literatura, nem de quantificar resultados ou esgotar a produção científica sobre o tema. A proposta consistiu em desenvolver uma análise fundamentada, crítica e articulada, capaz de relacionar literatura acadêmica, documentos normativos e categorias conceituais relevantes para compreender a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado para além de sua função pedagógica imediata. Assim, o percurso metodológico adotado buscou sustentar a tese de que tais dispositivos devem ser

interpretados como parte das políticas sociais de inclusão, na medida em que podem contribuir para a acessibilidade, a permanência escolar, o pertencimento e a participação cidadã da pessoa com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise teórica realizada evidencia que a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado ocupam uma posição estratégica nas políticas de inclusão, mas sua efetividade depende da forma como são integrados ao projeto pedagógico e à cultura institucional da escola. Os estudos analisados indicam que políticas públicas inclusivas avançaram na ampliação do acesso e no reconhecimento jurídico do direito à educação, porém ainda enfrentam dificuldades para assegurar condições concretas de permanência, participação e aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão não se consolida apenas pela existência de normas, matrículas ou serviços especializados, mas pela capacidade da escola de transformar esses dispositivos em práticas articuladas, contínuas e socialmente comprometidas (JAHNKE et al., 2026; BRASIL, 2008).

Em primeira análise, foi possível evidenciar a distância entre a política formulada e a política vivida no cotidiano escolar. A literatura aponta que há consenso teórico quanto à centralidade da inclusão nas políticas educacionais, mas persistem desafios estruturais e institucionais ligados à permanência, à formação docente, à infraestrutura e à superação das desigualdades sociais (JAHNKE et al., 2026). Essa constatação permite compreender que a inclusão escolar não pode ser avaliada apenas pela existência da Sala de Recursos Multifuncionais, mas pelo modo como esse espaço contribui para reorganizar práticas, relações e responsabilidades dentro da escola. Quando o AEE permanece restrito a um serviço isolado, sua potência política se enfraquece; quando atua de forma colaborativa, torna-se mecanismo de democratização das condições de aprendizagem.

Outro achado importante é que a inclusão precisa ser analisada a partir da participação efetiva dos estudantes, e não apenas a partir da organização institucional dos serviços. Poikola, Kärnä e Hakalehto (2024) demonstram que as pesquisas recentes sobre educação inclusiva têm valorizado as percepções dos estudantes, especialmente quando se busca compreender fatores que favorecem ou dificultam a inclusão acadêmica e social. Essa contribuição desloca a discussão da simples oferta de atendimento para a pergunta sobre como o estudante vivencia a escola, participa das atividades, constrói vínculos e tem suas necessidades reconhecidas. Assim, a participação cidadã torna-se um critério avaliativo da própria política inclusiva, pois revela se o estudante com deficiência está apenas incluído administrativamente ou se participa de modo significativo da vida escolar.

Os resultados também indicam que a SRM pode assumir sentidos distintos, dependendo do projeto político-pedagógico que a orienta. Quando compreendida apenas como local de atendimento individual, corre o risco de reforçar a ideia de que a inclusão é responsabilidade exclusiva do professor especializado. Por outro lado, quando vinculada ao planejamento coletivo, à acessibilidade curricular, à orientação dos professores da sala comum e ao diálogo com as famílias, a sala de recursos amplia seu alcance e passa a operar como instrumento de garantia de direitos. Nessa perspectiva, o AEE não deve ser pensado como espaço de compensação da deficiência, mas como serviço que identifica barreiras, mobiliza recursos e contribui para a participação do estudante nos diferentes tempos e espaços escolares (BRASIL, 2009; BRASIL, 2008).

A discussão dos materiais analisados permite afirmar que a inclusão educacional exige uma passagem do atendimento centrado no estudante para a responsabilização institucional da escola. Isso significa que a dificuldade de participação não pode ser interpretada apenas como característica do aluno, mas como resultado de currículos rígidos, práticas padronizadas, ausência de acessibilidade, fragilidades na formação docente e pouca articulação entre os profissionais. De Bruin (2019) mostra que reformas inclusivas podem produzir efeitos distintos quando não modificam profundamente os modos de organização escolar, podendo inclusive manter arranjos restritivos. Essa reflexão é relevante para pensar o AEE no Brasil, pois evidencia que serviços especializados só cumprem função inclusiva quando tensionam a estrutura escolar, e não quando apenas administram diferenças.

Um quinto ponto de discussão refere-se ao pertencimento escolar como dimensão política da inclusão. Slee (2019) argumenta que a luta por pertencimento de estudantes com deficiência revela estruturas profundas de exclusão reproduzidas pela própria escolarização. À luz desse debate, a SRM não deve ser vista apenas como espaço técnico, mas como parte de uma política que precisa produzir pertencimento, reconhecimento e participação. Isso implica perguntar se o estudante é ouvido, se circula pela escola com autonomia, se participa das atividades coletivas, se estabelece vínculos e se tem sua presença considerada na organização pedagógica. Dessa forma, o pertencimento aparece como resultado esperado de uma inclusão que não se satisfaz com a presença física, mas busca transformar relações escolares.

Também se observa que as barreiras à inclusão não se limitam à dimensão pedagógica. Os estudos apontam que fatores como desigualdade socioeconômica, falta de recursos, precariedade da infraestrutura, ausência de formação continuada e fragilidade da gestão democrática interferem diretamente na efetividade das políticas inclusivas (JAHNKE et al., 2026). Esse resultado reforça a compreensão da educação inclusiva como política social, pois a escola não atua isoladamente diante das necessidades dos estudantes com deficiência. A efetividade do AEE depende de articulações com políticas de saúde, assistência social,

transporte, acessibilidade urbana, proteção social e apoio às famílias. Assim, a inclusão escolar se revela como prática intersetorial, exigindo respostas que ultrapassam os limites administrativos da instituição escolar.

Outro aspecto relevante é que a inclusão formal pode conviver com formas sutis de segregação quando os apoios especializados são utilizados para afastar o estudante da convivência cotidiana com seus pares. De Bruin (2019) diferencia exclusão, segregação, integração e inclusão, destacando que a inclusão exige reforma sistêmica de conteúdos, métodos, estruturas e estratégias educacionais. Essa distinção é fundamental para analisar criticamente a SRM: sua existência não é, por si só, inclusiva ou excludente; seu sentido depende da função que exerce na trajetória escolar do estudante. Se o atendimento especializado amplia a participação na sala comum, favorece a inclusão; se substitui a convivência, naturaliza a separação e reduz expectativas, aproxima-se de práticas segregadoras.

A partir desses achados, compreende-se que o principal desafio das políticas de inclusão não está apenas em garantir serviços, mas em impedir que esses serviços sejam absorvidos por uma lógica escolar classificatória. O capacitismo, ainda que nem sempre nomeado nas políticas, manifesta-se quando a escola define previamente quem aprende, quem acompanha, quem participa e quem necessita ser retirado para “se ajustar”. Nesse sentido, a discussão sobre o AEE precisa ultrapassar o campo técnico e alcançar a dimensão ética e política da escolarização. O atendimento especializado deve contribuir para deslocar a pergunta “o que falta ao estudante?” para “quais barreiras a escola precisa remover?”, favorecendo uma compreensão mais democrática da aprendizagem, da diferença e da cidadania.

Dessa forma, os resultados teóricos deste ensaio indicam que a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado podem ser compreendidos como instrumentos de políticas sociais quando atuam na mediação entre o direito declarado e sua efetivação concreta. Sua relevância não está apenas na oferta de recursos específicos, mas na possibilidade de fortalecer práticas escolares acessíveis, colaborativas e orientadas pela participação cidadã. A discussão construída demonstra que a inclusão só se realiza plenamente quando a escola deixa de tratar a diferença como exceção e passa a reorganizar seu funcionamento a partir dela. Assim, “para além da sala” significa reconhecer que o AEE e a Sala de Recursos não são fins em si mesmos, mas meios para ampliar direitos, pertencimento e participação social da pessoa com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio permitiu refletir sobre a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado para além de sua dimensão operacional, compreendendo-os como instrumentos vinculados às

políticas sociais de inclusão e à garantia de direitos da pessoa com deficiência. A discussão demonstrou que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela matrícula, pela existência de serviços especializados ou pela previsão normativa do direito à educação, mas pela construção de condições concretas para que o estudante participe, aprenda, conviva e pertença ao espaço escolar.

Observou-se que a SRM e o AEE podem contribuir significativamente para a acessibilidade e para a permanência escolar quando articulados ao projeto pedagógico da instituição, ao trabalho docente da sala comum, à gestão escolar, às famílias e às redes intersetoriais de proteção social. Nesse sentido, sua função não deve ser reduzida ao atendimento individualizado ou à compensação de dificuldades, mas compreendida como mediação capaz de identificar barreiras, organizar recursos, orientar práticas pedagógicas e fortalecer a participação cidadã dos estudantes com deficiência.

A análise também evidenciou que a inclusão formal ainda convive com barreiras institucionais, pedagógicas, atitudinais e capacitistas que limitam a efetivação dos direitos. Por isso, a Sala de Recursos Multifuncionais só assume caráter inclusivo quando não se transforma em espaço paralelo ou substitutivo da classe comum, mas atua como apoio integrado à vida escolar. Conclui-se, portanto, que pensar a inclusão “para além da sala” significa reconhecer que a educação inclusiva exige compromisso coletivo, investimento público, formação continuada e reorganização das práticas escolares, de modo que a diferença deixe de ser tratada como exceção e passe a orientar a construção de uma escola mais democrática, acessível e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

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. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 jun. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jun. 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: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2026.

CAMPBELL, F. K. **Contours of ableism: the production of disability and abledness**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DE BRUIN, K. **The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison**. International Journal of Inclusive Education, 2019. DOI: 10.1080/13603116.2019.1623327. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>. Acesso em: 27 jun. 2026.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUNCKEL, K. L.; MOORE, F. M. Including students and teachers in the co-design of the enacted curriculum. In: **annual meeting of the national association for research in science teaching**, 2005, Dallas. Proceedings [...]. Dallas: NARST, 2005. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED498676>. Acesso em: 27 jun. 2026.

HEHIR, T. Eliminating ableism in education. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 72, n. 1, p. 1-32, 2002.

JAHNKE, J. F. *et al.* Políticas públicas educacionais e inclusão: caminhos para a democratização do acesso e permanência escolar. **Veredas do Direito**, v. 23, e236618, 2026. DOI: 10.18623/rvd.v23.6618. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18623/rvd.v23.6618>. Acesso em: 27 jun. 2026.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011. DOI: 10.1590/S1415-65552011000200010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>. Acesso em: 27 jun. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2011. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>. Acesso em: 27 jun. 2026.

POIKOLA, M.; KÄRNÄ, E.; HAKALEHTO, S. Students' views of inclusive education: a scoping literature review. **European Journal of Education**, v. 59, e12731, 2024. DOI: 10.1111/ejed.12731. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12731>. Acesso em: 27 jun. 2026.

SHAW, A. Inclusion of disabled Higher Education students: why are we not there yet? **International Journal of Inclusive Education**, 2021. DOI: 10.1080/13603116.2021.1968514. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968514>. Acesso em: 27 jun. 2026.

SLEE, R. Belonging in an age of exclusion. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, n. 9, p. 909-922, 2019. DOI: 10.1080/13603116.2019.1602366. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>. Acesso em: 27 jun. 2026.

UNITED NATIONS. **Committee on the Rights of Persons with Disabilities**. General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education. Geneva: United Nations, 2016. Disponível em:

<https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>. Acesso em: 27 jun. 2026.