

A sala de recurso multifuncional e suas contribuições para a formação continuada de professores do ensino regular

 <https://doi.org/10.47236/2594-7036.2026.v10.2103>

Antonio Gilson Mendes de Souza¹
Gláucia da Silva Brito²

Data de submissão concluída: 26/3/2026. Data de aprovação: 3/7/2026. Data de publicação: 24/8/2026.

Resumo – O objetivo deste artigo é analisar qual a contribuição da sala de recurso multifuncional (SRM) para a formação continuada de professores do ensino regular na perspectiva da educação inclusiva. A metodologia adotada baseia-se em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, tendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários a 29 professores de uma escola da rede pública municipal de Santa Inês (MA). Os resultados evidenciam fragilidades na formação inicial e continuada dos docentes, especialmente no que se refere à adaptação curricular, ao planejamento de práticas pedagógicas inclusivas e à articulação entre o professor da sala regular e do atendimento educacional especializado (AEE). Os dados também revelam que, embora os professores reconheçam a importância da SRM, a interação com esse espaço ainda ocorre de forma pouco sistemática. A análise aponta a necessidade de ressignificar a SRM, ampliando seu papel para além do atendimento aos estudantes, de modo a consolidá-la como núcleo de formação em serviço, apoio pedagógico e aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Sala de recurso multifuncional. Formação continuada. Atendimento educacional especializado.

The multifunctional resource room and its contributions to the continuing education of regular education teachers

Abstract – The objective of this article is to analyze the contribution of the Multifunctional Resource Room (MRR) to the continuing education of regular education teachers from the perspective of inclusive education. The methodology adopted is based on a qualitative, exploratory approach, using questionnaires administered to 29 teachers from a public school in Santa Inês (MA) as the data collection instrument. The results highlight weaknesses in the initial and continuing education of teachers, especially regarding curriculum adaptation, the planning of inclusive pedagogical practices, and the articulation between the regular classroom teacher and the Specialized Educational Service (SES) teacher. The data also reveal that, although teachers recognize the importance of the MRR, interaction with this space still occurs in a rather unsystematic way. The analysis points to the need to redefine the MRR, expanding its role beyond serving students, in order to consolidate it as a core of in-service training, pedagogical support, and collaborative learning.

¹ Mestre em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Internacional. Técnico em Assuntos Educacionais do *Campus* Codó da Universidade Federal do Maranhão. Codó, Maranhão, Brasil.  antonio.gms@ufma.br  <https://orcid.org/0000-0003-3609-3213>  <http://lattes.cnpq.br/8394768455067758>

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional. Curitiba, Paraná, Brasil.  gal.brito@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-3874-4323>  <http://lattes.cnpq.br/8743132786538539>

Keywords: Inclusive education. Teacher education. Multifunctional resource room. Continuing education. Specialized educational support.

El aula de recursos multifuncionales y sus contribuciones a la formación continua del profesorado de educación regular

Resumen – El objetivo de este artículo es analizar la contribución del Aula Multifuncional de Recursos (AMR) a la formación continua del profesorado de educación regular desde la perspectiva de la educación inclusiva. La metodología empleada se basa en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, teniendo como instrumento de recolección de datos la aplicación de cuestionarios a 29 docentes de una escuela de la red pública municipal de Santa Inês (MA). Los resultados ponen de manifiesto deficiencias en la formación inicial y continua del profesorado, especialmente en lo que respecta a la adaptación curricular, la planificación de prácticas pedagógicas inclusivas y la articulación entre el profesor del aula regular y el de la Atención Educativa Especializada (AEE). Los datos también revelan que, si bien los profesores reconocen la importancia del AMR, la interacción con este espacio aún se produce de manera poco sistemática. El análisis apunta a la necesidad de redefinir el AMR, ampliando su función más allá de la atención a los estudiantes, de modo de consolidarla como núcleo de la formación en servicio, apoyo pedagógico y aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: Educación inclusiva. Formación docente. Aula multifuncional de recursos. Formación continua. Atención educativa especializada.

Introdução

Tendo como base a experiência profissional e observações do pesquisador autor deste artigo enquanto docente da educação especial, observou-se a presença de diversos questionamentos que inquietam os professores quando estes se referem à educação inclusiva, por exemplo: Como deve ser o trabalho com os alunos? Como proceder ao preparar uma atividade com as devidas adaptações? Qual seria a formação adequada para trabalhar com os estudantes?

Essas observações não estão restritas apenas ao campo empírico, uma vez que há autores que trazem discussões que se alinham com o que se observou na prática do pesquisador autor, a exemplo de Mantoan (2003), Pletsch (2009), Cabral *et al.* (2014), Silva e Vitória (2015) e Ribeiro (2022). As autoras Silva e Vitória (2015, p. 53) indicam que “o discurso dos professores quanto ao seu preparo para trabalhar com inclusão ou, como se costuma falar, ‘crianças de inclusão’, é fundado em desculpas relativas à falta de formação”.

As inquietações apresentadas pelos professores diante dos desafios da educação inclusiva revelam que há dificuldades relacionadas à prática cotidiana e às exigências de adaptação pedagógica, e reforçam a importância de compreender que a formação docente precisa acompanhar as transformações e complexidades que emergem no contexto escolar.

Lobato e Silva (2021, p. 7) esclarecem que “a falta de conhecimento científico e pedagógico requer a necessidade de contínua formação dos professores do ensino regular”. Nesse contexto, a SRM não pode ser vista como um espaço fechado, que não é capaz de dialogar e interagir com os demais setores da escola. Antes, pode se tornar um ambiente propício para troca e compartilhamento de conhecimentos e

experiências, conduzindo para uma nova percepção da temática ao atuar como motivadora da cultura formativa dentro do ambiente escolar.

Torna-se imprescindível enfatizar que o pensamento defendido na construção deste estudo não é o de que a SRM deverá assumir de maneira exclusiva a responsabilidade pela promoção da formação do professor, mas sim o de que ela deverá orientar o seu trabalho de forma colaborativa, rompendo com a lógica isolada do atendimento especializado ao reforçar a compreensão de que a inclusão escolar não se materializa apenas no contato direto com o aluno, mas também no diálogo permanente entre os sujeitos que participam do processo educativo. Assim, a sala de recurso torna-se um ambiente de cooperação profissional onde o conhecimento circula e se aprimora, podendo impactar o cotidiano pedagógico de toda a escola.

Partindo-se da observação da realidade vivenciada numa escola pública da rede municipal de Santa Inês (MA), pretende-se responder à seguinte questão: Como a SRM pode contribuir para a formação continuada de professores do ensino regular numa perspectiva inclusiva, considerando o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas à educação inclusiva que são desenvolvidas no seu interior?

Materiais e métodos

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa compreendeu uma abordagem qualitativa de caráter exploratório; utilizou-se a aplicação de questionários a professores da rede pública municipal de Santa Inês (MA) como instrumento de coleta de dados.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que a abordagem qualitativa na área da educação possui uma longa e rica tradição. A expressão “investigação qualitativa” é um termo genérico que engloba diversas estratégias de investigação que apresentam algumas características. Essa abordagem, ao contrário dos métodos quantitativos, não se limita à mensuração de variáveis ou à generalização estatística de resultados, mas volta-se para a compreensão profunda de fenômenos sociais, educacionais e culturais em seus contextos reais. Assim, a investigação qualitativa busca interpretar significados, percepções, experiências e práticas, valorizando a subjetividade dos participantes e reconhecendo que os processos educativos são complexos, dinâmicos e influenciados por múltiplos fatores (Bogdan; Biklen, 1994). De acordo com os autores:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Nesse sentido, a pesquisa não se restringiu à simples coleta de informações, mas envolveu um esforço interpretativo que buscou compreender como os fenômenos educacionais se manifestam, se organizam e são vivenciados no cotidiano escolar.

Os sujeitos da pesquisa foram 29 professores da sala de aula regular, independentemente do regime de trabalho a que estivessem vinculados, da escola CMCB XXI Maria Martins Bringel, uma escola de ensino fundamental dos anos finais da rede pública do município de Santa Inês, estado do Maranhão.

O questionário elaborado conteve seis perguntas objetivas e seis descritivas, com o objetivo de caracterizar o perfil formativo dos professores e as interações com a SRM. Antes de ir a campo, o projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê

de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Internacional (UNINTER) e obteve parecer aprovado (CAAE 86497025.6.0000.5573 e parecer nº 7.424.146). Ao iniciar a coleta de dados, os interlocutores foram alertados sobre os procedimentos na execução da pesquisa; assim, após conhecerem os riscos e benefícios, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de forma que puderam participar conscientemente da pesquisa.

Os dados provenientes da análise das questões do questionário foram analisados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica permitiu a interpretação sistemática das respostas dos participantes, possibilitando a identificação de significados, percepções e tendências relacionadas à formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. O processo de análise foi desenvolvido em três etapas básicas: (1) pré-análise, que consistiu na organização do material, leitura geral das respostas e definição dos objetivos analíticos; (2) exploração do material, etapa em que foi realizada a categorização das unidades de sentido presentes nos discursos dos participantes; e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que as categorias foram analisadas à luz do referencial teórico adotado, possibilitando a construção das discussões e conclusões da pesquisa. As questões objetivas foram analisadas por meio de estatística descritiva simples, com apresentação das frequências e percentuais das respostas obtidas.

Os participantes responderam ao questionário de forma on-line através da ferramenta *Google Forms*, que esteve disponível durante um período de três meses. O link para acessar o formulário foi enviado para cada professor através de aplicativo de mensagens, após um momento de explicação prévia durante a reunião de planejamento mensal da escola.

Seguem-se as questões selecionadas para este estudo:

1. Você já participou de uma formação em educação inclusiva?
Sim / Não
2. Se você escolheu a opção “Sim” na questão 1, o que você poderia destacar de mais positivo de acordo com sua experiência?
3. Ao participar de uma formação continuada, você considera que o ambiente físico em que essa formação é ministrada influencia no aprendizado? Por quê?
4. Você conhece a função da sala de recurso multifuncional (SRM) na escola?
Sim / Não
5. Com que frequência você interage com o(a) professor(a) da SRM?
Sempre / Frequentemente / Ocasionalmente / Raramente / Nunca
6. Você já participou de formações ou reuniões com o(a) professor(a) da SRM? Se sim, como avalia essa experiência?
7. Como você acha que a SRM pode contribuir para a sua prática pedagógica?
8. Pensando em uma formação continuada sobre inclusão escolar para a sua prática docente, o que você gostaria que fosse abordado?

Resultados e discussões

Almeida, Oliveira e Oliveira (2020, p. 210) definem que as SRM:

constituem o espaço de apoio e efetivação do processo de inclusão para as crianças com deficiência. São salas localizadas nas escolas, formadas por mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos e de informática, nas quais o profissional especializado presta um serviço de natureza pedagógica, que suplementa e

complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.

Diversos estudos destacam o papel estratégico das salas de recursos multifuncionais no atendimento educacional especializado (Oliveira; Lima; Santos, 2015; Pertile; Rossetto, 2015). No entanto, Schirmer *et al.* (2023) apontam que há falta de clareza sobre as funções dessas salas por parte de professores, gestores e famílias, o que gera expectativas equivocadas sobre o trabalho desenvolvido.

De maneira geral, as respostas dos professores indicam que quase todos os participantes já tiveram experiência com alunos público-alvo da educação especial (PAEE). No entanto, conforme apontado por Miranda (2016), a presença do aluno PAEE na sala regular não garante, por si só, práticas inclusivas efetivas, especialmente quando o professor não dispõe de apoio pedagógico, formação adequada e espaços de diálogo com o AEE.

As maiores dificuldades apontadas concentram-se na falta de formação adequada, na dificuldade de adaptação de atividades e na escassez de recursos pedagógicos. Esses dados dialogam diretamente com os achados da literatura, que indicam que a adaptação curricular é um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes (Baú, 2014).

Em vários depoimentos, aparece a dificuldade inicial diante do desconhecimento sobre como intervir pedagogicamente, como evidencia a fala: *“Foi muito desafiador, pois não sabia como lidar com as dificuldades do aluno. Tive que pesquisar sobre o assunto mais não encontrei quase nada na internet que pudesse me ajudar de fato”*. Outros professores relatam a presença frequente de alunos PAEE nas turmas regulares e o esforço para promover adaptações, como explicitado em: *“Sim, geralmente tenho alunos da educação especial nas salas que leciono, procuro adaptar algumas das atividades para que eles acompanhem o conteúdo como os demais”*.

Também se observa a percepção de que a ausência de formação específica dificulta o trabalho pedagógico, conforme afirma o docente: *“Sim. É muito complicado trabalhar com alunos da educação especial quando não se tem formação específica”*. Há, ainda, relatos que ressaltam características positivas desses estudantes mas que, ao mesmo tempo, apontam obstáculos no planejamento didático: *“Sim. São alunos sensíveis, inteligentes e eu tive dificuldades para fazer as adaptações dos conteúdos”*. Em outros casos, a falta de familiaridade inicial com o tema foi destacada como fator complicador: *“Sim, foi bem complicado, pois na época não tinha nenhuma familiaridade com o tema”*. Alguns participantes sintetizaram a experiência apenas como *“Desafiante”*, indicando o caráter desafiador do trabalho com esse público.

Situações específicas, como o atendimento a alunos autistas, também apareceram nos relatos, evidenciando insegurança quanto às estratégias pedagógicas: *“Sim, com alunos autistas confesso que foi complicado pois não sabia como lidar”*. Por fim, alguns professores apontaram que a convivência com alunos PAEE provocou reflexões e mudanças em sua prática docente, como demonstra o depoimento: *“Sim, constituiu um grande desafio que muitas vezes me fez repensar minha prática pedagógica”*.

Os resultados indicaram que 82,1% dos docentes afirmam já ter participado de alguma formação continuada em educação inclusiva. Contudo, ao descreverem suas experiências, os participantes ressaltam principalmente os aspectos positivos vivenciados nesses processos formativos. Muitos destacam a importância do contato com atividades práticas e com situações reais de sala de aula, como expresso na fala: *“Momentos práticos de adaptação de ensino, atividades e métodos de avaliação”*. Outro ponto recorrente diz respeito ao aprendizado sobre as necessidades específicas

dos estudantes, conforme relatado em: *“Conhecimentos adquiridos sobre o tipo de necessidade do(a) aluno(a)”*.

Embora parte dos professores afirme já ter participado de formações em educação inclusiva, os dados precisam ser analisados com base na qualidade dessas experiências. Conforme discutido por Mantoan (2003), muitas formações ainda assumem um caráter excessivamente teórico, fragmentado e distante da prática, o que limita seu impacto na atuação docente.

Os professores também apontam que a formação da qual eles já participaram contribuiu para a melhoria de sua atuação profissional, ampliando a compreensão sobre a educação inclusiva e sua aplicação no cotidiano escolar. Isso pode ser observado no depoimento: *“Conhecer e aprender sobre a prática da educação inclusiva, preparar mais o profissional para desenvolver melhor seu trabalho na sala de aula”*. Em outras respostas, evidencia-se a preocupação com a efetividade da inclusão, indo além de práticas meramente formais, como indica a fala: *“O que pode fazer para a inclusão na escola seja realmente efetiva e não aquela que seja uma inclusão exclusiva”*.

Apesar de reconhecerem avanços, alguns professores também problematizam limitações das formações, pontuando a distância entre teoria e prática. Um exemplo dessa percepção aparece em: *“Os conteúdos teóricos ministrados, no entanto, se resumem à teoria, falta a parte prática. As formações precisam ter conteúdos mais práticos, que ensinam a fazer adaptações curriculares dentre outros”*. Há ainda menções à relevância de informações específicas sobre os estudantes, sintetizadas na resposta: *“As informações sobre cada necessidade”*. A clareza na apresentação de estratégias pedagógicas também foi citada: *“Exemplificar com mais clareza as atividades”*.

Outros relatos destacam o aprendizado sobre diferentes transtornos e deficiências e a aplicação desses conhecimentos em sala de aula, como mostra a fala: *“Por meio dessa experiência, obtive informações sobre vários transtornos e deficiências a qual desconhecia, como também aprendi várias técnicas que eu poderia adotar para ensinar os alunos que precisam de atividades ou aulas adaptadas”*. Há docentes que relatam melhora direta em sua atuação profissional: *“Melhorou o meu desempenho em lidar com situações dentro do contexto escolar (própria sala de aula)”*. Também foi mencionada a ampliação do repertório teórico e reflexivo: *“A aquisição de conhecimento teórico acerca da discussão da educação especial”*.

Por fim, alguns professores reforçam a importância das experiências práticas e da aproximação com o cotidiano escolar, como observado na resposta: *“Acho que para além do aspecto teórico, seria o prático, propor experiências de atividades que privilegiassem a prática docente com os alunos PCDs”*.

De maneira geral, os depoimentos revelam que as formações em educação inclusiva têm contribuído para o desenvolvimento profissional docente, sobretudo quando articulam teoria e prática e oferecem subsídios concretos para o trabalho com os estudantes público-alvo da educação especial. A preparação para a atuação na perspectiva da inclusão escolar requer o rompimento com o paradigma tradicional; para que isso ocorra, “uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas” (Mantoan, 2003, p. 43).

Quando questionados sobre a influência do ambiente físico para a aprendizagem, os resultados evidenciam que a maioria dos professores considera que essa influência existe. Os participantes destacam que espaços adequados,

confortáveis e *estruturados* favorecem a realização de atividades práticas e lúdicas, o que potencializa a aprendizagem. Esse entendimento aparece, por exemplo, na fala: *“Sim, considero que influencia. Se o ambiente tiver o espaço adequado para a prática de atividades lúdicas, penso que pode ser uma maneira eficaz de aprendizagem”*. Também se ressalta a relação entre o ambiente e o desenvolvimento do trabalho formativo, conforme expresso em: *“Sim, pois o ambiente está muito relacionado ao trabalho que pode ser desenvolvido”*.

Alguns docentes enfatizam a importância de condições físicas adequadas, como iluminação, ventilação e recursos materiais, associando-as a uma aprendizagem mais significativa. Isso pode ser observado na resposta: *“Sim. É necessário que o ambiente favoreça condições para uma aprendizagem mais significativa, como por exemplo, salas arejadas e iluminadas, material de apoio etc.”* Outros ampliam essa compreensão para aspectos comportamentais e cognitivos, indicando que o ambiente interfere no modo como os participantes se envolvem nas atividades, como afirma o professor: *“Sim, pois o ambiente influencia o comportamento e em como as sinapses de aprendizado são realizadas”*.

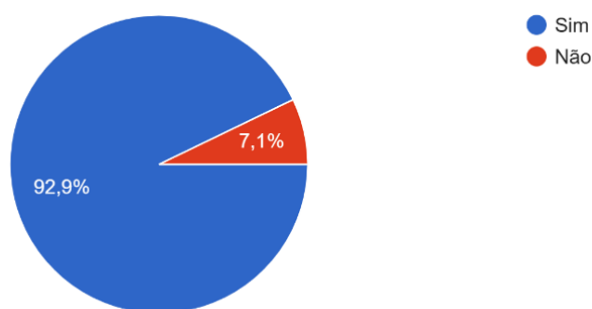
Apesar do predomínio dessas percepções, também aparecem respostas que negam tal influência, como as afirmações: *“Não”* e *“Acho que o ambiente não influencia”*. Essas falas se tornam um indício de que, para alguns docentes, fatores como conteúdo e metodologia seriam mais determinantes do que o espaço físico.

Entre aqueles que defendem a importância do ambiente, há ainda quem destaque a articulação entre espaço, recursos e significado do conhecimento, como no depoimento: *“Sim, acredito que o aprendizado ocorre quando o conhecimento repassado se torna significativo para quem está participando da aula/formação, estão dessa forma, tanto o espaço como os recursos utilizados trabalham juntos para que isso aconteça”*. Também se menciona a necessidade de ambientes com recursos que auxiliem o processo formativo: *“Sim. Por que precisamos não só de teoria, porém de ambiente com recursos necessário para a aprendizagem dos alunos”*. Outro professor reforça a interação humana que o espaço favorece, afirmando: *“Sim, pois no ambiente físico existe uma maior interação humana e troca de conhecimentos”*.

Alguns participantes defendem a importância de uma estrutura que viabilize a aplicação prática dos conteúdos da formação, como exemplificado em: *“Penso que sim, um ambiente com uma estrutura adequada que possibilite a realização da prática de aplicação do conhecimento teórico acerca da temática em questão seria de grande ajuda”*. Já outros apontam que, mais do que o ambiente físico, o essencial são estratégias metodológicas mais práticas, como expresso na fala: *“Não, necessariamente precisa de mais prática e oficinas pra facilitar a aprendizagem do professor e conseqüentemente do aluno”*.

Os resultados apresentados no Gráfico 1 mostram que, embora a maioria dos professores afirme conhecer a função da SRM, ainda há indícios de compreensão parcial ou limitada. Esse achado confirma estudos como o de Schirmer *et al.* (2023), que apontam a falta de clareza sobre o papel da SRM como um dos entraves à sua plena integração ao projeto pedagógico da escola.

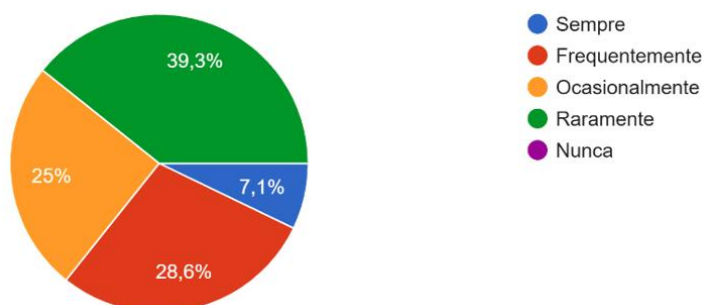
Gráfico 1 – Conhecimento sobre a função da SRM



Fonte: Gerado pela ferramenta *Google Forms* (2025).

Sobre a interação entre professores da sala regular e da SRM, o Gráfico 2 mostra que ela ocorre, em grande parte, de forma rara, o que evidencia fragilidades na articulação entre os profissionais. Miranda (2016) destaca que a ausência de momentos sistemáticos de diálogo contribui para a fragmentação das práticas inclusivas e para a percepção de que o aluno PAEE é responsabilidade exclusiva do professor do AEE.

Gráfico 2 – Frequência de interação com o professor especializado



Fonte: Gerado pela ferramenta *Google Forms* (2025).

Entre os professores que já participaram de reuniões ou formações com o professor da SRM, a avaliação tende a ser positiva, sendo descrita como uma experiência esclarecedora e enriquecedora. Esse resultado reforça o potencial da SRM como espaço de formação em serviço, fundamentado no ensino colaborativo, conforme defendem Cabral *et al.* (2014).

As falas evidenciam o reconhecimento da qualificação do profissional da SRM e da relevância desses momentos para a compreensão das necessidades educacionais dos alunos, como expresso em: “*Sim. Foi uma experiência boa devido a qualificação do professor responsável que buscou o esclarecimento da necessidade de cada aluno em discussão*”. Nesse sentido, a SRM é percebida como um espaço que contribui para o aprimoramento da prática pedagógica e para o atendimento mais adequado aos estudantes público-alvo da educação especial.

Além disso, os participantes apontam essas reuniões e formações como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional, conforme relatado em: “*Uma ótima oportunidade para aprender e desenvolver novas habilidades*”. Também se ressalta o potencial dessas experiências para qualificar o ensino ofertado aos alunos, como indicado na fala: “*Sim. Uma experiência enriquecedora para contribuição do ensino aprendido dos alunos especiais*”. Tais depoimentos reforçam a percepção de que o trabalho colaborativo com o professor da SRM favorece a

construção de estratégias pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos estudantes.

Apesar da avaliação positiva, alguns professores sinalizam aspectos que podem ser aprimorados, especialmente em relação ao tempo destinado a essas formações. Isso aparece na observação: *“Sim, boa, porém curta, poderia ser por um tempo maior”*. Destaca-se a contribuição direta da SRM para a prática docente cotidiana, auxiliando o professor a compreender melhor o aluno e a conduzir o trabalho em sala de aula, como sintetiza a resposta: *“Sim, ele ajuda o professor a entender o aluno e como lidar com o aluno em sala de aula”*. De modo geral, os resultados indicam que a participação em reuniões ou formações com o professor da SRM é percebida como uma experiência relevante, formativa e potencialmente enriquecedora para o processo de inclusão escolar.

Os docentes reconhecem que a SRM contribui principalmente com apoio pedagógico, adaptação de atividades, orientações práticas e esclarecimento de dúvidas. Esse reconhecimento confirma o papel estratégico da SRM como núcleo de apoio à prática docente e como espaço de articulação entre educação especial e ensino regular (Pertile; Rossetto, 2015).

De modo geral, os professores destacam que a SRM contribui diretamente para o trabalho em sala de aula, especialmente no que se refere à adaptação de atividades, avaliações e aulas, como expresso na fala: *“Apoio no trabalho dos docentes de modo geral, como adaptação de atividades, avaliações, aulas”*. Além disso, a SRM é mencionada como promotora de formações envolvendo a equipe pedagógica, conforme indicado em: *“Realização de formações com todos os membros que compõem o corpo pedagógico escolar”*.

Os participantes também ressaltam o papel do professor da SRM como mediador do processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, reconhecendo sua atuação como fundamental para a efetivação da educação inclusiva. Essa percepção aparece claramente no depoimento: *“É um profissional de suma importância, pois desempenha um papel crucial na educação inclusiva, atuando como mediador do processo de aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais”*. Em vários relatos, destaca-se ainda o apoio por meio do repasse de informações e orientações, como evidenciado em: *“Auxiliando e principalmente passando informações efetivas”* e *“Nos trazendo a educação especial na prática, nos informando quem são os alunos e quais suas reais necessidades”*.

Outro aspecto recorrente diz respeito à contribuição da SRM na formação dos professores da sala comum, auxiliando-os a lidar com alunos com diferentes transtornos e necessidades, como indicado em: *“A SRM serve para ensinar os professores convencionais a trabalhar com os alunos que tenham transtornos”*. Essa atuação formativa também se expressa por meio de orientações práticas e exemplos concretos, conforme mostram as falas: *“Formação, esclarecimento, contribuição com orientações sobre práticas diretas a serem realizadas”* e *“Apresentando modelos de atividades para serem trabalhado com os alunos”*.

De acordo com Brito e Purificação (2025, p. 48), “o professor bem formado assume uma postura reflexiva e investigativa, sendo capaz de acompanhar as transformações do mundo e de adaptar sua prática às necessidades de seus alunos por meio de uma formação continuada”. As autoras esclarecem sobre a importância de criar espaços de escuta para que o professor seja ouvido e suas necessidades levadas em consideração – e registram que, no Grupo de Estudos e Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias (GEPPETE), sempre se destaca que a formação continuada deve ser construída de forma conjunta com os professores, tendo como

referências as suas demandas, para que aconteça efetivamente uma mudança na prática pedagógica. Assim “a escuta ativa é um pilar fundamental para o sucesso de qualquer iniciativa de formação” (Brito; Purificação, 2025, p. 49).

Além disso, os docentes reconhecem que a SRM contribui para o fortalecimento da supervisão pedagógica e para a promoção da inclusão escolar, como expresso em: *“Contribui para a supervisão escolar ao auxiliar o professor de sala de aula e a promover a inclusão de alunos com necessidades especiais”*. Também se menciona a oferta de recursos pedagógicos que facilitam o trabalho docente e o aprendizado dos estudantes, conforme apontado em: *“Com apresentação de novos recursos que possa facilitar o trabalho do professor e o aprendizado do aluno”*.

As falas evidenciam ainda o suporte mais aprofundado oferecido pela SRM, auxiliando o professor na definição de estratégias pedagógicas mais adequadas a cada aluno, como destacado em: *“Dando o suporte e fornecendo as informações mais aprofundada acerca do educando que permita ao docente traçar as melhores estratégias de aprendizagem mais adequada para cada discente”* e *“Contribuindo com dicas de atividades mais eficazes para o desenvolvimento do aluno”*. Esse apoio se estende ao enfrentamento das dificuldades cotidianas da sala de aula, por meio de materiais, atividades e ideias que qualificam o processo de ensino-aprendizagem, conforme relatado em: *“Auxiliando os professores nas dificuldades do dia a dia enfrentadas em sala de aula, por meio de materiais, atividades e ideias que auxiliam no processo de ensino aprendizagem”*.

Alguns professores destacam que a atuação da SRM contribui para ampliar a segurança docente na tomada de decisões pedagógicas, especialmente no que se refere às adaptações necessárias, como mostra a fala: *“Contribuiu no sentido de trazer maior segurança na tomada de decisão acerca da melhor prática a ser adotada, na adaptação de atividades escolares de acordo com as necessidades, especificidades e condições do aluno”*. De modo geral, os resultados apontam que o apoio do professor da SRM é percebido como fundamental para o fortalecimento da prática pedagógica e para a construção de um trabalho mais qualificado e inclusivo na escola.

As respostas dos docentes evidenciam uma demanda expressiva por formações que priorizem conteúdos práticos e diretamente relacionados ao cotidiano da sala de aula. De modo recorrente, os professores apontam a necessidade de discutir *“métodos e ferramentas de adaptação do conteúdo”*, bem como *“estratégias pedagógicas”* que auxiliem no planejamento e na condução das aulas em contextos inclusivos. Também aparece com frequência o interesse por compreender melhor os diferentes tipos de necessidades educacionais, como expresso em: *“Sobre os tipos de distúrbios e como trabalhar as necessidades específicas de cada aluno”*.

Outro aspecto destacado refere-se à adaptação curricular e à inclusão efetiva dos estudantes público-alvo da educação especial no convívio com os demais alunos. Nesse sentido, os docentes mencionam a importância de abordar *“temas como adaptação curricular para cada tipo de necessidade dos alunos alvo”* e de discutir *“de que maneiras podemos integrar o aluno da inclusão e os demais em um contexto de socialização efetiva dentro de sala de aula”*. Há ainda menções específicas a transtornos e deficiências, como *“Autismo, TDAH, e principalmente, TOD”*, indicando a necessidade de aprofundamento nesses temas.

As falas também revelam o desejo de maior aproximação entre teoria e prática, com destaque para situações reais de sala de aula. Isso se evidencia em respostas como: *“Situações reais de sala de aula, adaptações do conteúdo de acordo com o componente curricular, estratégias para trabalhar habilidades específicas para aquele*

aluno” e “Além da teoria, seria excelente ter mais tempo com aulas práticas”. Nessa mesma perspectiva, os professores apontam a relevância de materiais didáticos e exemplos concretos, mencionando “material didático, modelos de atividades” bem como “como trabalhar os recursos didáticos através do lúdico”.

Outro aspecto importante diz respeito ao planejamento pedagógico individualizado e ao conhecimento mais aprofundado sobre o aluno, como expresso em: *“Mais esclarecimentos sobre os tipos de necessidade de cada caso” e “Mais temas abordados sobre o PAE e saber o diagnóstico do aluno. Porque temos o aluno em sala, mas falta o conhecimento de saber qual a dificuldade”.* Também é ressaltada a importância do plano educacional individualizado, conforme indicado em: *“Sobre a importância do PEI e sobre Adaptação Curricular” e “Construção do PEI, pois todas as formações que participei foram sobre ele, mas nunca propuseram nessas formações construção do PEI de modo prático”.*

Os docentes destacam a necessidade de abordar o trabalho colaborativo com a família e a comunidade escolar, como mencionado em: *“Acompanhamento da família” e “Acredito que proporcionado formação e orientações para os professores e comunidade escolar”.* Também aparecem demandas relacionadas à atuação com estudantes com deficiência, como em: *“Como atuar com pessoas PCDs” e “Prática de atividade voltadas para cada criança PCD conforme suas necessidades e limitações”.*

Observa-se ainda a importância de formações que contemplem oficinas, práticas didáticas e estratégias específicas por área do conhecimento, como evidenciado em: *“Abordar vivências e situações problemas do cotidiano escolar, oficinas práticas para a confecção de materiais didático”, “Técnicas para desenvolver na sala de aula” e “Atividades direcionadas para a disciplina de Matemática”.*

Nesse cenário, a sala de recursos multifuncionais emerge como um espaço estratégico, capaz de exercer para além de sua função tradicional de atendimento individualizado aos alunos e assumir um papel ampliado como núcleo formativo, de apoio pedagógico e de aprendizagem colaborativa. A valorização do professor do AEE, a percepção positiva das experiências de interação e a expectativa de formações mais práticas reforçam o potencial da SRM como espaço privilegiado para a efetivação de processos formativos em serviço, alinhados às demandas do cotidiano escolar.

Considerações finais

Retomando o problema de pesquisa – qual a contribuição da sala de recurso multifuncional (SRM) para a formação continuada de professores do ensino regular na perspectiva da educação inclusiva –, os resultados deste estudo evidenciam que a formação docente na perspectiva inclusiva ainda enfrenta fragilidades tanto na formação inicial quanto na continuada, especialmente no que se refere à adaptação curricular, ao planejamento de estratégias pedagógicas e à articulação entre professores do ensino regular e do AEE.

Os professores do ensino regular, sendo aproximados do ambiente pedagógico da SRM, poderão ter uma maior percepção sobre o trabalho desenvolvido com os alunos. Essa aproximação poderá abrir caminho para uma nova perspectiva, um novo olhar sobre a temática que resultará num trabalho mais efetivo. É preciso avançar na criação de novos processos formativos em serviço que sejam cada vez mais práticos e consigam atingir os objetivos propostos.

Nesse contexto, a sala de recursos multifuncionais se apresenta como um espaço estratégico que pode ultrapassar sua função tradicional de atendimento individualizado aos estudantes e assumir um papel ampliado como núcleo de

formação em serviço, apoio pedagógico e aprendizagem colaborativa. As percepções positivas dos professores acerca das experiências de interação com o professor da SRM, bem como o reconhecimento de sua contribuição para a adaptação de atividades, esclarecimento de dúvidas e fortalecimento da prática docente, evidenciam o potencial que há ao se propor uma sistematização na interação entre os professores da sala regular e da SRM, uma vez que ambos atuam junto na escola junto aos estudantes que necessitam.

Referências

- ALMEIDA, I. C. A.; OLIVEIRA, R. S.; OLIVEIRA, U. F. C. Salas de recursos multifuncionais (SRM) e atendimento educacional especial (AEE): viabilizando a inclusão. In: CASTRO, A. S. A.; BASTOS, E. R. O.; SOUZA, Z. F. J. (ed.). **Educação inclusiva: formação e experiências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020. p. 209-230.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAÚ, M. A. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Curitiba, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 3. ed. Curitiba: InterSaberes, 2025.
- CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVES, A. G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390-401, 2014.
- LOBATO, D. M. N.; SILVA, V. L. R. 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.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MIRANDA, T. G. A relação entre o professor da educação especial e da educação comum. **Revista de Pesquisa em Necessidades Educacionais Especiais**, v. 16, n. 1, p. 98-105, 2016.
- OLIVEIRA, I. A. de; LIMA, K. do S. C.; SANTOS, T. R. L. dos. A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar. **Revista Cocar**, Belém, n. 1, p. 101-126, 2015.
- PERTILE, E. B.; ROSSETTO, E. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1186-1198, 2015.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, v. 25, n. 33, p. 143-156, 2009.

RIBEIRO, R. J. B. Educação inclusiva e formação docente em confluência: mapeamento de pesquisas acadêmicas. **Minerva Magazine of Science**, v. 1, n. 10, 2022.

SILVA, M. O.; VITÓRIA, M. I. C. Formação docente para uma educação inclusiva: dilemas e desafios. **Revista Signos**, Lajeado, v. 36, n. 2, 2015.

SCHIRMER, C. R.; NUNES, L. R. D'Oliveira de P.; SILVA, S. P. N.; ARAÚJO, M. G. L. (2023). Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, 2023.

Informações complementares

Descrição		Declaração
Financiamento		Não se aplica.
Aprovação ética		Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Internacional, CAAE 86497025.6.0000.5573 e Parecer nº 7.424.146, aprovado em 06/03/2025.
Conflito de interesses		Não há.
Disponibilidade dos dados de pesquisa subjacentes		O trabalho não é um <i>preprint</i> e os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos neste artigo.
Uso de Inteligência Artificial		Não há.
CrediT	Antonio Gilson Mendes de Souza	Funções: conceitualização, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, administração do projeto, visualização, escrita – rascunho original, escrita – revisão e edição.
	Glaucia da Silva Brito	Funções: conceitualização, análise formal, investigação, metodologia, administração do projeto, supervisão, visualização, escrita – revisão e edição.

Avaliadores: Dra. Maria Elena Nascimento de Lima* (Universidade do Estado do Pará. Pará, Brasil). Os avaliadores “B” e “C” optaram pela avaliação fechada e pelo anonimato.

Revisora do texto em português: Laura Akemi Côrtes Massunari.

Revisora do texto em inglês: Patrícia Luciano de Farias Teixeira Vidal.

Revisora do texto em espanhol: Graziani França Claudino de Anicézio.

Como citar (ABNT):

SOUZA, Antonio Gilson Mendes de; BRITO, Glaucia da Silva. A sala de recurso multifuncional e suas contribuições para a formação continuada de professores do ensino regular. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 10, p. e2103, 2026. DOI: 10.47236/2594-7036.2026.v10.2103. Disponível em:

<https://sitionovo.iftto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/2103>.

* Optou pela avaliação aberta e autorizou somente a divulgação da identidade como avaliadora no trabalho publicado.